

**PENYELIAAN INSTRUKSIONAL, KEPERCAYAAN KEPADA
PENYELIA, DAN KAPASITI GURU SEKOLAH MENENGAH**

MISLINAH BINTI MAKIN

**FAKULTI PENDIDIKAN
UNIVERSITI MALAYA
KUALA LUMPUR**

2020

**PENYELIAAN INSTRUKSIONAL, KEPERCAYAAN KEPADA PENYELIA, DAN
KAPASITI GURU SEKOLAH MENENGAH**

MISLINAH BINTI MAKIN

**TESIS DISERAHKAN SEBAGAI MEMENUHI KEPERLUAN
BAGI IJAZAH DOKTOR FALSAFAH**

**FAKULTI PENDIDIKAN
UNIVERSITI MALAYA
KUALA LUMPUR**

2020

UNIVERSITI MALAYA

PERAKUAN KEASLIAN PENULISAN

Nama: Mislinah binti Makin

No. Matrik: YHA100009

Nama Ijazah: PhD

Tajuk Kertas Projek/Laporan Penyelidikan/Disertasi/Tesis (“Hasil Kerja ini”):

Penyeliaan Instruksional, Kepercayaan Kepada Penyelia, dan Kapasiti Guru Sekolah Menengah

Bidang Penyelidikan: Kepimpinan 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 juga 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

Dalam melaksanakan transformasi pendidikan, pemimpin sekolah perlu memberi sokongan kepada guru untuk meningkatkan keberkesanan pengajaran dan pembelajaran dalam bilik darjah. Amalan penyeliaan instruksional yang berkesan mampu meningkatkan kapasiti guru dalam melaksanakan tugas mereka di dalam bilik darjah. Namun, tidak banyak bukti empirikal yang mengkaji hubungan antara pemboleh ubah tersebut khususnya dalam konteks Malaysia. Berdasarkan tinjauan literatur berkaitan amalan pelaksanaan penyeliaan instruksional, pengkaji mendapati bahawa guru-guru masih kurang jelas tentang proses pelaksanaan penyeliaan instruksional. Oleh itu, tujuan kajian ini adalah untuk mengkaji amalan penyeliaan instruksional yang dilaksanakan di sekolah, khususnya konstruk kemahiran penyelia dan bantuan langsung, dan hubungannya dengan kapasiti guru. Selain itu, kajian ini juga bertujuan untuk mengenal pasti peranan konstruk kepercayaan kepada penyelia sebagai mediator antara konstruk kemahiran penyelia dan bantuan langsung, terhadap konstruk kapasiti guru. Responden kajian terdiri daripada 390 orang guru yang diperoleh melalui pensampelan pelbagai peringkat (*multi-stages sampling*). Kajian ini mendapati bahawa dalam amalan penyeliaan instruksional, konstruk kemahiran penyelia adalah pada tahap yang tinggi apabila skor min melebihi 4.0; manakala konstruk-konstruk lain, iaitu bantuan langsung, kepercayaan kepada penyelia dan kapasiti guru berada pada tahap sederhana apabila skor min berada di antara 3.0 hingga 4.0. Berdasarkan nilai *goodness of fit*, hasil analisis SEM dalam kajian ini mendapati bahawa model kajian yang dibentuk adalah *fit* dengan RMSEA <0.08, χ^2/df <5.0; $p < 0.05$; dan CFI > 0.9. Dapatan ujian SEM juga menunjukkan terdapat kesan positif yang signifikan antara ketiga-tiga konstruk iaitu konstruk bantuan langsung, konstruk kemahiran penyelia dan konstruk kepercayaan kepada penyelia dengan konstruk

kapasiti guru. Analisis terhadap peranan mediator menunjukkan bahawa konstruk kepercayaan kepada penyelia berperanan sebagai mediator separa dalam hubungan antara konstruk bantuan langsung dengan konstruk kapasiti guru. Pada masa yang sama konstruk kepercayaan kepada penyelia juga berperanan sebagai mediator separa antara konstruk kemahiran penyelia dengan konstruk kapasiti guru. Kajian ini juga membangunkan model yang menunjukkan hubungan antara tiga konstruk penyeliaan instruksional dan konstruk kapasiti guru.

INSTRUCTIONAL SUPERVISION, TEACHER TRUST ON SUPERVISOR AND SECONDARY SCHOOL TEACHER CAPACITY

ABSTRACT

In implementing transformation in education, school leaders need to provide support for teachers to improve the effectiveness of teaching and learning in the classroom. Effective instructional supervisory practices improve the capacity of teachers in performing their duties in the classroom. However, there is not much empirical evidence that studies the relationship between the variables, especially in the Malaysian context. Based on the literature review related to the practices of instructional supervision, it is found that teachers were still unclear about the implementation process of instructional supervision in schools. Therefore, the purpose of this study is to investigate the instructional supervision practices implemented in schools, particularly the constructs of supervisory skills and direct assistance, and their relationship with the construct of teachers' capacity. In addition, this study also aims to identify the role of teachers trust in the supervisors as a mediator for the relationship between supervisory skills and direct assistance with teachers' capacity. This study involved 390 teachers selected through multi-stages sampling. The findings of the study indicate that in instructional supervision practices, the level of the supervisory skills construct is at high level when the mean score is higher than 4.0; while other constructs, ie. direct assistance, teachers trust in the supervisors and teachers capacity, are at moderate level when the mean skor is between 3.0 to 4.0. Based on the goodness of fit value, the SEM analysis result in this study found that the design model was fit with RMSEA <0.08, chisq/df <5.0; $p < 0.05$; and CFI > 0.9. The findings of the SEM analysis also indicate that there are significant positive effects between the three constructs namely the direct assistance construct, the construct of

supervisory skills and the construct of teachers trust in the supervisor with the construct of teachers capacity. An analysis of the role of the mediator suggests that the construct of teachers trust in the supervisors serves as a partial mediator in the relationship between the direct assistance construct and the teacher capacity construct. At the same time, the construct of teachers trust in the supervisors also serves as partial mediator between the construct of supervisory skills and the construct of teachers' capacity. This study also developed a model that shows the relationship between the three instructional supervisory constructs and the teacher capacity constructs.

PENGHARGAAN

Dengan nama Allah yang Maha Pemurah lagi Maha Penyayang

Segala puji-pujian buatmu Allah, tuhan sekalian alam, selawat dan salam buat junjungan tercinta Nabi Muhammad SAW. Alhamdulillah syukur ke hadrat Allah SWT kerana dengan rahmat dan izinNya maka tesis ini berjaya disiapkan. Perjalanan menyiapkan tesis ini memberikan pelbagai pengalaman berharga dalam mengharungi onak dan duri sepanjang perjalanan menimba ilmu Allah yang tiada batasan.

Setinggi-tinggi penghargaan dan terima kasih diucapkan kepada penyelia saya, Profesor Madya Dr. Zuraidah Abdullah. Tunjuk ajar, bimbingan, nasihat, pandangan dan dorongan yang diberikan dalam mendepani pelbagai cabaran dalam usaha menyiapkan tesis ini amat dihargai. Semoga Allah SWT membalas jasa beliau. Terima kasih juga diucapkan kepada staf IKP yang banyak membantu memudahkan urusan dalam menyiapkan tesis ini.

Terima kasih yang tidak terhingga diucapkan kepada semua pengetua dan guru sekolah menengah di negeri Selangor yang terlibat dalam kajian di atas kerjasama dan sokongan dalam melaksanakan kajian ini. Semoga kita semua akan mendapat faedah dan keberkatan atas usaha ini.

Khusus buat Yati, Tajul, Mel, Fadz, Yong, Nani, Aziyah, Finaz, Abang Adam, Ayu, teman-teman dan rakan seperjuangan, sumbangan idea sokongan dan dorongan yang diberi dengan ikhlas hati amat dihargai. Teruskan sokongan tuan dan doakan agar saya mencapai kejayaan dalam menyiapkan kajian ini. Terima kasih saya

ucapkan. Jasa dan sumbangan yang diberikan amat saya hargai. Hanya Allah SWT yang dapat membalas budi tuan.

Penghargaan yang tidak ternilai juga ditujukan buat suami, Khairunnaim Jamian, dan anak-anak, Safwan, Syikin, Shuib, Sofia, Shukrie, Asya dan Azza. Kesabaran, sokongan dan doa yang tidak putus untuk kejayaan saya amat dihargai.

Semoga Allah merahmati dan memudahkan segala urusan kita di masa akan datang.

Amiin.

KANDUNGAN

Abstrak	iii
Abstract	v
Penghargaan	vii
Kandungan	ix
Senarai Rajah	xix
Senarai Jadual.....	xxi
Senarai Singkatan.....	xxiv
Senarai Lampiran	xxv

BAB 1 PENDAHULUAN

1.1 Pengenalan.....	1
1.2 Latar Belakang Kajian	5
1.3 Pernyataan Masalah	11
1.4 Tujuan Kajian	19
1.5 Objektif Kajian	19
1.6 Soalan Kajian.....	20
1.7 Hipotesis Kajian.....	22
1.8 Kepentingan Kajian	23
1.9 Definisi Operasional	25
1.9.1 Kepimpinan Instruksional.....	25
1.9.2 Penyeliaan Instruksional.....	25
1.9.3 Kapasiti Guru.....	26
1.9.4 Bantuan Langsung	27
1.9.5 Penilaian Guru	27
1.9.6 Latihan Profesional Guru.....	28

1.9.7	Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP).....	29
1.9.8	Penyelia	30
1.9.9	Pemimpin Sekolah.....	30
1.9.10	Mediator.....	31
1.10	Batasan Kajian	31
1.11	Rumusan	32

BAB 2 TINJAUAN LITERATUR

2.1	Pengenalan.....	34
2.2	Mandat Penyeliaan Instruksional Guru	35
2.2.1	Tujuan.....	36
2.3	Kepimpinan Instruksional.....	38
2.3.1	Teori Kepimpinan Instruksional Hallinger dan Murphy (1985) ...	42
2.3.2	Teori Kepimpinan Instruksional Weber	43
2.3.3	Model Kepimpinan Instruksional James dan Balasandran.....	44
2.4	Konsep Penyeliaan Instruksional dan Kepentingan	48
2.4.1	Kategori Amalan Penyeliaan	52
	a) Penyeliaan Formal kepada Guru.....	52
	b) Penyeliaan Tidak Formal kepada Guru.	53
	c) Penyeliaan Pentadbiran Instruksional.....	54
	d) Penyeliaan Instruksional untuk Penilaian.....	54
2.4.2	Penyelia	57
	a) Kemahiran Teknikal	58
	b) Kemahiran Interpersonal	58
	c) Pengetahuan.....	59
	d) Simbolik	60

	e) Budaya	60
2.4.3	Tujuan Penyeliaan	63
2.4.4	Peranan dan Tanggungjawab Penyelia	68
2.4.5	Bantuan Langsung	72
	a) Penyeliaan klinikal	73
	b) Bimbingan Rakan Sebaya (Peer coaching)	77
	c) Pemerhatian di Bilik Darjah	82
2.4.6	Kemahiran Penyelia.....	87
2.4.7	Kepercayaan Guru	91
	a) Model Kitaran Zand (1972, 1996).....	99
	b) Model Kepercayaan Mayer, Davis dan Schoorman (1995)	101
	c) Model Mewujudkan Kepercayaan Terhadap Pemimpin (1998)	102
	d) Kepercayaan terhadap pemimpin	104
	e) Kepercayaan Terhadap Organisasi	106
2.4.8	Kapasiti Guru dan Membangun Kapasiti	115
2.4.9	Motivasi	125
2.4.10	Mediator.....	130
2.4.11	Mentoring	132
2.4.12	Pembangunan Staf	137
2.4.13	Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP).....	141
2.4.14	Penilaian Guru	151
2.5	Model, Teori dan Sejarah Penyeliaan Instruksional	157
2.5.1	Teori-teori dan Model Penyeliaan	157

a) Teori Penyeliaan Tradisional Saintifik (Frederick Taylor, awal 1900an)	157
b) Teori Penyeliaan Hubungan Manusia (Elton Mayo, 1930-1950)	158
c) Pengurusan Sumber Manusia (Douglas McGregor, 1960).....	159
d) Teori Penyeliaan Saintifik Moden (Sergiovanni dan Starrat, 2002)	160
e) Model Penyeliaan Instruksional dan Sekolah Berjaya (Glickman et al., 2010)	161
2.5.2 Sejarah Penyeliaan Instruksional.....	164
2.5.3 Pendekatan Penyeliaan	167
2.5.4 Penyeliaan Kembang Tumbuh (<i>Developmental</i>).....	168
2.6 Isu-Isu Berkaitan Pelaksanaan Penyeliaan Instruksional	181
2.6.1 Penyeliaan Instruksional di Luar Negara.....	182
2.6.2 Penyeliaan Instruksional di Malaysia	187
a) Pemeriksaan Institusi Pendidikan	188
2.6.3 Model Halangan-halangan Penyeliaan Instruksional di Sekolah	193
2.7 Kerangka Kajian	197
2.8 Rumusan	201

BAB 3 METODOLOGI KAJIAN

3.1 Pengenalan.....	203
3.2 Reka Bentuk Kajian.....	203
3.3 Populasi dan Sampel Kajian	205
3.3.1 Saiz Sampel untuk <i>Exploratory Factor Analysis</i> (EFA).....	205
3.3.2 Saiz Sampel untuk <i>Confirmatory Factor Analysis</i> (CFA)	206

3.3.3	Sampel Ujian Rintis dan Pentadbiran	208
3.3.4	Saiz Sampel Kajian Sebenar dan Pentadbiran	208
3.4	Data Screening Dan Pentaksiran	214
3.4.1	Data yang Hilang (<i>Missing Data</i>).....	214
3.4.2	Ujian Normaliti (Normality Assessment).....	215
3.4.3	Outliers	215
3.4.4	Multicollinearity	216
3.4.5	Linearity.....	216
3.5	Kesahan Dan Kebolehpercayaan	216
3.5.1	Kesahan Instrumen	217
3.5.2	Kebolehpercayaan Instrumen	219
3.6	Instrumen Kajian	220
3.6.1	Instrumen Kajian	222
3.7	Kajian rintis	226
3.8	Analisis Kebolehpercayaan	228
3.8.1	Penghapusan Item.....	229
3.8.2	Kriteria untuk Pengekalan Faktor.....	230
3.8.3	Kemahiran Penyelia.....	231
3.8.4	Bantuan Langsung	232
3.8.5	Kepercayaan kepada Penyelia	234
3.8.6	Kapasiti Guru.....	235
3.8.7	Analisis Rintis.....	236
3.9	Kaedah Pengumpulan Data.....	238
3.10	Prosedur Analisis Data	239
3.10.1	Analisis Deskriptif.....	240

3.10.2	Faktor Analisis.....	240
3.10.3	Ringkasan Analisis Data Kajian.....	241
3.11	Rumusan	242

BAB 4 DAPATAN KAJIAN

4.1	Pengenalan.....	243
4.2	Analisis Data Kajian	244
4.2.1	Pengumpulan Borang Soal Selidik.....	244
4.2.2	Penyemakan Data Kajian.....	245
4.2.3	Profil Responden	246
4.2.4	Ujian Normaliti.....	248
4.2.5	Ujian Lineariti Analisis Exploratori Faktor.....	250
4.2.6	Analisis Faktor Pengesahan (Confirming Factor Analysis)	251
4.2.7	Model Pengukuran Dimensi Kemahiran Penyelia.....	254
4.2.8	Model Pengukuran Dimensi Bantuan Langsung	257
4.2.9	Model Pengukuran Dimensi Kepercayaan kepada Penyelia	261
4.2.10	Model Pengukuran Dimensi Kapasiti Guru.....	265
4.2.11	Rumusan Analisis Faktor Pengesahan (CFA) Model Penyeliaan Instruksional dan Kapasiti Guru	269
4.3	Dapatan Kajian	275
4.3.1	Soalan Kajian 1 (a)	275
	a) Bantuan Langsung di Sekolah Menengah Kebangsaan Agama (SMKA)	277
	b) Bantuan Langsung di Sekolah Berasrama Penuh (SBP)	279
	c) Analisis Tahap Bantuan Langsung di Sekolah Agama Bantuan Kerajaan Berasrama (SABK)	280

	d) Analisis Tahap Bantuan Langsung di Sekolah Menengah Kebangsaan (SMK)	282
4.3.2	Soalan Kajian 1(b)	284
	a) Kemahiran Penyelia di Sekolah Menengah Kebangsaan Agama (SMKA)	286
	b) Kemahiran Penyelia di Berasrama Penuh (SBP).....	288
	c) Kemahiran Penyelia di Sekolah Agama Bantuan Kerajaan (SABK)	290
	d) Tahap Kemahiran Penyelia di Sekolah Menengah Kebangsaan (SMK).....	292
4.3.3	Soalan Kajian 1 (c)	294
	a) Kepercayaan Kepada Penyelia di Sekolah Menengah Kebangsaan Agama (SMKA)	296
	b) Kepercayaan Kepada Penyelia di Sekolah Berasrama Penuh (SBP)	298
	c) Kepercayaan Kepada Penyelia di Sekolah Agama Bantuan Kerajaan (SABK)	299
	d) Kepercayaan Kepada Penyelia di Sekolah Menengah Kebangsaan (SMK)	300
4.3.4	Soalan Kajian 1 (d)	302
	a) Kapasiti Guru di Sekolah Menengah Kebangsaan Agama (SMKA)	304
	b) Kapasiti Guru di Sekolah Berasrama Penuh (SBP).....	306
	c) Kapasiti Guru di Sekolah Sekolah Agama Bantuan Kerajaan (SABK)	307

d) Kapasiti Guru di Sekolah Menengah Kebangsaan (SMK).....	309
4.3.5 Soalan Kajian 2.....	311
4.3.6 Soalan Kajian 3.....	313
4.3.7 Soalan Kajian 4.....	315
4.3.8 Soalan Kajian 5.....	317
4.3.9 Soalan Kajian 6.....	323
4.3.10 Soalan Kajian 7	328
4.4 Rumusan	332

BAB 5 PERBINCANGAN DAN CADANGAN

5.1 Pengenalan.....	334
5.2 Ringkasan Kajian.....	334
5.3 Perbincangan dan Dapatan Kajian.....	336
5.3.1 Pelaksanaan Bantuan Langsung di Sekolah Menengah di Negeri Selangor.....	336
5.3.2 Tahap Kemahiran Penyelia Sebagai Prasyarat untuk Menjadi Penyelia di Sekolah Menengah di Negeri Selangor.	342
5.3.3 Tahap Kepercayaan Kepada Penyelia di Sekolah Menengah di Negeri Selangor.	346
5.3.4 Tahap Kapasiti Guru di Sekolah Menengah di Negeri Selangor.	350
5.3.5 Hubungan antara Bantuan Langsung dengan Kapasiti Guru di Sekolah Menengah di Negeri Selangor.	353
5.3.6 Hubungan antara Kemahiran Penyelia Sebagai Prasyarat Menjadi Penyelia dengan Kapasiti Guru di Sekolah Menengah di Negeri Selangor	355

5.3.7	Hubungan Antara Kepercayaan Kepada Penyelia dengan Kapasiti Guru.....	356
5.3.8	Kepercayaan Kepada Penyelia Menjadi Mediator Kepada Bantuan Langsung dalam Meningkatkan Kapasiti Guru.	359
5.3.9	Kepercayaan Kepada Penyelia Menjadi Mediator Kepada Kemahiran Penyelia Dalam Meningkatkan Kapasiti Guru.	361
5.3.10	Bentuk Model Yang Boleh Dibangunkan Untuk Kesepadanan Hubungan Antara Dimensi Kemahiran Guru, Dimensi Bantuan Langsung, dan Dimensi Kepercayaan Kepada Penyelia dengan Dimensi Kapasiti Guru di Sekolah Menengah di Negeri Selangor.	362
5.3.11	Penutup	364
5.4	Implikasi Kajian.....	366
5.4.1	Implikasi Amalan dan Sumbangan Kajian kepada Guru dan Pentadbir Sekolah.....	366
5.4.2	Sumbangan Kajian kepada Guru	368
5.4.3	Sumbangan Kajian kepada Pentadbir dan Penyelia	372
5.4.4	Implikasi Dasar.....	373
5.5	Cadangan Kajian Lanjutan	375
5.5.1	Batasan Kajian.....	376
5.5.2	Jenis Sekolah	376
5.5.3	Kaedah Kajian	377
5.5.4	Fokus Kajian.....	378
5.6	Kesimpulan.....	379
Rujukan		381

Lampiran A	Soal Selidik Kajian	396
Lampiran B	Surat Kebenaran Untuk Menjalankan Kajian (UM).....	404
Lampiran C	Surat Kebenaran Menjalankan Kajian (EPRD)	405
Lampiran D	Surat Pekeliling Ikhtisas Bil 3/1987 :	406
Lampiran E	Jadual Matrix Komponen Terputar (Rotated Componen Matrix)	410
Lampiran F	Jadual Penentuan Saiz Sampel	412
Lampiran G	Kebenaran Menggunakan Soal Selidik Daripada Tschannen-Moran.....	413
Lampiran H	Kebenaran Menggunakan Soal Selidik Daripada Professor Hallinger	414

SENARAI RAJAH

Rajah 2.1: Kerangka Kepimpinan Instruksional (Hallinger dan Murphy, 1985).....	43
Rajah 2.2: Kemahiran Penyeliaan Berkesan (Lyman et al.,1988)	97
Rajah 2.3: Model Membangun Kapasiti Guru (Egbo, 2011)	121
Rajah 2.4: Pelan Pembangunan Profesionalisme Berterusan KPM (Edisi 2014) .	139
Rajah 2.5: Kitaran penilaian (DiPaola & Hoy, 2008)	153
Rajah 2.6: Model Penyeliaan Instruksional dan Sekolah Berjaya (Glickman, C. D., Gordon S.P., & Ross-Gordon, J.M., 2010).	162
Rajah 3.1: Ilustrasi Pensampelan Pelbagai Peringkat (Multi-stages Sampling) ...	210
Rajah 3.2: Graf Scree Plot bagi Kemahiran Penyelia	231
Rajah 3.3: Graf Scree Plot bagi Bantuan Langsung.....	232
Rajah 3.4: Graf Scree Plot bagi Kepercayaan kepada Penyelia.....	234
Rajah 3.5 : Graf Scree Plot bagi Kapasiti guru	235
Rajah 4.1: Model Pengukuran Cadangan Dimensi Kemahiran Penyelia.....	254
Rajah 4.2: Model Pengukuran Semak Semula Dimensi Kemahiran Penyelia.....	256
Rajah 4.3: Model Pengukuran Cadangan Dimensi Bantuan Langsung	258
Rajah 4.4: Model Pengukuran Semak Semula Dimensi Bantuan Langsung	260
Rajah 4.5: Model Pengukuran Cadangan Dimensi Kepercayaan	262
Rajah 4.6: Model Pengukuran Semak Semula Dimensi Kepercayaan	264
Rajah 4.7: Model Pengukuran Cadangan Dimensi Kapasiti Guru.....	266
Rajah 4.8: Model Pengukuran Semak Semula Dimensi Kapasiti Guru.....	268
Rajah 4.9: Model Pengukuran cadangan Amalan Penyeliaan dan Kapasiti Guru .	270
Rajah 4.10: Model Pengukuran Pengelompokan Instrumen Kajian	273
Rajah 4.11: Model Hubungan antara Kemahiran penyelia, Bantuan Langsung, Kepercayaan kepada Penyelia dan Kapasiti Guru	274

Rajah 4.12: Hubungan antara Konstruk Bantuan Langsung dan Kapasiti Guru.....	312
Rajah 4.13: Hubungan antara Konstruk Kemahiran Penyelia dengan Kapasiti Guru	314
Rajah 4.14: Hubungan antara Kepercayaan kepada Penyelia dan Kapasiti Guru...	316
Rajah 4.15: Model Cadangan Konstruk Kepercayaan sebagai Pengantara (Mediator)	318
Rajah 4.16: Model Pengaruh Konstruk Kepercayaan sebagai Pengantara (Mediator) kepada Bantuan Langsung dalam Meningkatkan Kapasiti Guru.....	321
Rajah 4.17: Model Peranan Konstruk Kepercayaan sebagai Pengantara (Mediator) kepada Kemahiran Penyelia dalam Meningkatkan Kapasiti Guru.	324
Rajah 4.18: Pengaruh Konstruk Kepercayaan sebagai Pengantara (Mediator) kepada Kemahiran penyelia dalam Meningkatkan Kapasiti Guru.....	326
Rajah 4.19: Model Persamaan Struktural Hubungan Antara Amalan Penyeliaan Instruksional dengan Kapasiti Guru.....	330
Rajah 4.20: Model peranan Kepercayaan kepada Penyelia menjadi Mediator Kepada kemahiran Penyelia dan Bantuan Langsung dengan Kapasiti Guru.	331
Rajah 5.1: Model Hubungan antara Dimensi Kemahiran Guru, Dimensi Bantuan Langsung, dan Dimensi Kepercayaan kepada Penyelia dengan <i>Dimensi Kapasiti Guru</i>	363

SENARAI JADUAL

Jadual 2.1 <i>Sejarah Perkembangan Penyeliaan</i>	166
Jadual 2.2 <i>Lima Fasa dalam Kitaran Penyeliaan Klinikal</i>	173
Jadual 2.3 <i>Perbandingan Langkah-langkah Penyeliaan Klinikal</i>	175
Jadual 3.1 <i>Statistik Jumlah Guru di Sekolah Menengah di Negeri Selangor</i>	209
Jadual 3.2 <i>Pemilihan Sekolah untuk Sample Responden</i>	211
Jadual 3.3 <i>Item-item Soal Selidik: Latar Belakang Responden</i>	221
Jadual 3.4 <i>Item-item Amalan Penyeliaan Instruksional dan Kapasiti Guru</i>	222
Jadual 3.5 <i>Keterangan Skala Likert Lima Mata</i>	223
Jadual 3.6 <i>Kandungan Soal Selidik Item Kajian Amalan Penyeliaan dan Kapasiti Guru</i>	224
Jadual 3.7 <i>Item Yang Kena Buang Setelah Melalui EFA</i>	230
Jadual 3.8 <i>Nilai Alpha Cronbach bagi Kemahiran Penyelia</i>	232
Jadual 3.9 <i>Nilai Alpha Cronbach bagi Bantuan Langsung</i>	233
Jadual 3.10 <i>Nilai Alpha Cronbach bagi Kepercayaan kepada Penyelia</i>	235
Jadual 3.11 <i>Nilai Alpha Cronbach bagi Kapasiti Guru</i>	236
Jadual 3.12 <i>Analisis Responden Rintis</i>	237
Jadual 3.13 <i>Tahap Skor Min dan Interpretasinya</i>	240
Jadual 3.14 <i>Analisis Data bagi Setiap Soalan Kajian</i>	241
Jadual 4.1 <i>Jadual Pemulangan Soal Selidik</i>	245
Jadual 4.2 <i>Profil Responden Kajian</i>	247
Jadual 4.3 <i>Nilai Min, Sisihan Piawai, Kepencongan (Skewness) dan Kecerunan (Kurtosis) bagi Semua Item (N=390)</i>	249
Jadual 4.4 <i>Pelaporan Kesepadanan (Goodness of Fit) Berdasarkan CFA Model</i> ..	253
Jadual 4.5 <i>Item-item sebelum dan Selepas CFA</i>	254

Jadual 4.6	<i>Indeks Modifikasi (Modification Indices) dan Tindakan bagi Dimensi Kemahiran Penyelia.....</i>	255
Jadual 4.7	<i>Analisis Faktor Pengesahan, Pemberat Faktor, Sisihan Piawai, Nisbah bagi Model Semak Semula Dimensi Kemahiran Guru.....</i>	257
Jadual 4.8	<i>Indeks Modifikasi (Modification Indices) dan Tindakan bagi Dimensi Bantuan Langsung.....</i>	259
Jadual 4.9	<i>Analisis Faktor Pengesahan, Pemberat Faktor, Sisihan Piawai, Nisbah Kritikal bagi Model Semak Semula Dimensi Bantuan Langsung</i>	261
Jadual 4.10	<i>Indeks Modifikasi (Modification Indices) dan Tindakan bagi Dimensi Kepercayaan Kepada Penyelia</i>	263
Jadual 4.11	<i>Analisis Faktor Pengesahan, Pemberat Faktor, Sisihan Piawai, Nisbah Kritikal bagi Model Semak Semula Dimensi Kepercayaan Penyelia.</i>	265
Jadual 4.12	<i>Min, Sisihan Piawai dan Tahap Amalan Bantuan Langsung (N=390)</i>	276
Jadual 4.13	<i>Kesan Pengaruh Langsung Konstruk Kemahiran Penyelia dengan Kapasiti Guru.....</i>	314
Jadual 4.14	<i>Korelasi antara Konstruk Bantuan Langsung, Kepercayaan dengan Kapasiti Guru.....</i>	321
Jadual 4.15	<i>Kesan Pengaruh Langsung Konstruk Bantuan Langsung dengan Kapasiti Guru</i>	322
Jadual 4.16	<i>Kesan Pengaruh Langsung Konstruk Kemahiran Penyelia dengan Kapasiti Guru.....</i>	327
Jadual 4.17	<i>Korelasi antara Konstruk Kemahiran Penyelia, Kepercayaan, dengan Kapasiti Guru</i>	327
Jadual 4.18	<i>Laluan Hubungan Model Persamaan Struktural antara Semua Pemboleh Ubah</i>	331

Jadual 4.19 <i>Ringkasan Dapatan Kajian</i>	332
---	-----

Universiti Malaya

SENARAI SINGKATAN

AMOS:	<i>Analysis of Moment Structure</i>
CFA:	<i>Confirmatory factor analysis</i>
CFI:	<i>Comparative Fit Index</i>
CR:	<i>Critical Ratio for Regression Weight</i>
EFA:	<i>Exploratory or Confirmatory Factor Analysis</i>
EPRD:	Bahagian Prancangan dan penyelidikan Dasar Pendidikan (Education Planning and Research Division)
KPM:	Kementerian Pendidikan Malaysia
PdP:	Pengajaran dan Pembelajaran
PLC:	<i>Professional Learning Community</i>
PPPM:	Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (2013-2025)
SM:	Sekolah Menengah
SPI:	Surat Pekeliling Ikhtisas
SPSS:	<i>Statistical Package for Social Sciences</i>

SENARAI LAMPIRAN

Lampiran A	Soal Selidik Kajian.....	396
Lampiran B	Surat Kebenaran Untuk Menjalankan Kajian (UM).....	404
Lampiran C	Surat Kebenaran Menjalankan Kajian (EPRD).....	405
Lampiran D	Surat Pekeliling Ikhtisas Bil 3/1987 :.....	406
Lampiran E	Jadual Matrix Komponen Terputar (<i>Rotated Componen Matrix</i>	410
Lampiran F	Jadual Penentuan Saiz Sampel	412
Lampiran G	Kebenaran Menggunakan Soal Selidik daripada Tschannen-Moran	413
Lampiran H	Kebenaran Menggunakan Soal Selidik daripada Professor Hallinger.....	414

BAB 1:

PENDAHULUAN

1.1 Pengenalan

Sistem pendidikan yang berkualiti merupakan faktor utama dalam usaha merealisasikan wawasan agar Malaysia menjadi sebuah negara maju mengikut acuannya sendiri pada tahun 2020. Pada masa yang sama sistem pendidikan di Malaysia bermatlamat melengkapkan setiap murid di negara kita dengan segala kemahiran baharu yang diperlukan oleh mereka bagi merebut peluang dan menangani cabaran abad ke-21 (Abdul Halim & Nur Hanani, 2017; Ainun Rahmah, Zamri & Wan Muna Ruzanna, 2017). Pemimpin sekolah berfungsi sebagai pemimpin instruksional perlu bertindak sebagai agen perubahan untuk menyediakan iklim pembelajaran yang kondusif murid bagi mencapai matlamat tersebut. Peranan yang dilaksanakan oleh pemimpin instruksional ini adalah sejajar dengan hasrat dan matlamat yang dinyatakan dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM, 2013-2025) bagi meningkatkan kualiti pendidikan di Malaysia. Peningkatan kualiti para guru boleh dilakukan melalui amalan penyeliaan instruksional supaya kapasiti guru meningkat (Muhammad Faizal & Abd. Khalil, 2015). Dengan itu, guru berupaya membentuk kemenjadian murid secara holistik dari segi jasmani, emosi, rohani dan intelek sebagaimana yang dinyatakan dalam Falsafah Pendidikan Kebangsaan. Peningkatan kualiti ini amat perlu agar sistem pendidikan yang ada di Malaysia berupaya melahirkan modal insan yang berdaya saing di peringkat global (Hussein Ahmad, 2012). Oleh itu, murid yang melalui sistem pendidikan di Malaysia adalah murid yang seimbang dan boleh diterima di peringkat global.

Penyeliaan instruksional merupakan ciri penting yang dilaksanakan oleh pemimpin instruksional. Dalam penyeliaan instruksional, bantuan langsung yang melibatkan hubungan langsung antara penyelia dan guru adalah penting bagi memastikan warga guru mempunyai objektif yang jelas dan tindak kerja yang sistematik demi kebaikan dan kecemerlangan murid di sekolah (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2010; Shahril @ Charil & Muhammad Faizal, 2010; Blasé & Blasé, 2008; Fritz & Miller, 2001). Selain itu, pelaksanaan penyeliaan instruksional juga memerlukan penyelia berkemahiran dalam menyelia dan guru mempunyai kepercayaan bahawa penyelia adalah seorang profesional yang mahir dalam melaksanakan penyeliaan (Abdul Rahman, 2010). Apabila guru dan penyelia mempunyai hubungan kepercayaan yang positif, hubungan ini memberi kesan yang positif terhadap tingkah laku dan sikap guru (Grobler & Holtzhausen, 2018). Seterusnya hubungan ini berkembang yang dicirikan oleh keprihatinan positif, kebiasaan dan dedikasi (Grobler & Holtzhausen, 2018). Dalam konteks penyeliaan instruksional di Malaysia, penyeliaan ini dilaksanakan sebagaimana yang dinyatakan dalam Surat Pekeliling Ikhtisas (SPI) Bil. 3/1987. SPI ini menyatakan bahawa di sekolah penyeliaan instruksional yang berkesan perlu dilaksanakan oleh pemimpin sekolah iaitu pengetua, penolong kanan, ketua bidang (Guru Kanan Mata Pelajaran) dan ketua panitia. SPI ini bertujuan memastikan pengajaran dan pembelajaran (PdP) dilaksanakan oleh semua guru dengan berkualiti dan profesional (Wan Shafira, 2011; Subaidah, 2001). Bagi memastikan kelancaran proses pelaksanaan penyeliaan instruksional di sekolah, semua guru perlu mengetahui dengan jelas objektif dan matlamat, dan tata cara pelaksanaannya agar guru dan penyelia dapat bekerjasama bagi

mencapai matlamat penyeliaan instruksional dilaksanakan (Gunasara & Shuhaida, 2013; Hamzah, 2002; Lovell & Wiles, 1983).

Melalui sesi penyeliaan instruksional ini, pemimpin sekolah membimbing guru meningkatkan mutu PdP agar objektif sesi PdP tercapai. Bantuan dalam meningkatkan mutu PdP meliputi semua aspek pengajaran dan pembelajaran dalam bilik darjah seperti penyediaan objektif pengajaran, isi kandungan, persediaan bahan bantu mengajar dan penggunaannya. Selain itu, penyampaian kandungan pelajaran, teknik dan strategi soal jawab, interaksi guru dan murid serta menjaga masa instruksional juga dititiberatkan. (Shamsudin & Kamarul, 2011). Sekiranya terdapat kelemahan dalam pelaksanaan PdP tersebut, tindakan pembetulan akan dapat dikenal pasti melalui perbincangan bersama bagi memperbaiki kelemahan tersebut (Gordon & Ross-Gordon, 2007). Penyeliaan instruksional yang berkesan menyediakan satu landasan untuk para guru mendapat sokongan sekiranya menghadapi masalah kelesuan ataupun pengajaran yang kurang berkesan di dalam bilik darjah dan memastikan tugas yang dipertanggungjawabkan dapat disempurnakan (Abdul Rahman, 2010; Al Ramaiah, 1995). Amalan penyeliaan yang profesional dan berkualiti mampu memberikan kesan yang positif bagi mengupayakan kemahiran PdP, dan motivasi para guru di sekolah (Ahmad kamal, 2016). Penyeliaan instruksional perlu dilaksanakan dengan sistematik dan terancang (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2010; Holland & Adam, 2002). Proses pelaksanaan ini melibatkan proses sebelum, semasa dan selepas sesi penyeliaan instruksional guru di dalam bilik darjah. Pada masa yang sama, data yang dikutip semasa sesi penyeliaan akan dianalisis dan digunakan bagi menambah baik proses PdP serta mengambil langkah-langkah susulan dengan lebih berkesan (Glickman et. al., 2007; Goldhammer, 1969). Oleh itu, penyeliaan instruksional perlu dilaksanakan oleh

individu yang berkemahiran dan berpengalaman supaya dapat menambahbaikkan pengajaran dan pembelajaran guru dan murid di dalam bilik darjah.

Penyeliaan instruksional adalah satu usaha yang berterusan dan bukan satu fasa dalam mencapai matlamat kecemerlangan pendidikan khususnya dalam pentadbiran, pengurusan dan kepimpinan pendidikan (Norasmah & Kamaruzaman, 2012). Bagi mengenal pasti dan menambah baik proses PdP dalam bilik darjah, penyelia perlu menguasai kemahiran yang berkaitan. Penyelia yang berkemahiran menyelia, akan mampu menyelia proses PdP, menilai kemahiran pengajaran guru, memberi input untuk meningkatkan keberkesanan PdP. Amalan penyeliaan instruksional juga mewujudkan perkongsian pengetahuan dan pengalaman bagi meluaskan sumber maklumat kepada barisan penyelia instruksional untuk menambah baik proses PdP di sekolah (Intan Safinas, Fazilah, Maznah & Alawiah, 2001). Hubungan profesional antara guru-penyelia perlu sentiasa dipupuk, dikukuh dan dipelihara bagi mewujudkan persekitaran pembelajaran yang kondusif bagi warga pendidik dan murid. Oleh itu, penyelia adalah satu peranan bukan jawatan khusus dalam satu proses yang dinamik bertujuan meningkatkan mutu pengajaran.

Dalam penyelidikan ini, pengkaji mengkaji amalan penyeliaan instruksional yang dilaksanakan di sekolah menengah di negeri Selangor dari aspek bantuan langsung, kemahiran penyelia, dan kepercayaan guru kepada penyelia, hubungannya dengan kapasiti guru. Kajian ini bertujuan untuk memahami amalan penyeliaan instruksional yang dilaksanakan di sekolah dan mengenal pasti hubungan antara pemboleh ubah yang dikaji dengan kapasiti guru di sekolah menengah di negeri Selangor. Kajian ini bertujuan mengkaji sama ada kepercayaan guru kepada

penyelia berfungsi sebagai mediator kepada hubungan antara bantuan langsung dan kemahiran penyelia dalam membangun kapasiti guru.

1.2 Latar Belakang Kajian

Penyeliaan instruksional adalah satu proses yang memberi tumpuan kepada pengajaran di dalam bilik darjah. Amalan penyeliaan instruksional guru yang dilaksanakan di dalam bilik darjah adalah sangat penting kerana proses ini menyediakan maklumat untuk meningkatkan kapasiti guru dan prestasi pengajaran guru (Mohamad Amin, 2015; Beach & Reinhartz, 1989). Penyelia perlu mempunyai kemahiran dan teknik yang berkaitan untuk membolehkan mereka melaksanakan penyeliaan instruksional yang berkesan (Brennan, 2000). Penyelia yang berkemahiran memberikan bantuan langsung melalui penyeliaan klinikal akan berkolaborasi dengan guru untuk membantu menambahbaikkan PdP dalam bilik darjah (Brennan, 2000). Walau bagaimanapun, penilaian guru sering mendominasi penyeliaan instruksional yang dijalankan menyebabkan guru tidak jelas dan tidak selesa tentang pelaksanaan penyeliaan PdP mereka di sekolah (Glickman et al., 2010; Holland, 2007; Bays, 2001; Goldhammer, 1969). Kepercayaan guru kepada penyelia merupakan satu aspek penting yang menyumbang kepada kejayaan penyeliaan instruksional (Tschannen-Moran & Gareis, 2015; Sherman, 2013). Walau pun banyak penyelidikan tentang bidang penyeliaan instruksional guru di sekolah telah dilaksanakan, namun masih terdapat isu dan dilema mengenai penyeliaan kerana warga guru masih keliru dan tidak jelas tentang proses penyeliaan instruksional yang sepatutnya dilakukan di sekolah.

Amalan penyeliaan yang dilaksanakan memberi bantuan dan sokongan kepada guru untuk meningkatkan kapasiti guru dan prestasi pengajaran guru (Kassahun, 2014;

Beach & Reinhartz, 1989). Proses penyeliaan secara bersemuka, melalui proses pemerhatian dan penilaian PdP di dalam bilik darjah, dikenali sebagai bantuan langsung (Glickman et al., 2010). Penyeliaan instruksional yang dilaksanakan khususnya menggunakan pendekatan bantuan langsung berkesan dalam meningkatkan profesionalisme guru dari segi kualiti guru. Pada masa yang sama, perkongsian pengalaman dan pengetahuan dalam kalangan guru melalui sesi *professional learning community* (PLC) membantu guru dalam mempelbagaikan sesi pengajaran mereka (Hamdan & Nurlia, 2011; Brennan, 2000). Oleh itu, penyelia dan guru berkolaborasi untuk memastikan sesi PdP yang dilaksanakan adalah berkualiti.

Zaman telah berubah dan perubahan ini membawa cabaran dan pembaharuan kepada guru khususnya dalam melaksanakan pengajaran dan pembelajaran. Guru yang berkemahiran berupaya mendorong ke arah pencapaian murid yang lebih baik (Deasisaragih, 2013). Oleh itu kapasiti guru perlu ditingkatkan dengan seiring dengan keperluan perubahan dan dipertingkatkan supaya pengajaran guru relevan dengan keperluan pembelajaran semasa (Muhammad Faizal & Abd. Khalil, 2015). Kapasiti guru merujuk kepada kemahiran khususnya kemahiran pedagogi, pengetahuan dan sikap yang dimiliki seseorang guru, dan kebolehan untuk belajar atau mengekalkan pengetahuan, keupayaan mental, atau potensi semula jadi yang membolehkan mereka melaksanakan tugas dengan berkesan (Howard & Aleman, 2008; Hopkins, 2001; Lambert, 1998). Kapasiti guru boleh dipertingkatkan melalui pelbagai cara seperti kursus, latihan dalam perkhidmatan, pembangunan profesional atau mewujudkan komuniti pembelajaran sepanjang hayat yang dilaksanakan oleh organisasi seperti sekolah, Pejabat Pendidikan Daerah (PPD), Kementerian

Pendidikan Malaysia (KPM) atau pihak swasta (Zuraidah, 2016; Muhammad Faizal & Abd. Khalil, 2015; PPPB, KPM, 2014).

Fungsi asas sesebuah sekolah atau organisasi pendidikan adalah untuk menggalakkan proses pembelajaran berlaku (Senge, 1999). Sekolah juga merupakan tempat pembentukan modal insan melalui proses PdP. Dalam sesebuah sekolah, guru berfungsi sebagai *personnel* penting kerana mereka terlibat secara langsung dalam proses penambahbaikan modal insan tersebut. Kapasiti guru merupakan dimensi yang penting bagi memastikan pengajaran dan pembelajaran di sekolah berkesan (Norton, 2014). Kapasiti guru perlu dipertingkatkan bagi membolehkan mereka menyumbang secara optimum kepada kemenjadian murid sebagaimana yang diharapkan (Zuraidah, 2016; Muhammad Faizal & Abd. Khalil, 2015). Bantuan langsung merupakan suatu proses yang membantu pertumbuhan profesional dan pembelajaran guru (Glickman et. al, 2010; Pawlas & Olivia, 2017; Segiovanni & Starrat, 2001). Penyeliaan juga lebih berkesan apabila guru percaya kepada penyelia (Tchannen-Moran & Gareis, 2015). Penyeliaan yang dilaksanakan di sekolah biasanya berfokus kepada penambahbaikan dan kualiti pendidikan yang disampaikan kepada murid (Mohammad Siraj, 2015; Mislinah, 2008; Harris, 2002). Oleh itu, seseorang penyelia perlu mempunyai beberapa kemahiran sebagai prasyarat sebagai seorang penyelia, iaitu pengetahuan, kemahiran teknikal dan kemahiran interpersonal. Kepercayaan guru terhadap penyelia berfungsi sebagai mediator dalam hubungan antara pemboleh ubah penyeliaan instruksional (bantuan langsung dan kemahiran penyelia) dengan kapasiti guru seterusnya memastikan keberkesanan sesi penyeliaan yang dilaksanakan.

Penyeliaan instruksional, sebagai bantuan untuk penambahbaikan PdP, adalah satu proses yang melibatkan guru-guru dalam dialog pengajaran bagi tujuan meningkatkan PdP, serta menggalakkan peningkatan pencapaian murid (Glanz, 2006; Ayob, 2004). Penyeliaan instruksional membantu menyerlahkan kualiti pengajaran kerana proses penyeliaan memudahkan perkembangan profesional seseorang guru dengan memberikan maklum balas yang boleh digunakan untuk meningkatkan keberkesanan pengajaran (Glatthorn, 1990). Guru yang diselia mendapat maklumbalas sesi PdP dan dibantu untuk menggunakan maklum balas tersebut bagi meningkatkan keberkesanan pengajaran. Oleh itu maklumbalas tersebut digunakan untuk penambahbaikan sesi PdP guru.

Untuk mendapatkan maklum balas yang tepat dalam penyeliaan, penilaian juga merupakan aspek penting. Proses penyeliaan-penilaian ini seolah-olah satu permainan perang dingin antara penyelia dengan guru yang diselia. Walaupun proses ini bersifat upacara dan tidak digemari namun penilaian adalah penting (DiPaola & Hoy, 2008; Blumberg, 1980). Oleh kerana penyelia biasanya terdiri daripada individu yang berpengalaman dalam bidang pendidikan di sekolah, maka mereka telah menguasai pengetahuan tentang aspek pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran (Ahmad Kamal, 2016).

Sebagai guru yang berpengalaman, mereka juga mempunyai kemahiran interpersonal dan mampu berkomunikasi dengan berkesan. Namun begitu, mereka juga perlu menguasai kemahiran teknikal, aspek yang penting dalam penyeliaan instruksional (Ahmad Kamal, 2016; Nurahimah, 2010). Mereka juga memerlukan kemahiran sebagai pembimbing dan jurulatih untuk membantu guru menjadi lebih pintar,

bermaklumat, dan menjadi individu profesional yang mahir (McGreal, 1995). Sebagai pembimbing, penyelia juga memberikan bimbingan dengan mengenal pasti kelemahan, menunjukkan prinsip-prinsip berkaitan, menawarkan panduan dan memberi inspirasi, serta memutuskan amalan yang perlu ditekankan untuk meningkatkan kapasiti guru (Muhammad Faizal & Abd. Khalil, 2015; Owens, 2004). *Mentoring* pula melibatkan mentor yang membantu mentee yang mempunyai kurang pengetahuan dan pengalaman (Starcevich, 2009). Mentor berfokus kepada individu, kerjaya mereka dan sokongan bagi pertumbuhan dan kematangan individu manakala *coach* memberi tumpuan kepada kerja dan berorientasikan prestasi. Kemahiran coaching dan mentoring adalah penting kerana penyelia perlu berfungsi sebagai mentor yang memberi fokus kepada individu, kerjaya mereka, dan sokongan bagi pertumbuhan dan kematangan individu tersebut. Manakala sebagai coach pula, penyelia perlu memberi tumpuan kepada kerja dan berorientasikan prestasi.

Melalui penyeliaan, bantuan langsung diberikan kepada guru yang diselia dalam kepelbagaian aspek penyeliaan, seperti penyeliaan klinikal dan penyeliaan kembang tumbuh atau *developmental supervision* (Glickman et. al., 2010). Dalam aspek ini, penyeliaan membantu guru melalui pembangunan staf. Pelbagai program dan aktiviti boleh dirancang untuk membangunkan kapasiti staf (Muhammad Faizal & Abd. Khalil, 2015). Pembangunan staf juga penting sebagai percubaan yang sistematik untuk mengharmonikan kepentingan dan kehendak individu untuk memenuhi harapan organisasi, mengenal pasti menjelaskan dan memenuhi keperluan individu kakitangan dalam konteks institusi secara keseluruhan, supaya organisasi mendapat manfaat daripada sikap komitmen staf (Hewton, 1988; Matheson, 1981; Warren, Piper & Glatte, 1977). Pada masa yang sama, peranan pendidik telah mengalami perubahan

dramatik seiring dengan kemajuan teknologi maklumat dan komunikasi (Vespanathan, 2016; Hasnuddin, Norfaizuryana & Nor Azzarahton, 2015). Penyeliaan instruksional sangat penting untuk meningkatkan amalan perancangan, keyakinan dan motivasi guru dalam melaksanakan tugas terutamanya dalam menggunakan teknologi maklumat dan komunikasi dalam bilik darjah. Penyeliaan instruksional juga meningkatkan kepakaran guru dalam bidang yang diajar (*subject-matter*) dan kemahiran guru dalam amalan pedagogi iaitu mempelbagaikan teknik atau kaedah PdP guru dalam bilik darjah. Oleh itu, penyeliaan instruksional merupakan satu usaha yang bertujuan untuk mendorong, menyelaraskan dan membimbing guru supaya berupaya melaksanakan sesi pengajaran dengan berkesan. Proses ini melibatkan sesi menyelia, mengenal pasti dan menilai prestasi guru, iaitu proses yang penting kepada seseorang pemimpin instruksional.

Penyeliaan merupakan fungsi kritikal kepemimpinan pengajaran (Hussein, 2008; Rahimah, 1986). Tujuan utama penyeliaan adalah untuk memperbaiki kelemahan dan memajukan lagi prestasi pengajaran guru. Sekiranya penyeliaan ini dilaksanakan secara sistematik dan bermakna, maka kualiti pengajaran guru akan meningkat (Glickman et. al., 2010; Beach & Reinhartz, 2000). Penyeliaan perlu merangsang guru untuk mencapai tahap prestasi yang lebih baik kerana apabila prestasi guru dalam menyampaikan pengajaran meningkat, maka pencapaian murid juga meningkat (Suresh Kumar, 2016; Noor Erma & Leong, 2014). Hubungan antara guru-murid ini boleh disamakan dengan hubungan antara penyelia-guru. Seandainya melalui proses pengajaran, guru bermatlamatkan penambahbaikan tingkah laku, pencapaian dan sikap murid (Gentry, 2002), maka melalui proses penyeliaan instruksional, penyelia pula mengharapkan agar penyeliaan instruksional boleh penambahbaikan tingkah laku, pencapaian dan sikap guru (Glickman et. al., 1998).

Sememangnya terdapat banyak cabaran yang perlu dihadapi dalam melaksanakan penyeliaan instruksional. Namun, oleh kerana fungsi utama penyeliaan instruksional adalah untuk membantu meningkatkan kemahiran guru dalam memastikan keberkesanan proses pembelajaran, penyeliaan ini perlu dilaksanakan bagi mencapai matlamat yang diharapkan.

Dalam sistem pendidikan di Malaysia, penyeliaan instruksional sudah lama wujud (rujuk SPI. Bil. 3/1987). Terdapat banyak kebaikan yang boleh dicapai sekiranya penyeliaan instruksional dilaksanakan dengan berkesan dan memenuhi kriteria yang ditetapkan. Penyelia perlu mempunyai prasyarat supaya sesi penyeliaan berfungsi dengan berkesan dalam menyampaikan bantuan langsung kepada guru. Pada masa yang sama, guru juga perlu percaya bahawa penyelia bertujuan untuk membantu dan bukan mencari salah (Tschannen-Moran, 2003). Penyelia yang berkemahiran dan bersifat telus, serta berfokuskan penambahbaikan akan menjadikan penyeliaan instruksional menjadi lebih mesra guru (Brennan, 2000). Sebagai rumusan, penyeliaan instruksional adalah penting dalam meningkatkan kapasiti guru dan membolehkan guru berfungsi dengan lebih berkesan demi kemenjadian murid dan generasi akan datang.

1.3 Pernyataan Masalah

Guru merupakan aset penting dalam meningkatkan kualiti pengajaran dan pembelajaran dalam bilik darjah. Kapasiti guru perlu ditingkatkan supaya mereka berupaya menarik minat murid untuk belajar. Literatur menunjukkan bahawa terdapat korelasi antara guru berkualiti dan pencapaian murid (Suresh Kumar, 2016; Noor Erma & Leong, 2014; Smith & Gorard, 2007; Darling-Hammond & Young, 2002).

Penyeliaan instruksional yang dilaksanakan dalam sistem pendidikan di sekolah adalah bertujuan untuk meningkatkan pengajaran. Namun begitu laporan Jemaah Nazir dan Jaminan Kualiti, KPM (2010) menunjukkan bahawa tahap penyeliaan instruksional guru dalam bilik darjah di Sekolah Menengah Kebangsaan masih berada pada tahap rendah. Tahap ini masih rendah kerana warga guru masih kurang jelas tentang proses pelaksanaan penyeliaan instruksional dan menganggap bahawa penyeliaan tersebut adalah tidak penting (Awuah, 2011). PdP perlu dilaksanakan dengan berkesan dan ditingkatkan kualitinya dari semasa ke semasa supaya pendidikan yang disampaikan berkualiti dapat diberikan kepada murid relevan dengan keperluan semasa. Guru merupakan aset penting dalam meningkatkan kualiti PdP dalam bilik darjah kerana mereka terlibat secara langsung dalam penyampaian PdP dan murid. Sebagai seorang profesional, guru perlu meningkatkan pengetahuan mereka dan kemahiran mereka sepanjang karier mereka. Penyeliaan instruksional dikenal pasti sebagai satu mekanisme untuk meningkatkan kompetensi dan kapasiti PdP guru di dalam bilik darjah dan seterusnya memartabatkan profesionalisme guru, (Awuah, 2011; Pajak, 2001). Penyeliaan instruksional guru di dalam bilik darjah juga boleh meningkatkan kapasiti dan motivasi kerja dalam kalangan guru di sekolah (Zepeda & Ponticell, 1998; Lovell & Wiles, 1983). Oleh itu bagi memastikan kapasiti guru berada di tahap yang baik, penyeliaan instruksional yang dilaksanakan perlu membantu guru untuk meningkatkan kapasiti mereka.

Kajian ini berfokus kepada amalan penyeliaan instruksional khususnya yang diamalkan oleh penyelia yang berkemahiran dalam melaksanakan penyeliaan untuk membantu guru melalui kemahiran yang ada pada penyelia dan bantuan langsung. Kajian ini bertujuan mengenal pasti peranan konstruk kepercayaan guru kepada

penyelia sebagai mediator dalam hubungan antara konstruk bantuan langsung dan konstruk kemahiran penyelia dengan konstruk kapasiti guru. Sungguhpun telah banyak kajian yang dilaksanakan berkaitan amalan penyeliaan instruksional, sama ada di dalam mahupun luar negara, tetapi hubungan penyeliaan instruksional (bantuan langsung dan kemahiran penyelia) dengan komitmen untuk peningkatan kapasiti guru masih belum banyak diterokai.

Penyeliaan instruksional amat penting dalam membantu guru meningkatkan kemahiran profesional mereka melalui beberapa perkara:

- i. Bantuan langsung yang diberikan kepada guru penting dalam membantu guru meningkatkan pengajaran dalam bilik darjah (Glanz, Shulman & Sullivan, 2007).
- ii. Keupayaan profesional atau kemahiran penyelia di sekolah, iaitu pengetua dan pentadbir sekolah yang lain, sebagai penyelia perlu untuk membantu guru untuk meningkatkan kompetensi mereka dalam bilik darjah (Malakolunthu, 2005).
- iii. Aspek kepercayaan guru kepada penyelia juga mempengaruhi keberkesanan penyeliaan instruksional yang dilaksanakan (Chamberlin, 2000).
- iv. Pembelajaran dan pembangunan kapasiti guru secara berterusan merupakan satu aspek yang penting dalam meningkatkan prestasi pembelajaran pelajar (Malakolunthu, 2005; Banks, Fickle & Moon, 2004).

Malangnya, keperluan untuk pembangunan profesional yang berkualiti bagi mereka yang berada dalam profesion pengajaran terlalu sering tidak dipenuhi (Banks,

Fickle & Moon, 2004). Terdapat banyak kajian yang telah dilaksanakan untuk melihat pelaksanaan penyeliaan instruksional. Dapatan kajian yang dilaksanakan oleh Vijayaamalar dan Suhaida (2013) menyatakan penyeliaan instruksional guru gagal dilaksanakan dengan berkesan di sekolah disebabkan penyelia kurang cekap dan kurang berkemahiran dalam melaksanakan penyeliaan. Oleh kerana penyelia kurang cekap, penyeliaan yang dilaksanakan tidak mendatangkan kesan yang diharapkan iaitu meningkatkan kapasiti guru dalam melaksanakan PdP. Pengetahuan dan kemahiran penyelia dalam melaksanakan penyeliaan instruksional adalah penting kerana sekiranya penyelia mempunyai pengetahuan yang terhad, penyeliaan instruksional akan mendatangkan impak yang negatif (Joohari Ariffin, 2004; Sharifah Zainon 2002). Dapatan beberapa kajian menunjukkan bahawa guru juga mempunyai persepsi negatif terhadap tujuan penyeliaan instruksional dan warga guru kurang berminat untuk diselia ketika melaksanakan PdP guru di dalam bilik darjah (Hamdan & Nurlia, 2008, Hamsah, 2002; Subaidah 2001; Zainuddin, 1998). Terdapat juga pemimpin sekolah yang cuai dalam melaksanakan tanggungjawab mereka sebagai penyelia (Nek, Jamal & Solamawati, 2010). Dapatan ini disokong oleh dapatan beberapa pengkaji dari luar negara (Mupoperi, 2007; Kutsyuruba, 2003; Holland & Adam 2002; Pajak, 2001). Guru juga kurang berminat dengan penyeliaan instruksional dan terdapat guru yang menghadapi tekanan akibat pelaksanaan penyeliaan (Zhou Yan & Wei Jian, 2007). Pada masa yang sama, guru juga kurang jelas tentang bagaimana proses penyeliaan instruksional dijalankan (Awuah, 2011; Maimunah, 2005; Ifinedo, 2004; Spark & Hammond, 1981). Guru juga tertekan disebabkan proses pelaksanaan penyeliaan instruksional guru yang terlalu ketat oleh pihak pentadbir (Sally, 2007; Zhou Yan & Wen Jian, 2007). Oleh itu, guru mempunyai tanggapan yang berbeza terhadap

penyeliaan instruksional yang dilaksanakan disebabkan oleh pengalaman yang mereka lalui semasa diselia.

Jemaah Nazir dan Jaminan Kualiti (JNJK) dalam laporannya menyatakan bahawa tahap pelaksanaan penyeliaan instruksional guru di dalam bilik darjah di sekolah menengah kebangsaan masih rendah. Masih terdapat warga guru yang kurang jelas tentang proses pelaksanaan penyeliaan instruksional merupakan salah satu punca tahap penyeliaan yang rendah ini (JNJK, 2010). Pada masa yang sama, terdapat juga guru yang kurang percaya kepada penyelia kerana menganggap penyelia menggunakan sesi penyeliaan mencari salah guru (Solomon, 2017; Fizzo, 2004). Pengetua juga kurang proaktif dalam memberi latihan secara sistematik dan terancang kepada barisan pentadbir sekolah iaitu penolong kanan dan ketua bidang, bagi membolehkan mereka melaksanakan penyeliaan pengajaran guru yang berkesan di sekolah (JNJK, 2010). Pernyataan ini menunjukkan bahawa penyelia yang terlibat melaksanakan penyeliaan instruksional tidak mendapat latihan profesional dalam bidang penyeliaan. Sekiranya penyelia berkemahiran maka penyeliaan instruksional tidak akan memberi impak yang kurang berkesan kepada guru (Gurnam & Chan, 2010; Rafisah, 2009; Hamdan & Lim, 2007). Ini menunjukkan bahawa penyelia juga memerlukan latihan yang bersesuaian bagi memastikan penyelia berkemahiran dalam melaksanakan tugas mereka dan guru mendapat bantuan daripada penyelia yang cekap.

Walau pun tujuan penyeliaan instruksional adalah baik, pelaksanaannya mendapat persepsi negatif daripada kebanyakan warga guru di sekolah disebabkan beberapa perkara iaitu:

- i) Guru kurang mendapat sokongan daripada mereka yang bertanggungjawab melaksanakan penyeliaan instruksional (Titanji & Yuoh, 2010).
- ii) Perbezaan persepsi penyelia-guru terhadap penyeliaan instruksional. Guru yang melihat penyeliaan sebagai satu penilaian sementara penyelia pula berpendapat tujuan penyeliaan adalah untuk pertumbuhan guru dan pengiktirafan (Poirier, 2009).
- iii) Guru tidak berpuas hati dengan hasil pelaksanaan penyeliaan instruksional dan penyelia yang terlibat tidak cekap melaksanakan tugas mereka (Noor Erma & Leong, 2014)
- iv) Penyeliaan melibatkan proses memeriksa kerja orang lain untuk memastikan peraturan dan prosedur birokrasi dipatuhi dan memastikan guru sentiasa setia kepada pihak yang berkuasa (Wanzare, 2011).

Penyeliaan instruksional bertujuan membantu guru untuk meningkatkan kualiti pengajaran. Namun dari segi pelaksanaannya belum membuktikan bahawa penyeliaan instruksional dapat peningkatan pengajaran sebagaimana yang dihasratkan. Oleh itu, masalah tersebut perlu dilihat untuk mengetahui bagaimanakah amalan penyeliaan instruksional guru di sekolah menengah dilaksanakan. Kajian ini berfokus untuk mengetahui tahap amalan penyeliaan instruksional yang dilaksanakan di sekolah. Namun, masih terdapat pemimpin sekolah di sekolah masih belum mempunyai kesedaran sepenuhnya tentang penyeliaan instruksional. Warga guru juga perlu prihatin tentang kesan pelaksanaan penyeliaan instruksional terhadap kapasiti dan motivasi kerja guru di sekolah (Zepeda, 2003; Zepeda & Ponticell, 1998; Lovell & Wiles, 1983). Pada amnya, semua guru di sekolah dan dalam kajian ini guru di sekolah menengah adalah guru yang terlatih dan pernah melalui sesi penyeliaan PdP mereka

kerana mereka sepatutnya diselia sekurang-kurangnya dua (2) kali setahun sebagaimana yang dinyatakan dalam SPI, Bil. 3/1987. Isu berkaitan terdapatnya pihak pentadbir sekolah yang kurang sedar tentang kepentingan penyeliaan instruksional guru dilaksanakan dengan berkesan, mengakibatkan masalah profesionalisme guru, sebagaimana yang dilaporkan oleh pihak JNJK (2010). Penambahbaikan perlu dilaksanakan untuk mengatasi masalah berkaitan dengan profesionalisme guru ini, supaya semua penyelia dan guru dapat diperkasa melalui pelaksanaan penyeliaan instruksional. Pada masa ini, kualiti tahap pelaksanaan penyeliaan instruksional tersebut masih rendah (Syed Kamaruzaman, Julismah, Habib, Mohd Faisal & Parwazalam, 2011; Johnson, 2007). Penyeliaan instruksional memberi sokongan kepada guru dan membantu meningkatkan kapasiti mereka untuk melaksanakan PdP mereka di dalam bilik darjah. Kapasiti guru berkaitan PdP perlu ditingkatkan dan dipelbagaikan supaya mereka berupaya menarik minat murid untuk belajar. Literatur menunjukkan bahawa terdapat korelasi antara guru berkualiti dan pencapaian murid (Smith & Gorard, 2007; Darling-Hammond & Young, 2002). Oleh itu, penyeliaan instruksional perlu dilaksanakan dengan terancang dan sistematik bagi membantu guru untuk meningkatkan kapasiti mereka.

Penyeliaan instruksional mempunyai tujuan yang positif iaitu untuk membantu meningkatkan kapasiti guru khususnya dalam pengajaran dalam bilik darjah. Namun begitu, amalan yang dilaksanakan telah mendapat reaksi yang pelbagai dalam kalangan guru yang terlibat. Apakah punca sebenar yang menyebabkan guru mempunyai persepsi yang pelbagai terhadap pelaksanaan penyeliaan instruksional. Maklumat dan panduan yang jelas boleh mengubah persepsi guru tentang penyeliaan instruksional. Guru perlu yakin dengan kemahiran penyelia dan percaya bahawa

penyelia berintegriti dan bertujuan untuk membantu guru (Vijayaamalar & Suhaida, 2013). Penyelia juga boleh membantu guru melalui bantuan langsung secara bersemuka dengan guru. Kajian perlu dilaksanakan bagi mengenal pasti tahap pelaksanaan penyeliaan instruksional di sekolah. Penyeliaan instruksional perlu dilaksanakan sebagaimana sepatutnya untuk menyokong guru meningkatkan kapasiti mereka sesuai dengan keperluan pembelajaran semasa murid (Faizal, 2016).

Sebagaimana yang telah dinyatakan, pelbagai kajian berkaitan penyeliaan instruksional telah dilaksanakan. Para guru memerlukan bantuan dalam bentuk penyeliaan instruksional bagi mengenal pasti kekurangan dalam sesi pengajaran dan pembelajaran mereka dan menganalisis kelemahan atau kekurangan tersebut supaya mereka dapat menyampaikan sesi pengajaran dan pembelajaran mereka dengan lebih berkesan. Persoalan yang ingin ditimbulkan adalah sejauh manakah pemimpin sekolah berkemahiran memberikan bantuan langsung kepada guru dalam amalan penyeliaan instruksional mereka. Dapatan kajian berkaitan penyeliaan instruksional menunjukkan bahawa terdapat penyeliaan instruksional yang mendatangkan impak negatif kepada guru (Shidan & Rashidah, 2004; Joohari Ariffin, 2004; dan Sharifah Zainon, 2002). Pelbagai kajian tentang penyeliaan juga telah dilaksanakan dari aspek sikap guru terhadap penyeliaan pengajaran di dalam bilik darjah (Vijayaamalar & Suhaida, 2013), hubungan penyeliaan dengan peningkatan motivasi guru (Ahmad Kamal, 2016) dan gaya penyelia melaksanakan penyeliaan pengajaran guru (Wan Shafira, 2011). Maka amalan penyeliaan instruksional (khususnya berkaitan bantuan langsung dan kemahiran penyelia) yang dilaksanakan di sekolah menengah di Selangor perlu dikaji untuk mengetahui apakah punca sebenar mengapa tahap penyeliaan instruksional di sekolah masih rendah dan apakah hubungan penyeliaan

instruksional ini dengan kapasiti guru. Jelasnya kajian tentang amalan penyeliaan instruksional hubungannya dengan peranan kepercayaan kepada penyelia sebagai mediator dalam hubungan antara bantuan langsung dan kemahiran penyelia, dengan kapasiti guru masih belum dilaksanakan. Kesimpulannya, terdapat keperluan untuk mengkaji tentang perkara tersebut bagi menambahkan maklumat dan pengetahuan berkaitan hubungan antara penyeliaan instruksional dan kapasiti guru.

1.4 Tujuan Kajian

Kajian ini bertujuan untuk mengkaji amalan penyeliaan yang dilaksanakan dan implikasinya dengan kapasiti guru dan mengkaji sama ada wujud pengaruh kepercayaan guru terhadap penyelia sebagai mediator terhadap konstruk bantuan langsung dan konstruk kemahiran penyelia dan memberi kesan kepada hubungan kedua-dua konstruk tersebut terhadap konstruk kapasiti guru. Tumpuan kajian ini adalah pelaksanaan amalan penyeliaan di sekolah menengah di negeri Selangor. Kajian ini diharapkan akan dapat menjelaskan tentang pelaksanaan penyeliaan instruksional di sekolah, menyumbang ke arah penambahbaikan pelaksanaan amalan penyeliaan di sekolah dan seterusnya memberi nilai tambah kepada tubuh ilmu dalam bidang kepimpinan pendidikan.

1.5 Objektif Kajian

Secara amnya tujuan kajian ini adalah untuk mengkaji amalan penyeliaan instruksional di sekolah dan hubungannya dengan peningkatan kapasiti guru di sekolah menengah di negeri Selangor serta mengenal pasti peranan kepercayaan terhadap penyelia sebagai mediator terhadap kapasiti guru dalam hubungan antara pemboleh ubah tersebut. Secara khususnya, kajian ini dijalankan untuk mencapai objektif berikut:

1. Mengenal pasti tahap:
 - a) bantuan langsung yang dilaksanakan,
 - b) kemahiran penyelia,
 - c) kepercayaan terhadap penyelia, dan
 - d) kapasiti guru di sekolah menengah di negeri Selangor.
2. Menganalisis hubungan antara penyeliaan instruksional dan kapasiti guru.
3. Menganalisis hubungan antara kemahiran penyelia dengan kapasiti guru.
4. Menganalisis hubungan antara bantuan langsung dengan kapasiti guru.
5. Mengenal pasti sama ada kepercayaan kepada penyelia berperanan sebagai mediator dalam hubungan antara bantuan langsung dengan kapasiti guru.
6. Mengenal pasti sama ada kepercayaan kepada penyelia berperanan sebagai mediator dalam hubungan antara kemahiran penyelia dengan kapasiti guru.
7. Membina dan mengesahkan model amalan penyeliaan instruksional menurut pandangan guru di SM Selangor.

1.6 Soalan Kajian

Soalan Kajian adalah bertujuan untuk mendapatkan data yang boleh diukur bagi soalan-soalan yang dinyatakan. Kajian ini bertujuan mencari jawapan kepada soalan-soalan berikut:

1. Apakah tahap:
 - a) bantuan langsung yang dilaksanakan di sekolah menengah di negeri Selangor?
 - b) kemahiran penyelia di sekolah menengah di negeri Selangor?
 - c) kepercayaan terhadap penyelia di sekolah menengah di negeri Selangor?
 - d) kapasiti guru di sekolah menengah di negeri Selangor?
2. Adakah terdapat hubungan yang signifikan antara bantuan langsung dan kapasiti guru di sekolah menengah di negeri Selangor?
3. Adakah terdapat hubungan yang signifikan antara kemahiran penyelia sebagai prasyarat dengan kapasiti guru di sekolah menengah di negeri Selangor?
4. Adakah terdapat hubungan yang signifikan antara kepercayaan kepada penyelia dengan kapasiti guru di sekolah menengah di negeri Selangor?
5. Adakah kepercayaan terhadap penyelia menjadi mediator kepada bantuan langsung dalam hubungannya dengan kapasiti guru?
6. Adakah kepercayaan kepada penyelia menjadi mediator kepada kemahiran penyelia dalam hubungannya dengan kapasiti guru?
7. Apakah bentuk model yang dibina untuk mengesahkan model amalan penyeliaan instruksional menurut pandangan guru di SM negeri Selangor?

1.7 Hipotesis Kajian

Berdasarkan objektif dan soalan kajian yang dikemukakan, sebanyak enam (6) hipotesis dibentuk untuk menjawab soalan kajian. Hipotesis tersebut dibentuk dan dinyatakan dalam bentuk hipotesis alternatif seperti berikut:

1. Hubungan antara bantuan langsung dan kapasiti guru di sekolah menengah di Negeri Selangor.

H_a 1: Terdapat hubungan yang signifikan antara bantuan langsung dan kapasiti guru di sekolah menengah di negeri Selangor

2. Hubungan antara kemahiran penyelia sebagai prasyarat dengan kapasiti guru di sekolah menengah di Negeri Selangor.

H_a 2: Terdapat hubungan yang signifikan antara kemahiran penyelia sebagai prasyarat dengan kapasiti guru di sekolah menengah di Negeri Selangor.

3. Hubungan antara kepercayaan kepada penyelia dengan kapasiti guru di sekolah menengah di negeri Selangor

H_a 3: Terdapat hubungan yang signifikan antara kepercayaan kepada penyelia dalam meningkatkan kapasiti guru sekolah menengah di negeri Selangor?

4. Dimensi kepercayaan kepada penyelia menjadi mediator kepada dimensi bantuan langsung dalam hubungannya dengan kapasiti guru.

H_a 4: Dimensi kepercayaan kepada penyelia merupakan mediator

kepada dimensi bantuan langsung dalam hubungannya dengan kapasiti guru.

5. Dimensi kepercayaan kepada penyelia menjadi mediator kepada dimensi kemahiran penyelia dalam hubungannya dengan kapasiti guru.

H_α 5: Dimensi kepercayaan kepada penyelia merupakan mediator kepada dimensi kemahiran penyelia dalam hubungannya dengan kapasiti guru.

1.8 Kepentingan Kajian

Kajian ini mengkaji hubungan antara amalan penyeliaan instruksional yang dilaksanakan dengan peningkatan kapasiti guru. Literatur berkaitan penyeliaan instruksional menyatakan bahawa penyeliaan instruksional berfungsi sebagai merupakan perekat atau 'glue' yang menggabungkan semua elemen utama ke arah keberkesanan PdP melibatkan bantuan langsung, pembangunan staf, pembangunan profesional, pembangunan kurikulum dan kajian tindakan (Glickman et. al., 2007). Sekiranya semua aspek ini diberi perhatian maka penyeliaan instruksional dan guru adalah kunci keberkesanan pengajaran dan pembelajaran di dalam bilik darjah (Glickman et. al., 2007). Maka adalah amat penting untuk memahami hubungan amalan penyeliaan instruksional khususnya pemboleh ubah yang dikaji iaitu bantuan langsung dan kemahiran penyelia dengan konstruk kapasiti guru dalam PdP, dan bagaimana kepercayaan kepada penyelia berperanan sebagai mediator.

Secara amnya, kajian ini akan dapat menyediakan maklumat empirikal bagi memahami penyeliaan instruksional yang diamalkan di sekolah. Kajian ini juga

bermanfaat dalam mengembangkan tubuh ilmu bagi meneroka bantuan langsung yang diamalkan dalam penyeliaan instruksional memberi impak hubungan kepada kapasiti guru. Dapatan kajian ini boleh digunakan oleh Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) untuk penambahbaikan garis panduan pelaksanaan penyeliaan seperti yang digariskan dalam Surat Pekeliling Ikhtisas Bil. 3/1987 mengenai arahan Pelaksanaan Amalan Penyeliaan Pengajaran di Sekolah Rendah dan Menengah. KPM perlu bekerjasama dengan Institut Aminuddin Baki (IAB) untuk mereka bentuk dan menyediakan kursus, latihan dan pembangunan profesional yang sesuai dan berkesan untuk pemimpin sekolah sebagai asas bagi mereka melaksanakan penyeliaan. Hasil kajian juga diharap dapat memperkukuh pelaksanaan penyeliaan instruksional bagi memastikan keberkesanan kepimpinan sekolah dan peningkatan kapasiti guru secara menyeluruh, di Malaysia. Seterusnya, apabila kapasiti guru meningkat, penyampaian sesi pengajaran mereka kepada pelajar akan lebih berkesan.

Kesimpulannya, penyeliaan instruksional adalah penting untuk membangunkan kompetensi dan kapasiti guru. Transformasi perlu dilaksanakan dalam amalan penyeliaan di sekolah agar penyeliaan yang dilaksanakan mendatangkan kesan yang positif kepada guru. Dapatan kajian ini diharapkan akan membolehkan pengetua untuk membuat refleksi tentang amalan penyeliaan instruksional semasa yang dilaksanakan di sekolah. Seterusnya pengetua boleh menggunakan dapatan kajian untuk merancang penambahbaikan terhadap amalan penyeliaan instruksional di organisasi mereka.

1.9 Definisi Operasional

Bagi memudahkan pemahaman tentang kajian ini, beberapa istilah dalam kajian ini perlu didefinisikan agar penggunaan istilah tersebut selari dengan istilah yang digunakan dalam kajian ini. Istilah yang digunakan adalah:

1.9.1 Kepimpinan Instruksional

Kepimpinan instruksional merujuk kepada segala tingkah laku pengetua yang dilaksanakan dengan tujuan memajukan dan menambah baik proses pengajaran dan pembelajaran di sekolah yang melibatkan guru, murid, ibu bapa, perancangan sekolah, pengurusan sekolah, kemudahan sumber, dan budaya sekolah (Hallinger & Murphy, 1985). Di sekolah, pengetua sebagai pemimpin instruksional di sekolah perlu menggalakkan guru untuk mencapai matlamat akademik sekolah, berusaha lebih gigih di dalam kerjanya, dan bersedia untuk mengerahkan usaha dalam melaksanakan perubahan di sekolah. Pemimpin instruksional melaksanakan tindakan yang diambil bagi meningkatkan perkembangan pembelajaran pelajar. Pada masa yang sama, kepimpinan instruksional juga merupakan usaha yang diambil oleh pemimpin sekolah untuk menyediakan inovasi kurikulum dan untuk memperkembangkan proses PdP dengan tujuan menjayakan matlamat sekolah. Ini menunjukkan pemimpin instruksional merupakan faktor utama untuk kejayaan perubahan sekolah dan pencapaian sekolah (Carrier, 2011; Sahin, 2011).

1.9.2 Penyeliaan Instruksional

Dalam kajian ini penyeliaan instruksional merujuk kepada amalan/bantuan dalam proses pendidikan untuk menyokong dan membantu semua guru dalam mencapai matlamat mereka dan matlamat organisasi. Penyeliaan instruksional juga

merujuk kepada penyeliaan pengajaran. Amalan penyeliaan instruksional di dalam bilik darjah penting dalam membantu memantapkan kemahiran pengajaran guru dan membangunkan kapasiti mereka. Pemimpin sekolah yang melaksanakan penyeliaan perlu mempunyai kemahiran yang bersesuaian supaya dapat melaksanakan penyeliaan dengan berkesan. Kembang tumbuh (*development*) dan pembangunan guru untuk penambahbaikan PdP bergantung kepada sistem yang dibina, kepercayaan dan sokongan kepada usaha guru, dan membantu meningkatkan keupayaan guru dalam melaksanakan PdP di dalam bilik darjah (Glantz, 2006; Beach & Reinhartz, 2000; Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 1998). Penyeliaan instruksional perlu dilaksanakan dengan terancang dan bermatlamat (Zepeda, 2003). Kemahiran penyelia juga penting dalam amalan penyeliaan instruksional untuk membimbing guru menjadi lebih berkualiti dan profesional.

1.9.3 Kapasiti Guru

Kapasiti guru merujuk kepada kemahiran pedagogi, motivasi dan perubahan tingkah laku yang dimiliki guru. Kapasiti guru juga merujuk kepada kebolehan untuk belajar atau mengekalkan pengetahuan, keupayaan mental, atau potensi semula jadi yang membolehkan mereka melaksanakan tugas dengan berkesan (Hopkins, 2001; Lambert, 1998). Kapasiti guru perlu sentiasa dipertingkatkan melalui pelbagai cara seperti kursus, latihan dalam perkhidmatan (LADAP), pembangunan profesional sepanjang hayat atau *continuous professional development* (CPD), dan komuniti pembelajaran profesional (KPP) yang dilaksanakan oleh organisasi yang berkaitan dengan organisasi pendidikan seperti sekolah, Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) atau pihak swasta. Kesemua latihan yang diterima membantu guru

meningkatkan kemahiran pedagogi dan kepakaran dalam bidang mereka (Egbo, 2011; McDiarmid & Clevenger-Bright, 2008).

1.9.4 Bantuan Langsung

Bantuan langsung merujuk kepada bantuan yang diberikan oleh penyelia secara bersemuka kepada guru yang diselia dengan memberikan maklum balas tentang pelaksanaan PdP mereka dalam bilik darjah bagi menghasilkan pembelajaran berkesan (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2001). Bantuan langsung juga boleh diberikan melalui pendekatan penyeliaan klinikal, pemerhatian dalam bilik darjah atau pencerapan. Penyeliaan klinikal ini amat diperlukan di sekolah berjaya (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2001; Little, 1982; Rosenholtz, 1985). Bantuan langsung ini melibatkan tiga perkara iaitu; i) sesi pemerhatian PdP di dalam bilik darjah, ii) perbincangan sebelum pemerhatian yang melibatkan perancangan dan aspek yang akan diselia, dan iii) perbincangan selepas pemerhatian yang melibatkan aspek yang dikenal pasti semasa pemerhatian seperti kekuatan, kelemahan dan aspek penambahbaikan.

Di akhir sesi bantuan langsung ini, guru akan mendapat maklum balas secara bertulis yang menerangkan dapatan semasa sesi tersebut dilaksanakan.

1.9.5 Penilaian Guru

Dalam melaksanakan penyeliaan, penilaian juga perlu dilakukan terutamanya dalam membuat keputusan untuk perjawatan (Eye, Netzer & Krey (1971). Penilaian guru dilaksanakan berbentuk penilaian sumatif untuk tujuan menaraf, menggred,

mengklasifikasikan guru menggunakan instrumen yang telah distandardkan sebagai kayu ukur (Sergiovanni, 1984). Dalam pelaksanaan penyeliaan instruksional, penilaian guru ini juga dilaksanakan bertujuan menilai sama ada guru yang dinilai mencapai tahap yang telah ditentukan (Sergiovanni 2006). Selain itu, penilaian guru dilaksanakan untuk menilai prestasi guru untuk tujuan meneruskan khidmat guru, tempoh perkhidmatan atau kenaikan pangkat. Namun, biasanya, penilaian guru lebih cenderung kepada interpretasi negative yang lebih berbentuk menghukum daripada mengukur (Sergiovanni, 1984).

1.9.6 Latihan Profesional Guru

Latihan profesional untuk guru adalah satu cara untuk meningkatkan tahap profesionalisme dan kompetensi guru dalam melaksanakan PdP dalam bilik darjah. Tahap itu boleh dipertingkatkan melalui pengiktirafan satu badan profesional yang bertanggungjawab mengawal mutu profesional seperti pengiktirafan pakar dari Kementerian Sumber Manusia atau pengiktirafan *Master Trainer* dari IAB (Sufean, 1993). Tahap profesional ini juga boleh ditingkatkan melalui kolaborasi dan kolejaliti dalam kalangan guru melalui amalan pendidikan seumur hidup, pengwujudan komuniti pembelajaran profesional (*professional learning communities*), pembentukan budaya ilmu dalam kalangan guru melalui projek-projek ilmiah dan bengkel latihan dalam perkhidmatan setempat. Latihan pembangunan profesionalisme sangat penting dilaksanakan di peringkat sekolah dan dilaksanakan secara berterusan untuk memastikan guru mendapat latihan dan sokongan bagi membolehkan mereka bersikap profesional dan memberikan perkhidmatan yang berkualiti (Zuraidah, 2016; Beach & Reinhartz, 2000; Wanzare & Da Costa, 2000).

Dalam kajian ini, latihan profesional guru merujuk kepada semua bentuk latihan dan kursus yang diterima oleh guru berkaitan dengan amalan penyeliaan instruksional, pengurusan bilik darjah dan kemahiran pengajaran dan pembelajaran. Latihan yang diterima oleh melibatkan latihan yang disediakan di pelbagai peringkat KPM peringkat iaitu peringkat, KPM, JPN, PPD dan sekolah, atau latihan diperingkat dalaman yang dianjurkan oleh agensi yang berkaitan.

1.9.7 Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP)

Komuniti Pembelajaran Profesional bertujuan mengembangkan budaya belajar yang bertahap tinggi dalam kalangan warga guru. Pembelajaran dalam KPP boleh berlaku dalam kumpulan yang mempunyai keperluan tentang perkara yang sama dan ahli kumpulan belajar bersama-sama untuk penambahbaikan individu ahli kumpulan, organisasi bagi meningkatkan amalan murid. KPP melibatkan pelbagai konsep yang melibatkan amalan yang berterusan, reflektif, kolaboratif, inklusif, berorientasikan pembelajaran dan, kaedah yang menggalakkan perkembangan. KPP juga menjadi landasan kepada KPM untuk merealisasikan pengamalan pembelajaran sepanjang hayat. KPP ialah menekankan peningkatan keupayaan pengetahuan dan inovasi negara serta memupuk 'minda kelas pertama'. yang memiliki organisasi pelajar dan kemudian menunjuk cara kepada mereka bagaimana mereka boleh berfungsi, yang mengakibatkan organisasi secara keseluruhannya boleh sentiasa belajar bersama (Kline & Saunders, 1998).

1.9.8 Penyelia

Penyelia merupakan individu yang bertanggungjawab melaksanakan penyeliaan instruksional. Penyelia biasanya tersiti dari pengetua sekolah yang juga bertanggung jawab merancang, mengagih tugas, mengarah, memberi kerjasama, membuat penyelesaian masalah semasa melaksanakan sesi tersebut. Pada masa yang sama juga, penyelia berkerjasama dengan guru untuk memilih dan melatih, memotivasi, menasihati, memperbaiki, mengurus tekanan dan mengawal emosi. SPI Bil. 3/1987 menyatakan bahawa tugas menyelia adalah tugas dan tanggungjawab pengetua. Namun, pengetua boleh menurunkan kuasa kepada penolong kanan, ketua bidang atau ketua panitia bagi melaksanakan penyeliaan instruksional di sekolah. Penyeliaan berbentuk penyeliaan rakan sejawatan boleh dilaksanakan oleh guru kepada rakan guru. Bagi kajian ini, semua individu di sekolah termasuklah guru penolong boleh menjadi penyelia sekiranya mereka diberi kuasa untuk melaksanakan penyeliaan instruksional.

1.9.9 Pemimpin Sekolah

Dalam sistem pendidikan di Malaysia, pemimpin sekolah merujuk kepada barisan pentadbir tertinggi di sekolah yang bertanggungjawab menguruskan sekolah tersebut. Pemimpin sekolah ini terdiri daripada empat (4) kumpulan iaitu: a) pengetua (di sekolah menengah) atau guru besar (di sekolah rendah); b) penolong kanan-penolong kanan (di sekolah menengah dan sekolah rendah) termasuklah penolong kanan pentadbiran, penolong kanan hal ehwal murid, penolong kanan ko-kurikulum dan penolong kanan petang/penyelia petang, c) ketua bidang (Guru Kanan Mata Pelajaran) dan d) ketua panitia mata pelajaran.

1.9.10 Mediator

Mediator adalah pembolehubah yang mungkin memberi kesan terhadap hubungan langsung sebab-akibat antara pembolehubah bersandar dan pemboleh ubah tak bersandar. Dalam *Structural Equation Modelling* (SEM) terdapat tiga (3) jenis mediator iaitu mediator sepenuhnya (complete mediator), mediator separa (partial mediator) dan bukan pemboleh ubah mediator. Dalam kajian ini, kepercayaan kepada penyelia merupakan pemboleh ubah bersandar yang berfungsi sebagai mediator pemboleh ubah yang lain.

1.10 Batasan Kajian

Kajian ini merupakan satu kajian tinjauan berkaitan amalan penyeliaan instruksional yang dilaksanakan di sekolah menengah di negeri Selangor dan implikasinya terhadap kapasiti guru. Bagi kajian ini, data dikumpul menggunakan kaedah soal selidik berasaskan konseptual kajian pengkaji. Bagi menjawab persoalan dalam kajian ini, data dikumpul menggunakan soal selidik yang telah dibina. Sampel kajian adalah terdiri daripada warga pendidik di sekolah menengah di negeri Selangor. Kajian ini hanya melibatkan sampel kajian yang terdiri daripada guru yang mengajar di sekolah menengah di negeri Selangor. Dari aspek geografi, negeri Selangor mempunyai sekolah menengah ini ada yang terletak di bandar, di pinggir bandar dan di pedalaman. Justeru, kedudukan ini mencakupi semua kawasan yang perlu dikaji. Negeri Selangor dipilih kerana dalam negeri ini terdapat 1150 buah sekolah dan terdapat kepelbagaian jenis sekolah menengah iaitu SMK harian, SMKA, SBP dan SABK. Maka kajian ini

hanya dihadkan kepada empat (4) jenis sekolah menengah yang ada dalam negeri Selangor ini iaitu SMK harian, SMKA, SBP dan SABK.

Aspek kekangan masa juga menjadi batasan kajian. Surat Kebenaran menjalankan kajian daripada EPRD menetapkan bahawa kajian di lapangan, untuk mengutip data di sekolah terpilih adalah bulan November hingga Januari 2016. Masa untuk mengutip data amat terhad kerana guru akan bercuti pada bulan Disember. Sementara itu, pada bulan Januari, para guru pula akan sibuk dengan persiapan menghadapi persiapan persekolahan. Oleh itu, masa untuk mengutip data amat terhad dan lebih tertumpu pada bulan November dan bulan Disember.

Kajian ini juga terbatas kepada empat (4) pemboleh ubah dalam penyeliaan instruksional iaitu kepercayaan kepada penyelia, bantuan langsung, dan kemahiran penyelia, serta hubungannya dengan kapasiti guru.

1.11 Rumusan

Bab ini secara keseluruhan telah menjelaskan tentang kepentingan dan rasional kajian tentang pelaksanaan amalan penyeliaan instruksional dan hubungannya dengan kapasiti guru. Latar belakang, permasalahan kajian yang berkaitan, fokus kajian berkaitan dengan amalan penyeliaan instruksional yang dilaksanakan di sekolah menengah di negeri Selangor dan kapasiti guru telah dijelaskan. Tujuan, objektif, soalan kajian serta limitasi telah dinyatakan bagi membantu pengkaji melaksanakan kajian. Penyeliaan instruksional perlu dilaksanakan dengan sistematik dan terancang bagi memastikan keberkesanan pelaksanaan penyeliaan instruksional tersebut (Zepeda, 2003). Kepentingan kajian menunjukkan bahawa kajian ini berupaya mengisi

kelompangan yang wujud dari segi teori dan metodologi. Batasan kajian, definisi operasional dan konsep utama yang berkaitan dengan model kajian juga dinyatakan.

Universiti Malaya

BAB 2:

TINJAUAN LITERATUR

2.1 Pengenalan

Penyelidikan ini dijalankan bagi mengenal pasti hubungan antara penyeliaan instruksional (bantuan langsung dan kemahiran penyelia) terhadap kapasiti guru dengan kepercayaan kepada penyelia sebagai mediator hubungan antara pemboleh ubah tersebut dalam meningkatkan kapasiti guru. Sehubungan itu, bab ini meninjau literatur dan dapatan kajian-kajian berkaitan konsep penyeliaan instruksional dengan lebih lanjut dan hubungannya dengan kapasiti guru.

Bahagian awal bab ini menjelaskan tentang mandat dalam melaksanakan penyeliaan instruksional ini. Seterusnya konsep, definisi, model dan teori berkaitan tajuk ini diperjelaskan untuk mengukuhkan rasional kepentingan kajian penyeliaan instruksional (bantuan langsung dan kemahiran penyelia) dan kapasiti professional guru dijalankan. Pada masa yang sama bab ini juga melihat pelbagai pendekatan yang berkaitan dengan penyeliaan instruksional dan membincangkan amalan penyeliaan instruksional sebagai satu proses pembelajaran yang berterusan bukan satu fasa dan peranan kepercayaan kepada penyelia sebagai mediator hubungan antara penyeliaan instruksional dan kapasiti guru. Di bahagian akhir bab ini, dibincangkan dapatan-dapatan kajian empirikal mengikut tema-tema yang muncul dari pengkaji-pengkaji terdahulu berkaitan hubungan antara penyeliaan instruksional dan kapasiti guru. Akhirnya, berdasarkan kajian tinjauan literatur yang dibincangkan, kerangka teoretikal dan konseptual kajian dibina untuk digunakan dalam kajian ini.

2.2 Mandat Penyeliaan Instruksional Guru

Asas rujukan utama bagi pelaksanaan penyeliaan instruksional di sekolah adalah Surat Pekeliling Ikhtisas Bil. 3/1987. Surat Pekeliling Ikhtisas (SPI) berkenaan adalah merupakan panduan dan penjelasan kepada warga guru dan para pemimpin sekolah berhubung pelaksanaan penyeliaan instruksional atau penyeliaan pengajaran dan pembelajaran profesional di sekolah seluruh negara. Rasional dan tujuan pelaksanaan penyeliaan instruksional dinyatakan dengan jelas dalam SPI ini. Arahan perkhidmatan kepada pemimpin sekolah dan penjelasan tentang pelaksana dan tata cara pelaksanaan penyeliaan instruksional juga dinyatakan dalam SPI ini.

Rasional bagi pelaksanaan penyeliaan instruksional ialah:

- a. Pelaksanaan kurikulum merupakan unsur teras fungsi institusi persekolahan. Dengan itu, penyeliaan terhadap pelaksanaan kurikulum tersebut perlu diberi perhatian yang lebih.
- b. Pengetua dan guru besar, sebagai pemimpin profesionalisme di sekolah, merupakan pelaksana utama kurikulum. Oleh itu penyeliaan instruksional merupakan tugas terpenting yang perlu diberi perhatian.
- c. Dalam kepimpinan dan pengurusan pendidikan, penyeliaan adalah satu aspek yang sangat penting. Oleh itu penyeliaan merupakan salah satu peranan pengetua/guru besar sebagai pengurus, pentadbir dan pemimpin profesionalisme di sekolahnya.

Rasional ini menekankan kepentingan penyeliaan instruksional ini dilaksanakan di sekolah adalah bertujuan untuk penambahbaikan.

2.2.1 Tujuan

Hussein (1989) mendefinisikan Penyeliaan instruksional dilaksanakan di semua sekolah di bawah Kementerian Pendidikan Malaysia. Tujuan pelaksanaan penyeliaan instruksional ialah:

- a. Mempertingkatkan daya profesionalisme pengetua/guru besar dan guru dalam melaksana kurikulum sekolah melalui proses PdP. Peningkatan profesionalisme bertujuan supaya pelaksanaan penyeliaan instruksional sejajar dengan falsafah, matlamat dan objektif sistem pendidikan negara.
- b. Berkongsi pengetahuan dan pengalaman. Proses memperbaiki pelaksanaan PdP di sekolah dapat ditingkatkan melalui perkongsian sumber maklumat berkaitan. Maklumat yang diperoleh daripada pelaksanaan penyeliaan instruksional boleh digunakan oleh pihak pentadbiran sebagai asas bagi menilai guru bagi tujuan tertentu.
- c. Memupuk, memelihara dan memperkukuhkan hubungan profesionalisme dan interaksi yang positif dalam organisasi sekolah. Hubungan profesionalisme dan interaksi yang positif ini perlu wujud antara pengetua/guru besar dengan guru, guru dengan guru, dan guru dan murid.
- d. Membantu guru melaksanakan PdP mereka dengan lebih berkesan. Penyeliaan instruksional yang berkesan juga membentuk sikap guru ke arah yang lebih positif.

Selain daripada empat (4) perkara yang tersebut, SPI Bil. 7/1987 juga menggariskan tentang prinsip pelaksanaan penyeliaan instruksional di sekolah iaitu:

- a. Pengetua/guru besar perlu melaksanakan penyeliaan PdP di dalam bilik darjah ke atas semua guru.

- b. Rekod penyeliaan PdP terhadap guru di dalam bilik darjah hendaklah dicatat dengan ringkas dan tepat.
- c. Penyeliaan PdP hendaklah dirancang dengan seimbang dari segi masa, mata pelajaran, tingkatan/tahun dan guru.
- d. Penolong kanan dan penyelia petang boleh menjalankan tugas penyeliaan ini. Walau bagaimanapun, tanggungjawab terhadap penyeliaan ini terletak sepenuhnya di tangan pengetua/guru besar.
- e. Penyeliaan PdP di dalam bilik darjah perlu dijalankan secara sistematik. Penyeliaan ini juga berlandaskan hubungan profesionalisme dengan guru dan bukan bertujuan mencari kesalahan guru. Dalam usaha mempertingkatkan prestasi PdP, pengetua/guru besar perlu mendapat maklumat yang berkaitan PdP dalam bilik darjah melalui sesi penyeliaan yang dijalankan. Maklumat tersebut boleh digunakan oleh pengetua/guru besar sebagai asas perbincangan dengan guru untuk tujuan penambahbaikkkan.

Surat Pekeliling Ikhtisas ini juga menegaskan kepada kepimpinan instruksional tentang tanggungjawab mereka dengan menyatakan;

“Surat pekeliling ini adalah untuk mengingatkan kembali mengenai peri mustahaknya tugas-tugas penyeliaan pengajaran-pembelajaran sebagai salah satu tugas dan tanggungjawab pengetua dan guru besar. Ia tidak sekali-kali menafikan pentingnya tugas-tugas dan tanggungjawab kepimpinan dan penyeliaan seorang pengetua dan guru besar dalam lain-lain aspek pentadbiran dan pengurusan sekolah. Oleh itu, pengetua dan guru besar perlu diingatkan mengenai peri pentingnya melaksanakan tugas-tugas secara yang seimbang agar pelaksanaan suatu tugas tidak akan menyebabkan tugas-tugas lain tidak diberi perhatian sewajarnya.”

KPM melalui SPI Bil. 3/1987 ini menggariskan panduan bagi melaksanakan penyeliaan instruksional dengan sistematik, terancang dan berkesan. Namun begitu

masih kedengaran isu-isu yang melibatkan pentadbir sekolah dan guru. Isu-isu tersebut melibatkan kegagalan pelaksanaan penyeliaan instruksional seperti yang dirancang dan kekurangan pentadbir sekolah yang berkemahiran bagi melaksanakan penyeliaan instruksional (Ahmad Kamal, 2016; Sidhu & Fook, 2010). Isu-isu sebegini mengakibatkan guru tidak suka diselia dan merasa tertekan dalam pelaksanaan amalan penyeliaan instruksional di dalam bilik darjah (KPM, 2007).

Isu sebegini timbul berpunca daripada pemimpin instruksional di sekolah (Ahmad Kamal, 2016; Sidhu & Fook, 2010; Husaidi Hamzah, 2010; Rafisah, 2009). Kekuatan pengetahuan, kemahiran dan kepimpinan pemimpin instruksional dalam melaksanakan tanggungjawab mereka amat perlu untuk menjadikan amalan penyeliaan instruksional di sekolah berjaya. Penyelia perlu mempunyai ilmu pengetahuan berkaitan bidang yang diselia serta kemahiran bagaimana untuk mampu memimpin PdP guru di dalam bilik darjah (Mohd Zolkifli & Lokman, 2005). Oleh itu, kemahiran, ilmu pengetahuan dan sikap penyelia adalah penting bagi membantu guru dalam meningkatkan keberkesanan PdP mereka dalam bilik darjah.

2.3 Kepimpinan Instruksional

Kepimpinan atau *leadership* dalam bahasa Inggeris bermaksud keupayaan untuk mempengaruhi, memotivasikan, mengubah sikap dan tingkahlaku pengikutnya untuk mencapai sesuatu matlamat organisasi. Dari aspek kepimpinan di institusi pendidikan pula ialah keupayaan pengetua atau pengarah institusi pendidikan mempengaruhi, memotivasi, mengubah sikap dan tingkahlaku para pendidik untuk menjayakan sebarang perubahan bagi mencapai matlamat institut. Manakala perkataan 'instruksional' berasal dari perkataan bahasa Inggeris *instruction* yang berasal dari

kata dasar *instruct* yang bermaksud ‘ajar’. Perkataan instruksional adalah kata kerja yang bererti ‘pengajaran’ atau ‘proses mengajar sesuatu’, Oleh itu, kepimpinan instruksional sinonim dengan kepimpinan pengajaran. Menurut Abdul Ghani (2009), sebagai pemimpin pengajaran, pengetua memainkan peranan sebagai pembimbing, penyelia, penilai dan pembekal sumber bagi menggalakkan dan memperbaiki pengajaran dan pembelajaran (PdP) di sekolah.

Kepimpinan instruksional yang cemerlang mempunyai ciri-ciri kepimpinan yang berkualiti, berkemahiran dan berketerampilan, dan mempunyai wawasan dan kreatif serta inovatif. Mereka juga mempunyai kemahiran komunikasi dan bermotivasi, mahir membuat keputusan dan menyelesaikan masalah, mempunyai kecergasan dan kestabilan fizikal dan emosi yang tinggi (Shahril, 2001). Kerangka Kepimpinan Instruksional yang dibina oleh Hallinger dan Murphy (1987), menunjukkan peranan kepimpinan instruksional di sekolah seperti Rajah 2.1. Kerangka Kepimpinan Instruksional ini menunjukkan bahawa pemimpin instruksional di sekolah bertanggungjawab melaksanakan tiga (3) dimensi tugas utama iaitu: i) mendefinisikan matlamat. Pihak kepimpinan instruksional perlu merangka matlamat sekolah dan menyebarkan matlamat tersebut kepada seluruh warga sekolah ii) mengurus program instruksional. Hal ini melibatkan sesi menyelia dan menilai pengajaran, menyelaras kurikulum dan memantau kemajuan murid. iii) membentuk iklim sekolah yang positif, seperti melindungi masa instruksional, mengekalkan keberadaan, menyediakan insentif untuk guru, menggalakkan pembangunan profesional dan menyediakan insentif untuk belajar (Hallinger, 2000).

Terdapat banyak definisi yang cuba menjelaskan maksud kepimpinan instruksional. Namun begitu, tidak terdapat hanya satu definisi tentang kepimpinan instruksional ataupun panduan khusus berkaitan dengan peranan seorang pemimpin instruksional.

Kepimpinan instruksional boleh didefinisikan kepada tindakan-tindakan yang diambil oleh seseorang pengetua atau yang diturun kuasa untuk meningkatkan perkembangan pembelajaran pelajar (Kebede, 2015; Richardson, 1989; Debevoise, 1984). Keutaaman fungsi kepimpinan instruksional adalah memimpin organisasi sekolah ke arah pencapaian pelajaran dan menjadikan kualiti instruksional sebagai perkara yang paling penting. Pemimpin instruksional mestilah mampu menjadikan visi sekolah satu kenyataan (Goddard, Goddard, Sook Kim, & Miller, 2015). Kepimpinan instruksional juga didefinisikan sebagai usaha-usaha atau langkah - langkah yang diambil oleh pemimpin sekolah bagi menyediakan inovasi kurikulum dan memperkembangkan proses PdP dengan tujuan menjayakan matlamat sekolah (Rigby, 2014; Hussein, 1989). Definisi ini juga disokong dengan kenyataan bahawa kepimpinan instruksional juga melibatkan semua aspek pembangunan untuk sumber manusia yang ada iaitu gabungan penyeliaan instruksional, pembangunan staf dan perkembangan kurikulum (Hallinger, Dongyu, & Wang, 2016; Blasé, 1998).

Kepimpinan instruksional sering dikaitkan dengan sekolah dan pemimpin yang berkesan kerana ciri-ciri kepimpinan instruksional juga dimiliki oleh pengetua sekolah yang berkesan dan pengetua di sesebuah sekolah yang berkesan (Vidic et. al., 2016; Mortimore, 1995). Hakikatnya, pengetua di sekolah berkesan merupakan individu yang tegas, menumpukan perhatian kepada PdP di bilik darjah, proaktif, bertindak sebagai pemudah bicara, sering menghabiskan masa yang lama di sekolah.

Pengetua yang berkesan juga melibatkan guru dalam membuat keputusan, bertindak secara profesional, iaitu lebih mengutamakan peraturan dan tugas hakiki (Day, Gu, & Sammons, 2016).

Kepimpinan yang berkesan di sesebuah sekolah dikenalpasti melalui empat aspek yang menjadi ciri pemimpin instruksional iaitu a) membangunkan visi, misi dan matlamat dan boleh menterjemahkan perkara berkenaan dengan baik, b) mengurus fungsi pendidikan, c) menyediakan iklim pembelajaran yang akademik, dan d) menyediakan persekitaran yang menyokong pekerjaan (Green, 2017; Goddard, Goddard, Sook Kim, & Miller, 2015; Murphy, 1990).

Dalam usaha menjadi pemimpin instruksional yang berkesan ini, kajian literatur juga menunjukkan dan menenengahkan prinsip 80/20 yang mengesyorkan agar pengetua menghabiskan 80% masa mereka dengan melibatkan diri dalam perkara yang berkaitan dengan kurikulum dan PdP. Manakala 20% masa mereka perlu diluankan bagi meelaksanakan kerja-kerja rutin dalam pengurusan sekolah (Wiliam, 2016; Griffin, 2016; Murphy, 1990).

Literatur juga membuktikan bahawa kepemimpinan instruksional merupakan satu kepimpinan sekolah yang menekankan kepada pelaksanaan proses PdP (Shafinaz A. Maulod, 2017; Azeez, Ibrahim & Amin, 2017; Ahmad, 2014; Ibrahim, 2014). Tingkah laku kepimpinan instruksional juga berfokus kepada tiga dimensi utama iaitu a) menentukan matlamat sekolah, b) menguruskan program-program pengajaran, dan c) mewujudkan iklim pembelajaran untuk meningkatkan pengajaran dan pembelajaran yang berkesan di sekolah (Hallinger, Donnie, Alma, & Michelle, 2017; Hallinger, Dongyu, & Wang, 2016; Hallinger & Murphy, 1985).

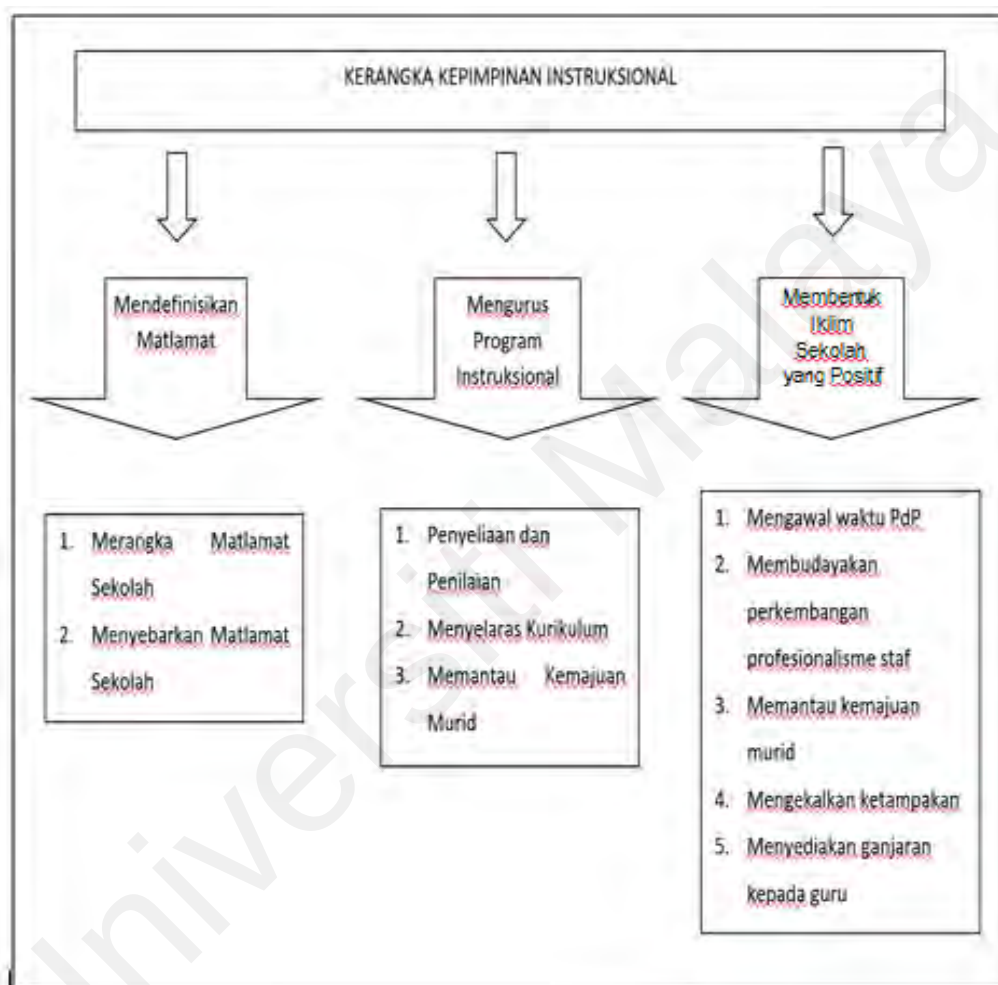
2.3.1 Teori Kepimpinan Instruksional Hallinger dan Murphy (1985)

Teori Kepimpinan Instruksional yang dipelopori oleh Hallinger dan Murphy (1985) mengatakan bahawa terdapat tiga (3) dimensi utama ini iaitu mendefinisikan matlamat, mengurus program instruksional dan membentuk iklim sekolah yang positif. Tiga dimensi ini pula dibahagikan kepada sebelas fungsi kepimpinan pengajaran. Dimensi mendefinisikan matlamat sekolah terbahagi kepada dua (2) iaitu a) merangka matlamat sekolah dengan menentukan pencapaian matlamat-matlamat tahunan akademik yang dirangka melalui sumber-sumber yang ada di sekolah, dan b) memperjelaskan matlamat sekolah kepada guru, ibu bapa dan pelajar.

Dalam menguruskan program instruksional, dimensi yang berkaitan terbahagi kepada tiga (3) dimensi iaitu (a) menyelia dan menilai pengajaran dengan memastikan matlamat sekolah diterjemahkan kepada pengajaran di bilik darjah, c) menyelaraskan kurikulum dengan menjamin kurikulum sekolah dilaksanakan secara baik di bilik darjah yang kepiawaiannya dari hasil ujian, dan (c) pemantauan kemajuan akademik pelajar dengan menilai hasil ujian dan membincang dengan guru.

Seterusnya membentuk iklim sekolah yang positif pula terbahagi kepada lima (5) dimensi iaitu a) mengawal dan melindungi waktu PdP bagi memastikan murid mendapat pembelajaran yang maksimum, b) membudayakan perkembangan profesional staf, c) memantau kemajuan murid, d) menyediakan ganjaran kepada guru dengan mencipta iklim kondusif serta struktur kerja yang jelas dan memberi insentif atau penghargaan lain terhadap prestasi guru, d) mengekalkan ketampakan dalam organisasi, dan e) menyediakan ganjaran kepada guru sebagai tanda menghargai usaha yang telah dilaksanakan oleh guru ke arah peningkatan pencapaian akademik. Pada

masa yang sama penghargaan juga bertujuan menggalakkan pelajar untuk lebih berusaha memajukan pencapaian akademik dengan lebih cemerlang (Hallinger, 2015; Hallinger, Heck, & Murphy, 2014). Kerangka kepimpinan instruksional yang dipelopori oleh Hallinger dan Murphy ini (1985) ditunjukkan dalam Rajah 2.1.



Rajah 2.1 Kerangka Kepimpinan Instruksional (Hallinger dan Murphy, 1985)

2.3.2 Teori Kepimpinan Instruksional Weber

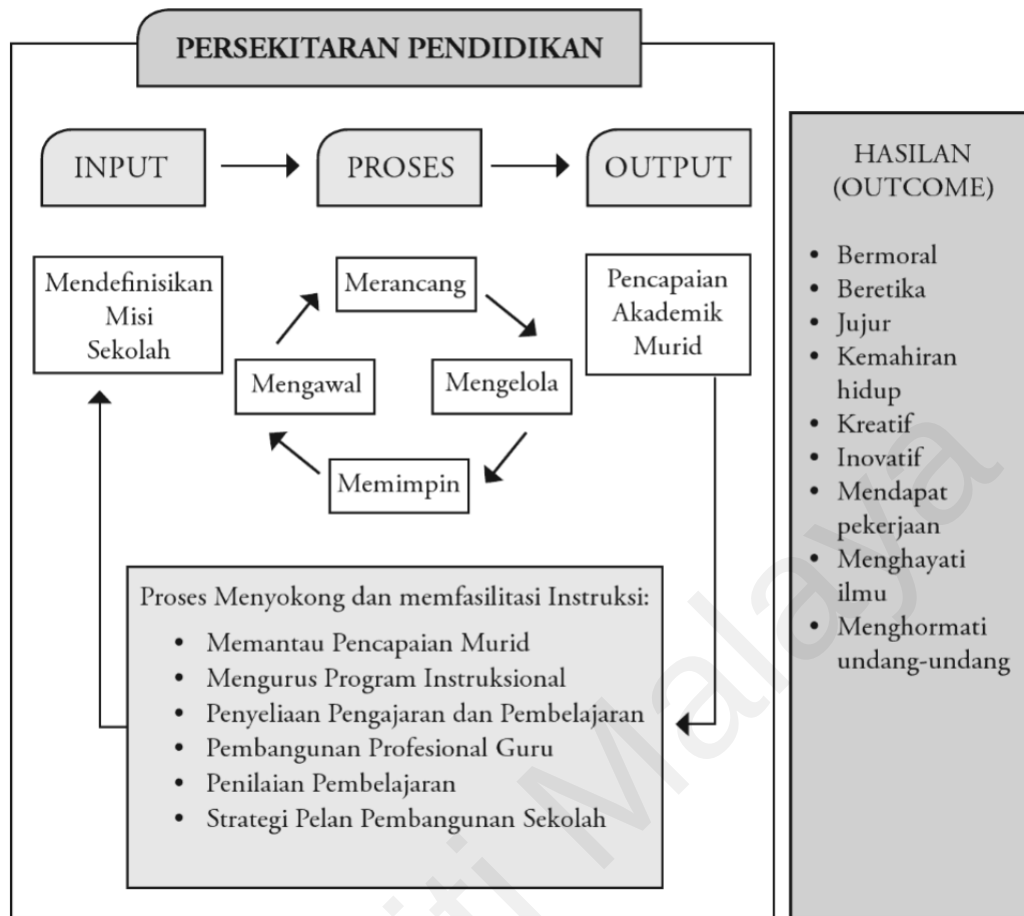
Teori berkaitan Kepimpinan Instruksional ini juga diketengahkan oleh Weber (1997) dan Krug (1992). Weber (1997) dan Krug (1992) menyatakan bahawa kepimpinan instruksional mempunyai lima dimensi utama iaitu a) mentafsir dan

menyampaikan matlamat sekolah, b) menguruskan kurikulum dan pengajaran, c) memupuk suatu persekitaran pembelajaran yang positif, d) mencerap dan memberi maklum balas kepada guru-guru, dan e) menilai program pengajaran. Berbanding dengan model Hallinger dan Murphy, model kepemimpinan instruksional Weber dan Krug lebih berfokuskan kepada pelaksanaan pengajaran guru dan pembelajaran pelajar (Bellibas, & Liu, 2017; Muda, Mansor, & Ibrahim, 2017; Howard, 2016). Dalam model ini, kepemimpinan instruksional di sekolah dilihat lebih menekankan kepada proses pengajaran dan pembelajaran. Proses PdP adalah dimensi tingkah laku yang berorientasikan kepada tugas dan bukan berorientasikan kepada hubungan kemanusiaan untuk mencapai kejayaan akademik.

Secara relatifnya kepemimpinan instruksional semakin penting kerana sekolah dianggap sebagai sebuah organisasi pembelajaran dan masyarakat menuntut pencapaian akademik yang tinggi (Fahimirad, Idris, & Kotamjani, 2017; Jacques, Weber, Bosso, Olson, & Bassett, 2016).

2.3.3 Model Kepimpinan Instruksional James dan Balasandran

Di Malaysia, James dan Balansandra (2009) turut membuat kajian berasaskan teori yang diketengahkan oleh Hallinger dan Murphy (1985). James dan Balansandra (2009) mengetengahkan teori kepemimpinan instruksional yang mempunyai hanya hanya tujuh (7) domain dalam seperti yang ditunjukkan dalam Rajah 2.3.



Rajah 2.2 Kerangka Kepimpinan Instruksional Sekolah (James & Balasandran, 2009)

Pada asasnya kepimpinan instruksional lebih berfokus kepada peranan pengetua sebagai pemimpin yang berusaha mencemerlangkan pembelajaran (Hallinger, 2011). Sejak beberapa dekad yang lalu, penyelidik-penyelidik kepimpinan telah mengenal pasti beberapa andaian penting mengenai kepimpinan instruksional untuk pembelajaran (Leithwood, 2010; Leithwood et al., 2006; Bass, 1990; Hallinger & Murphy, 1985).

Pendekatan kepimpinan instruksional adalah menjurus kepada kepimpinan untuk pembelajaran. Pemimpin sekolah menggunakan kepimpinan instruksional untuk mencapai hasil sekolah khususnya dari aspek pembelajaran murid dan wujud di dalam

satu konteks persekitaran dan organisasi (Leithwood, 2010; Leithwood et al., 2006; Hallinger, 2003).

Selain itu, kepimpinan instruksional juga ada diandaikan sebagai kepimpinan yang diamalkan oleh pemimpin sekolah yang turut beroperasi dalam satu sistem terbuka yang mengandungi bukan sahaja komuniti, tetapi juga sistem institusi dan budaya sosial (Hallinger, 2011). Kepimpinan instruksional juga dibentuk berdasarkan kepada kekangan dan peluang yang wujud di dalam organisasi sekolah dan persekitarannya (Goddard, Goddard, Sook Kim, & Miller, 2015). Sebagai pemimpin instruksional, seseorang pengetua amat bergantung kepada sifat-sifat peribadi para pemimpin itu sendiri, terutamanya penekanan beliau terhadap nilai-nilai peribadi, kepercayaan, pengetahuan dan pengalaman yang ada (Tosun, & Aygun, 2014).

Namun begitu, terdapat juga kajian yang mengatakan bahawa kepimpinan instruksional tidak semestinya memberi kesan langsung terhadap pembelajaran pelajar malah kesannya adalah melalui pelbagai mediator seperti tahap dan syarat sekolah (Leithwood et. al., 2010; Hallinger & Heck, 1996). Selain itu, kepimpinan instruksional di sesebuah sekolah juga dikatakan adalah lebih berfokus kepada proses pengaruh dan dipengaruhi oleh tahap sekolah dan syarat yang telah digariskan. (Hallinger & Heck, 2010). Kenyataan bahawa kepimpinan instruksional memberi kesan kepada pembolehubah mediator ada menunjukkan bahawa Kepimpinan Instruksional memberi pengaruh yang lebih kuat terhadap pembelajaran pelajar berbanding faktor-faktor lain (Sebastian, Allensworth, & Huang, 2016; Aziz, Fooi, Asimiran, & Hassan, 2015; Heck & Hallinger, 2014).

Kajian literatur ada menyatakan bahawa hal berkenaan berlaku kerana pentadbir sekolah sering diberikan kursus dan pendedahan tentang Kepimpinan Instruksional supaya mereka dapat melakukan perubahan dalam proses pengajaran dan pembelajaran. Dan hakikat ini adalah jelas bahawa Kepimpinan Instruksional kerap diamalkan di sekolah kerana pengajaran dan pembelajaran adalah *core business* di sesebuah sekolah (Urlick, 2016; Vanblaere, & Devos, 2016; Smith, & Smith, 2015; Bush, & Glover, 2014; Leithwood, 1994).

Malahan kesan atau impak Kepimpinan Instruksional terhadap kepimpinan sekolah menunjukkan bahawa kepimpinan yang berjaya di sesebuah organisasi ialah kepimpinan yang mementingkan pembelajaran dan dekat dengan bilik darjah (Day, Gu, & Sammons, 2016; Goddard, Goddard, Sook Kim, & Miller, 2015; Blink, 2014; Robinson, 2007). Kepimpinan Instruksional sememangnya berfokus kepada PdP di sekolah (Abdullah & Kassim, 2013). Kenyataan ini membuktikan bahawa seseorang pemimpin sekolah ialah pemimpin yang dapat memberi kesan dan pengaruh dalam mempertingkatkan pencapaian akademik para pelajar serta mempertingkatkan komitmen kerja dan kepuasan kerja para guru (Glanz, Shaked, Rabinowitz, Shenhav, & Zaretsky, 2017; Pan, Nyeu, & Chen, 2015; Supriadi, & Yusof, 2015; Mohd Nor Jaafar, 2005).

Oleh itu, kepimpinan instruksional dirumuskan sebagai seseorang pemimpin sekolah yang dekat dengan segala aktiviti akademik yang melibatkan seluruh elemen yang dilaksanakan ke arah pencapaian kejayaan sekolah tersebut. Kepimpinan instruksional ini paling menjurus kepada aktiviti dalam bilik darjah iaitu PdP. Kepimpinan instruksional membuktikan bahawa dengan pemimpin sekolah terlibat

dalam pengurusan kurikulum yang amat mementingkan keberkesanan PdP dalam sebuah bilik darjah.

2.4 Konsep Penyeliaan Instruksional dan Kepentingan

Dalam konteks Malaysia, penyeliaan instruksional merupakan satu daripada aspek pengurusan sekolah (Husaidi Hamzah, 2010; Kamarudin Kachar, 1979). Penyeliaan instruksional ini dilaksanakan oleh pengetua dan penolong kanan atau ketua bidang yang berfungsi sebagai penyelia (Shidan & Rashidah, 2004; SPI Bil. 3, 1987). Penyeliaan instruksional didefinisikan sebagai satu proses meningkatkan kualiti pengajaran guru dengan memastikan guru bertugas mengikut perancangan yang disediakan, menyelia sesi pengajarannya, menganalisis laporan penyeliaannya, memberi bimbingan dan maklumbalas kepada guru yang diselia (Glatthorn, 1984). Namun, amalan penyeliaan instruksional yang sering dilaksanakan lebih merupakan pencerapan. Semasa sesi penyeliaan, penyelia akan memerhati sesi PdP guru di dalam bilik darjah. Sesi ini akan diikuti dengan sesi perbincangan berkaitan kekuatan dan kelemahan sesi PdP yang telah berlaku (Sidhu & Fook, 2010; Glickman et. al., 2007; Cogan, 1973). Walau bagaimanapun perbincangan itu sering terhenti setelah kekuatan dan kelemahan sesi PdP dibincangkan. Kesenambungan sesi perbincangan tidak berlaku khususnya dalam usaha pelaksanaan penambahbaikan. Penyeliaan sebegini mendatangkan implikasi yang negatif kepada guru (Shidan & Rashidah, 2004). Implikasi yang negatif tentang penyeliaan instruksional berpunca daripada penyelia yang tidak mahir dan tidak melaksanakan sepenuhnya kitaran dalam sesi penyeliaan.

Satu kitaran lengkap sesi penyeliaan melibatkan lima (5) fasa iaitu sesi pra perbincangan, sesi pemerhatian pengajaran, sesi analisis dan interpretasi pengajaran,

dan sesi pasca perbincangan (Goldhammer, Ander dan Krajewski; 1995). Fasa kelima dalam kitaran ini merupakan fasa yang paling signifikan kerana dalam fasa ini kekuatan dan kelemahan sesi penyeliaan dikenal pasti. Maklumat ini penting kerana ia memberi manfaat kepada guru dan penambahbaikkan dipihak pentadbir (Veloo & Komuji, 2013). Umumnya, penyeliaan instruksional dikaitkan dengan kemampuan seseorang pentadbir sekolah, sebagai pemimpin instruksional, menilai dan memerhatikan keberkesanan pelaksanaan aktiviti PdP, memberi nasihat, bimbingan dan dorongan kepada para guru (James & Balasandran, 2012). Penyeliaan instruksional juga bertujuan memperbaiki dan mempertingkatkan kualiti penyampaian pengajaran guru secara berterusan bagi meningkatkan kualiti pembelajaran murid di sekolah (Zepeda, 2003; Sullivan & Glanz, 2000; Wiles & Bondi, 1996). Justeru, jaminan kualiti PdP tersebut memerlukan tahap kefahaman dan komitmen tinggi daripada semua kepimpinan instruksional di sekolah (James & Balasandran, 2012; Hussein, 2008). Tahap kefahaman dan komitmen tinggi ini adalah penting untuk memastikan tujuan dan matlamat sebenar proses pendidikan iaitu mengupayakan murid belajar dan sesi pengajaran dapat meningkatkan penguasaan pelajar (Veloo & Komuji, 2013). Peranan kepimpinan instruksional penting bagi menjayakan penyeliaan instruksional guru, sama ada dalam bentuk formal mahupun tidak formal. Hallinger (2003) menyatakan bahawa pengetua/guru besar di sekolah berkesan kerap melaksana penyeliaan instruksional di dalam bilik darjah. Walaupun pengetua/guru menegaskan bahawa penyeliaan yang mereka laksanakan bersifat informal, pengetua/guru besar menekankan tahap akauntabiliti yang tinggi dalam aspek PdP di dalam bilik darjah. Pengetua/guru besar juga bekerjasama dengan guru dalam memastikan objektif bilik darjah sejajar dengan matlamat sekolah. Pengetua/guru besar menggunakan pelbagai kaedah bagi mengkaji keberkesanan PdP di dalam bilik

darjah. Kaedah ini termasuklah penyeliaan formal dan informal, rancangan PdP, dan hasil kerja murid di dalam bilik darjah. Pengetua/guru besar juga memberi bimbingan dan cadangan yang konkrit dan konstruktif untuk mempertingkatkan tahap pengajaran para guru.

Dalam hal ini, kepimpinan instruksional mesti menyediakan plan strategik untuk merealisasikan matlamat aktiviti penyeliaan instruksional di dalam bilik darjah. Penyeliaan instruksional sangat penting bagi meningkatkan kualiti pengajaran dan membimbing guru menggunakan kaedah PdP yang baharu (Lewis & Meil, 1972). Oleh itu, pemimpin sekolah merupakan penyelia dalam organisasi mereka perlu melengkapkan diri mereka dengan ciri-ciri kepimpinan dan mahir dalam kepimpinan instruksional.

Penyeliaan instruksional, sebagai satu bidang amalan pendidikan, mempunyai peranan dan tanggungjawab yang jelas. Peranan penyeliaan ini muncul perlahan-lahan sebagai amalan yang berbeza dan sentiasa berkait dengan institusi yang dinamik, akademik, budaya, dan profesional yang mempunyai sejarah yang dijana oleh agenda kompleks sistem persekolahan (Mardhiah & Rabiatal-Adawiah, 2016; Olivia, 2001). Konsep penyeliaan instruksional perlu dilihat dalam skop yang lebih luas, meliputi aspek peruntukan, instrumen penyeliaan, kemahiran penyelia, tata cara pelaksanaan dan penilaian (Zuraidah, Zulkifli, Nik Mustafa & Mohammad Ismath, 2016). Penyeliaan instruksional juga merujuk kepada segala kegiatan yang berkaitan dengan usaha yang dilaksanakan bagi memastikan segala tugas dalam satu organisasi berjalan lancar dan menepati matlamat organisasi tersebut (Hussein, 2008; Rahimah, 1986). Melalui penyeliaan instruksional, pengetua atau pemimpin sekolah boleh memandu

arah guru untuk mencapai matlamat, mengenal pasti masalah dan mendapatkan jalan penyelesaian bagi masalah tersebut. Sesi sebegini mewujudkan budaya berkolaborasi antara pemimpin dan warga sekolah, budaya ini kondusif dalam memastikan transformasi berlaku dalam organisasi sekolah.

Penyeliaan instruksional adalah sesuatu aktiviti kepimpinan instruksional yang bertujuan untuk menambah baik pengajaran di dalam bilik darjah (Komoski, 1997; dipetik dalam Glantz, Shulman & Sullivan, 2007). Selain dari meningkatkan kapasiti guru dalam PdP, penyeliaan instruksional ini juga adalah proses untuk memastikan kurikulum formal dilaksanakan di dalam bilik darjah. Malah yang lebih utama, proses penyeliaan instruksional sepatutnya memberikan maklum balas yang konstruktif kepada guru dan seterusnya menjadi pemangkin bagi meningkatkan motivasi dan pembangunan guru (Sergiovanni, 2001). Penyeliaan instruksional yang berkesan boleh dinyatakan sebagai satu set aktiviti yang dirancang untuk penambahbaikan proses PdP, dan melibatkan satu kitaran perancangan yang sistematik, pemerhatian, diagnosis, perubahan dan perancangan semula (Mardhiah & Rabiatal-Adawiah, 2016; DiPaola & Hoy, 2008). Untuk melaksanakan penyeliaan instruksional yang berkesan adalah merupakan satu tugas yang kompleks dan pelbagai dimensi (Hussein, 2008; Rahimah, 1986). Penyeliaan berkualiti hanya akan tercapai apabila penyelia menguasai ilmu kepenyeliaan yang berkesan. Oleh itu, penyelia perlu menguasai elemen-elemen dalam penyeliaan iaitu pengetahuan, kemahiran interpersonal dan kemahiran teknikal sebelum mereka boleh menyelia.

Penyeliaan juga melibatkan juga melibatkan aktiviti memantau dan mengawal, mengurus, mentadbir, menilai atau apa-apa aktiviti atau proses lain yang dilaksanakan

dalam mentadbir sebuah sekolah (Drake & Roe, 1999). Penyeliaan instruksional perlu dilihat sebagai satu proses yang berfokuskan pengajaran dan menyediakan guru dengan maklum balas mengenai pengajaran mereka dengan matlamat mengukuhkan kemahiran pengajaran guru untuk meningkatkan prestasi (Muhammad Faizal & Abd. Khalil, 2015; Beach dan Reinhartz, 2000). Penyeliaan ini memberi tumpuan peningkatan pengajaran guru dan seterusnya meningkatkan pencapaian akademik pelajar (Wanzare & Da Costa, 2000). Oleh itu, penyeliaan yang terancang berupaya mengubah persepsi negatif guru terhadap penyeliaan. Kesannya, guru akan mengubahsuai amalan pengajarannya kepada amalan yang lebih baik dan berkesan, seterusnya prestasi murid juga boleh ditingkatkan melalui penyeliaan formatif yang dilaksanakan.

2.4.1 Kategori Amalan Penyeliaan

Amalan penyeliaan, menurut Esposito, Smith dan Burbach (1975), dikategorikan kepada empat (4) kategori iaitu penyeliaan formal kepada guru, penyeliaan tidak formal kepada guru, penyeliaan pentadbiran instruksional, dan penyeliaan instruksional untuk penilaian. Penjelasan tentang empat (4) kategori amalan penyeliaan seperti yang dinyatakan oleh Esposito, Smith dan Burbach (1975) adalah seperti yang berikut:

a) Penyeliaan Formal kepada Guru

Penyeliaan instruksional formal kepada guru bermaksud penyeliaan yang dilaksanakan pada waktu yang telah diaturkan sebelum sesi penyeliaan dan melibatkan tiga (3) langkah yang disusuli dengan laporan bertulis (Powell & Balli

2011; Sergiovanni & Starrat, 2007; Glatthorn, 1990). Langkah pertama ialah pra-persidangan. Dalam langkah pertama ini, penyelia dan guru bertemu dan berbincang. Dalam sesi perbincangan ini, matlamat dan objektif pembelajaran/sesi pembelajaran, dan tujuan pelaksanaan penyeliaan instruksional diperjelaskan. Langkah kedua ialah pemerhatian dalam bilik darjah dan pengumpulan data. Dalam langkah kedua, penyelia memerhatikan satu sesi PdP dari awal hingga ke akhir sesi. Dalam sesi ini, data dan maklumat berkaitan tujuan pelaksanaan penyeliaan instruksional dikumpul oleh penyelia berdasarkan pemerhatian. Langkah ketiga merupakan pasca persidangan. Data dan maklumat pemerhatian yang telah dikumpul semasa sesi penyeliaan instruksional dilaksanakan dikongsi dengan guru yang diselia. Dalam sesi ini, beberapa perkara dilaksanakan iaitu pujian kepada guru dan resolusi untuk tindakan selanjutnya. Selepas penyeliaan formal, penyelia menyediakan laporan tentang sesi tersebut yang menyenaraikan ringkasan pemerhatian, dan dapatan pemerhatian dalam bentuk kesimpulan dan syor/cadangan untuk tindakan selanjutnya.

b) Penyeliaan Tidak Formal kepada Guru.

Penyeliaan instruksional tidak formal kepada guru pula bermaksud penyeliaan yang dilaksanakan secara tidak berstruktur atau tidak terancang (Powell & Balli 2011; Sergiovanni & Starrat, 2007; Glatthorn, 1990). Penyeliaan secara tidak formal juga dilaksanakan lebih kerap, ringkas, dan melibatkan pemerhatian informal. Penyeliaan sebegini meletakkan pemimpin sekolah sebagai individu yang terlibat aktif dalam proses PdP guru. Pemimpin sekolah juga menunjukkan keberadaan mereka dan mereka boleh dihampiri oleh warga sekolah. Penyeliaan tidak formal boleh berlaku pada bila-bila masa dan hanya melibatkan sebahagian waktu pembelajaran. Selepas

pemerhatian tidak formal, maklum balas diberi secara lisan. Namun begitu, maklum balas dalam bertulis juga boleh disediakan sekiranya diminta oleh guru.

c) Penyeliaan Pentadbiran Instruksional.

Penyeliaan instruksional untuk pentadbiran pula melibatkan penyeliaan yang dilaksanakan oleh pihak pentadbir sekolah sebagai tugas rasmi mereka (Knezevich, 1975). Dalam konteks Malaysia, penyeliaan instruksional yang dilaksanakan adalah sebagaimana yang di gariskan dalam Surat Pekeliling Ikhtisas Bil. 3/1978. Penyeliaan instruksional untuk tujuan pentadbiran ini ditakwimkan dan dilaksanakan dua (2) kali dalam setahun.

d) Penyeliaan Instruksional untuk Penilaian.

Bagi melihat prestasi guru dalam bilik darjah, penyeliaan instruksional untuk penilaian dilaksanakan. Penyeliaan bentuk ini melibatkan empat (4) perkara iaitu: i) kemajuan pelajar, ii) strategi pengajaran guru, iii) kepatuhan guru kepada objektif kurikulum, dan iv) kewujudan persekitaran pembelajaran yang kondusif (Fischer, 2011). Penyeliaan instruksional perlu mempunyai perancangan yang sistematik bagi memastikan kelancaran proses penyeliaan (O'Connor et. al., 2006). Menurut Glatthorn (1984) penyeliaan adalah merupakan satu proses untuk meningkatkan kualiti PdP dengan memastikan guru mematuhi perancangan PdP, menyelia sesi pengajaran dan menganalisis dapatan sesi penyeliaan tersebut. Penyeliaan juga memberi bimbingan dan maklum balas kepada guru setelah sesi penyeliaan dilaksanakan. Penyeliaan instruksional juga berfungsi sebagai pemudahcara kepada pembangunan PdP guru agar guru menjadi lebih berkesan

(Glatthorn, 1984). Oleh itu, sesi penyeliaan yang dilaksanakan memerlukan perancangan yang sistematik dan memberi bimbingan untuk membangun PdP guru.

Penyeliaan instruksional merupakan sebagai satu strategi untuk mendorong pihak lain iaitu pihak yang diselia untuk mencapai tahap keberkesanan dan produktiviti yang lebih tinggi (Mardhiah & Rabiatul-Adawiah, 2016; Gurnam Kaur & Chan, 2010), di samping sebagai satu kawalan dan koordinasi. Penyeliaan instruksional yang berkesan menyediakan satu platform untuk para guru mendapat sokongan sekiranya menghadapi masalah kelesuan ataupun pengajaran dan pembelajaran yang kurang berkesan di dalam bilik darjah. Oleh itu, tanpa program penyeliaan yang kukuh, berkesan, dan staf yang mencukupi, usaha untuk mendapat kejayaan sebagai sekolah berkesan adalah amat sukar (Glickman, 2010). Penyeliaan dalam pengajaran juga bermaksud segala tindakan yang diambil ke atas kakitangan dengan tujuan melaksanakan atau memperbaiki proses pengajaran di sesebuah sekolah (Harris, 1975). Penyeliaan juga berkonsepkan satu tingkah laku yang dipertanggungjawabkan secara rasmi kepada seseorang yang mendatangkan kesan kepada guru untuk mempertingkatkan lagi pembelajaran murid dan seterusnya mencapai sesuatu matlamat tertentu (Alfonso et. al., 1980).

Penyeliaan instruksional adalah sejenis penyeliaan dinamik dalam proses pendidikan yang bertujuan mempertingkatkan mutu pengajaran (Glickman, 1998) di sesebuah sekolah. Sementara itu, keberkesanan sesebuah sekolah bergantung kepada pentadbiran yang memberi perhatian kepada kualiti penyeliaan instruksional (Edmonds, 1982). Namun begitu tanggapan guru terhadap penyeliaan instruksional adalah pelbagai dan tidak seragam. Guru-guru mendapati bahawa penyeliaan

instruksional yang dilaksanakan kurang berkesan (Hamdan & Lim, 2007). Namun begitu terdapat guru yang menyatakan bahawa penyeliaan instruksional yang dilaksanakan mendatangkan kesan yang positif (Hamdan & Nurlia, 2013; Gurnam & Chan, 2010). Punca sebenar guru-guru memberi tanggapan negatif terhadap penyeliaan instruksional ialah penyelia dan guru tidak berkomunikasi dengan baik (Mc Daniel, 1984). Penyeliaan instruksional (Glickman, 1992), berfungsi sebagai tindakan yang membolehkan guru-guru untuk memperbaiki pengajaran pelajar dan berfungsi meningkatkan hubungan dan memenuhi keperluan peribadi dan organisasi. Pada masa yang sama, penyeliaan instruksional juga merupakan peluang yang disediakan kepada guru dalam membangunkan kapasiti profesional mereka supaya dapat menyumbang untuk kejayaan akademik pelajar (Sergiovanni & Starratt, 2002). Oleh kerana penyeliaan instruksional yang dilaksanakan memberikan kesan yang tidak sama kepada guru, penyelia perlu berkomunikasi secara berkesan dengan guru untuk mendapatkan kesan yang baik iaitu peningkatan prestasi pengajaran guru.

Kesimpulannya, penyeliaan instruksional banyak memberi kebaikan dan bantuan kepada guru khususnya untuk meningkatkan kapasiti mereka dalam sesi PdP. Namun begitu, bagi memastikan sesi penyeliaan tersebut berkesan, proses penyeliaan instruksional yang dilaksanakan perlulah berkualiti dan dilaksanakan oleh penyelia yang berilmu, berkemahiran dan bersikap terbuka. Pada masa yang sama, penyelia-guru perlu mempunyai hubungan yang baik.

2.4.2 Penyelia

Penyelia merupakan seorang pemimpin sekolah. Sebagai seseorang pemimpin sekolah, penyelia perlu membantu guru meningkatkan mutu penyampaian supaya pengajaran bertambah berkesan dan objektif PdP tercapai. Penyelia merupakan salah satu komponen utama dan memiliki peranan yang sangat strategik dalam usaha meningkatkan kualiti pendidikan sedia ada. Peranan penyelia bagi meningkatkan prestasi sesebuah sekolah amat berkait rapat dengan penyelia yang kompeten, professional dan mempunyai personaliti yang baik yang dapat membantu proses aktiviti pembelajaran dan pengajaran yang berkualiti dapat dicapai. Penyelia di sekolah berfungsi sebagai pelaksana teknikal dalam bidang penyeliaan akademik dan penyeliaan pengurusan dalam organisasi mereka.

Sebagai pemimpin instruksional, penyelia juga perlu melihat dengan lebih dekat apa yang sebenarnya berlaku di dalam bilik darjah supaya kelemahan yang wujud dalam proses PdP dapat ditambahbaik dan amalan terbaik yang dikenal pasti dapat diteruskan, disebarluaskan dan dibudayakan. Mandat untuk melaksanakan penyeliaan instruksional di sekolah terletak ditangan pengetua/guru besar. Pada dasarnya penyeliaan itu melibatkan Sembilan (9) proses dan aktiviti seperti menilai, merunding, memerhati, mengendali, membimbing, memuji menyelenggara dan memperbaiki. Bagi memastikan semua guru di sekolah dapat diselia, pengetua/guru besar menurunkan kuasa mereka kepada Penolong Kanan, Ketua Bidang dan Ketua Panitia untuk melaksanakan tugas ini. Penyelia yang berkesan perlu mempunyai keterampilan dalam lima (5) kompetensi bidang kepemimpinan instruksional iaitu kemahiran teknikal, kemahiran interpersonal, pengetahuan, simbolik dan budaya

(Segiovanni, 1995 dalam Abdul Rahman, 2010). Kemahiran tersebut dijelaskan seperti berikut:

a) Kemahiran Teknikal

Penyelia perlu mempunyai kemahiran teknikal untuk mengurus organisasi bagi melaksanakan penyeliaan dari segi perancangan, pengorganisasian, koordinasi dan kawalan bagi memastikan keberkesanan organisasi. Tanggungjawab ini memerlukan mereka mengawal proses pelaksanaan bermula dari tahap merancang (planning), menyusun atur (organizing), memimpin Leading dan mengawal (controlling) sehingga ke akhirnya. Penyelia juga perlu mempunyai kemahiran untuk mengutip data yang diperhatikan dalam bilik darjah dan seterusnya mempunyai keupayaan menterjemah data yang dikumpul semasa penyeliaan di dalam bilik darjah secara objektif. Matlamat dan hala tuju organisasi perlu ditentukan dan seterusnya disebarluaskan kepada warga organisasi supaya matlamat dan hala tuju organisasi dapat dikongsi bersama.

b) Kemahiran Interpersonal

Kemahiran dalam hubungan kemanusiaan khususnya kemahiran berkomunikasi adalah sangat penting. Kemahiran interpersonal merupakan proses interaksi antara manusia, bertukar-tukar pendapat, menggunakan gerak badan, isyarat atau simbol dengan tujuan untuk memberi dan bertukar-tukar maklumat Ia melibatkan dua pihak. Komunikasi interpersonal adalah dinamik iaitu luas dan mempunyai makna tersirat. Konsep asas yang berkaitan dengan komunikasi interpersonal ialah seperti konsep sendiri, sikap, sahsiah, nilai dan matlamat. Ia akan membantu mewujudkan

seorang individu yang berkebolehan dan berkeyakinan semasa berinteraksi dengan persekitarannya.

Penyelia perlu mempunyai kemahiran berkomunikasi yang digunakan semasa berkomunikasi dan berinteraksi dalam organisasi untuk mencapai kesan atau keputusan tertentu. Kemahiran interpersonal penyelia ini akan membantu memudahkan sesi penyeliaan. Kemahiran interpersonal ini membolehkan penyelia mengkomunikasikan hasratnya dengan jelas dan mudah difahami dan mewujudkan seorang individu yang berkebolehan dan berkeyakinan semasa berinteraksi dengan persekitarannya dan seterusnya membantu membina iklim organisasi yang baik.

c) Pengetahuan

Penyelia perlu mempunyai ilmu tentang kemahiran konseptual dalam mengurus segala aspek berkaitan rasional pendidikan. Penyelia juga merupakan pemimpin instruksional. Oleh itu, mereka perlu mempunyai ilmu pengetahuan khususnya dalam ilmu tentang kepimpinan instruksional. Penyelia juga berupaya mengenal pasti masalah dalam sesi pengajaran dan pembelajaran dan mencari penyelesaian untuk penambahbaikan. Pada masa yang sama mempunyai pengetahuan dalam aspek pedagogi, andragogi dan teknik penyeliaan yang berkesan. Pengetahuan berkaitan penilaian program pengajaran dan pembelajaran, pembangunan kurikulum dan pembangunan staf, serta keperluan instruksional amatlah berguna untuk membantu membangun kapasiti guru.

d) Simbolik

Penyelia sebagai pemimpin dalam organisasi merupakan ikon dan simbol yang dipandang tinggi oleh warga sekolah yang lain. Mereka perlu menyerlahkan kemahiran mereka dan menerapkan kemahiran tersebut kepada warga sekolah, khususnya guru, mengenai apa yang mereka percaya dan apa yang mereka lakukan sebagai perkara yang penting, bernilai dan bermakna untuk membangun organisasi. Mereka perlu menjadi suri teladan dalam segala aspek yang berkaitan dengan instruksional supaya menjadi sumber rujukan ahli organisasi.

e) Budaya

Penyelia perlu mempunyai kemahiran bertindak sebagai pemimpin budaya atau *cultural leader* dalam memperkukuh nilai serta kepercayaannya. Sebagai pemimpin budaya, penyelia perlu mewujudkan budaya pembelajaran dan budaya kolektualiti dalam kalangan warga organisasi supaya wujud budaya mementingkan ilmu. Pada masa yang sama budaya kejelekitan juga diambil serius bagi memastikan para guru dapat melaksanakan tugas bersama-sama sebagai warga organisasi.

Kemahiran berkomunikasi/berinteraksi dengan yang diselia adalah penting bagi penyelia untuk melaksanakan penyeliaan berkesan. Kemahiran berkomunikasi ini boleh berubah-ubah mengikut keperluan dan keadaan guru yang diselia. Penyelia yang baik juga perlu menguasai tiga (3) domain utama dalam penyeliaan iaitu asas pengetahuan, kemahiran mengajar dan penyeliaan, dan kemahiran hubungan (Glickman, 2010; Windstandly, 2009). Kemahiran dalam tiga (3) domain ini perlu diserlahkan dalam melaksanakan sesi penyeliaan yang berkesan. Pada masa yang

sama, penyelia yang baik perlu mempunyai lima (5) ciri dalam melaksanakan penyeliaan instruksional. Lima (5) ciri tersebut adalah:

- a. Berupaya membentuk hubungan sokongan yang santai (antara penyelia dan guru yang diselia).
- b. Mempunyai pengetahuan yang relevan dan kemahiran penyeliaan klinikal.
- c. Berupaya mengakses keperluan pembelajaran, menyelia dan mentaksir pembelajaran.
- d. Tahu mengenai tekanan dan keperluan yang dihadapi oleh guru yang diselia dan pengalaman lalu mereka.
- e. Menunjukkan kesungguhan mereka membantu guru yang diselia (Windstandly, 2009).

Matlamat utama penyeliaan instruksional dilaksanakan adalah untuk meningkatkan pengajaran. Matlamat ini boleh dicapai dengan memerhati, menganalisis dan memberi maklum balas kepada guru. Dengan menggabungkan kemahiran interpersonal dan kemahiran teknikal, penyelia akan berjaya dalam meningkatkan prestasi sesi pengajaran dan pembelajaran guru. Penyelia bertanggungjawab untuk meningkatkan usaha kerjasama agar guru yang diselia boleh menerima penyelia. Penyelia juga perlu membina semangat kepercayaan dan hubungan baik di antara dua pihak yang terlibat iaitu penyelia dan guru yang diselia. Seorang penyelia klinikal juga adalah seorang fasilitator. Penyelia bekerja dengan guru untuk memenuhi matlamat aktiviti pemerhatian, iaitu untuk meningkatkan keberkesanan pengajaran guru. Penyeliaan yang berkesan terhasil apabila seorang

penyelia dapat memberi manfaat kepada guru dan tidak menjatuhkan harga diri guru walaupun terdapat input negatif dalam sesi penyeliaan tersebut.

Menurut Wiley (2004), penyeliaan instruksional dapat difahami sebagai usaha yang diberikan kepada guru-guru dalam bentuk kolejial, kolaboratif dan profesional, sebagai bantuan khusus dalam meningkatkan PdP meningkatkan pencapaian pelajar. Kita dapat menyimpulkan bahawa penyeliaan instruksional adalah bimbingan profesional untuk guru. Bantuan ini memberi peluang kepada mereka untuk berkembang secara profesional. Guru akan maju dalam kerja mereka, iaitu untuk memperbaiki dan meningkatkan pembelajaran pelajar. Penyelia instruksional sekolah juga memiliki peran yang harus dijalankan. Laura Pedersen (2007), mengatakan bahwa penyelia sekolah memainkan tiga peranan: 1. Sebagai seorang kaunselor, penyelia mengambil bahagian bersama dengan guru dalam penerokaan diri. Mereka menetapkan sempadan, menyedari nilai dan bias yang mungkin wujud, dan dalam menghadapi emosi tertentu. 2. Sebagai guru, penyelia bertanggung jawan menanamkan pengetahuan baru dan memurnikan kemahiran. Pengetua juga memantapkan tentang orientasi teoritis kognitif guru. Sebagai penyelia, pengetua berfungsi sebagai role model. contoh; Memastikan guru mempunyai pengalaman, dan memerhatikan dan memberikan maklum balas mengenai prestasi. 3. Sebagai perunding, boleh mengadakan pertemuan mingguan dengan guru; Jawab permintaan guru khusus untuk pendengaran atau kaunseling tertentu, atau pendekatan / teknik yang boleh digunakan guru; Menekankan komitmen dan peningkatan profesional. Secara umumnya, penyelia adalah bekas guru atau pengetua. Penyelia sudah tahu bagaimana mengajar dan bagaimana untuk memimpin di sekolah. Sebagai guru,

kaunselor, dan perunding, Penyelia mesti mempunyai empati untuk mengembangkan kebolehan guru.

2.4.3 Penyeliaan Instruksional

Penyeliaan instruksional merupakan satu komponen penting dalam strategi yang komprehensif untuk pembangunan profesional yang berterusan guru. Matlamat utama, penyeliaan instruksional adalah untuk memberi sokongan kepada guru dalam bentuk perkembangan staf bagi membolehkan mereka menyediakan persekitaran pembelajaran yang kondusif untuk pelajar.

Penyeliaan instruksional memberi sokongan kepada guru dan membantu meningkatkan kemampuan mereka untuk melaksanakan pengajaran dan pembelajaran di dalam bilik darjah. Kapasiti guru yang berkaitan dengan pengajaran dan pembelajaran perlu ditingkatkan dan dipelbagaikan agar dapat meningkatkan motivasi pelajar untuk belajar (Glickman, Gordon, & Ross-Gordon, 2007; Sergiovanni & Starrat, 2007). Literatur tentang penyeliaan instruksional menunjukkan bahawa terdapat korelasi antara guru-guru yang berkualiti dan pencapaian pelajar (Smith & Gorard, 2007; Darling-Hammond & Youngs, 2002). Oleh itu, penyeliaan pengajaran yang dilaksanakan hendaklah membantu guru meningkatkan kapasiti mereka. Unsur-unsur seperti kemahiran pengawasan adalah aspek penting yang menyumbang kepada pembangunan 'kemampuan guru.

Wanzare dan da Costa (2000), dalam tinjauan literatur mereka mengenai penyeliaan dan pembangunan staf, telah mengenal pasti sembilan (9) tujuan

penyeliaan instruksional yang saling berkaitan. Tujuan penyeliaan instruksional yang dinyatakan oleh Wanzare dan da Costa (2000) termasuklah:

- i. Penambahbaikan pengajaran (Beach & Reinhartz, 1989; Glickman et. al. 1998; Sergiovanni & Starrat; 2000).
- ii. Meningkatkan pembangunan kerjaya guru sebagai individu dan kumpulan (Wiles & Bondi, 1996).
- iii. Mewujudkan kesedaran dalam kalangan guru tentang potensi kesan akibat tingkah laku pengajaran mereka (Glickman et. al., 1998).
- iv. Mewujudkan persekitaran yang menyokong guru mencuba pendekatan pengajaran baharu sama ada sebagai individu atau kumpulan (Nolan & Francis, 1992).
- v. meningkatkan pembangunan kurikulum (Glickman et. al., 1998);
- vi. mengukuhkan norma kolejial dalam kalangan guru-guru dan penyelia (Glickman et. al., 1998; Wiles & Bondi 1996).
- vii. meningkatkan motivasi dan komitmen guru (Glickman et. al., 1998);
- viii. memantau proses pengajaran dan pembelajaran untuk mendapat hasil yang terbaik bagi pelajar (Schain, 1988), dan
- ix. mewujudkan dan memupuk norma kolektif-*inquiry* dalam kalangan guru dan penyelia (Glickman et. al., 1998;. Nolan & Francis 1992).

Proses PdP memang perlu sentiasa diselia kerana penyeliaan dilaksanakan atas sebab-sebab yang baik khususnya untuk organisasi sekolah, guru dan murid. PdP diselia supaya sekolah menjadi lebih baik, guru-guru berkembang dan murid mempunyai pengalaman pembelajaran akademik dan kembang tumbuh (*development*) yang baik (Sergiovanni, 1992). Secara umumnya penyeliaan yang baik, menurut Light

dan Cox (2001) dapat memenuhi empat dimensi utama, iaitu intelektual, personal, sosial dan praktikal. pula mengkategorikan fungsi penyeliaan yang baik sebagai aktiviti mendidik, membimbing dan menasihati Murphy 2004). Seterusnya Glickman et al. (2010), menegaskan ukuran kualiti penyeliaan adalah berasaskan keberkesanan amalan penyeliaan.

Sebaliknya, dalam situasi penyeliaan yang kurang meberangsangkan, pengetua bertanggungjawab menyediakan mempunyai visi, tahap ketabahan dan kesabaran yang tinggi serta konsisten bagi memastikan penyeliaan dilaksanakan dengan berkualiti(Nolan & Hover, 2004). Oleh itu, pengetua selaku penyelia dalam menangani perubahan menuju kepada penyeliaan yang berkualiti, menguasai segala pengetahuan dan kemahiran yang diperlukan serta merombak sistem yang ada agar amalan penyeliaan menjadi lebih berkesan dan menjurus kepada matlamat utama, iaitu peningkatan kualiti pembelajaran murid. Penyeliaan yang berkualiti akan membawa kepada kelangsungan kualiti di sekolah

Pelaksanaan penyeliaan instruksional di dalam bilik darjah perlu dilakukan secara sistematik dan bersepadu agar penyelia dapat mengenal pasti kekuatan dan kelemahan guru dalam melaksanakan PdP di dalam bilik darjah (Nurahimah & Rafisah, 2010; Olivia & Pawlas, 2004). Menurut Thobega dan Miller (2007) mendapati bahawa guru lebih menyukai penyelia yang secara tidak langsung lebih dari kerjasama, arahan yang bermaklumat, dan arahan penyeliaan yang membangunkan. Penyeliaan instruksional yang dilaksanakan secara berkesan akan dapat memberi kesan yang positif kepada aspek penyampaian pengajaran guru aspek pembelajaran dalam kalangan murid. Maka pihak sekolah perlu memastikan

penyeliaan instruksional di sekolah ditakwimkan sebagai program tahunan sekolah dan membolehkan guru bersedia dan lebih selesa untuk diselia.

Sebagai kesimpulan, penyeliaan instruksional adalah satu proses yang perlu diterapkan dalam pembangunan staf dan dalam usaha penambahbaikan sekolah yang menyeluruh untuk menikmati semua faedah yang ada. Walau pun pengetua bertanggungjawab sepenuhnya ke atas tugas penyeliaan, namun pelaksanaan penyeliaan instruksional ini dilaksanakan dengan bantuan penolong kanan, ketua bidang dan ketua panitia. Bagi memastikan penolong kanan, ketua bidang dan ketua panitia berkemahiran, pengetua perlu berusaha memberikan latihan yang bersesuaian agar mereka mempunyai keupayaan dan kemahiran untuk melaksanakan penyeliaan instruksional dalam organisasi dengan berkesan.

Bagi memastikan keberkesanan aktiviti yang dilaksanakan, penyeliaan instruksional perlu dilakukan secara kembang tumbuh bagi memastikan potensi guru dibangunkan secara berperingkat-peringkat. Bagi memastikan perkembangan ini dilaksanakan dengan baik, penyeliaan pendidikan di sekolah perlu melakukannya secara terancang dan ia memberi makna kepada guru, murid dan organisasi sekolah (Rahimah Haji Ahmad et al., 2010). Oleh itu, penyeliaan instruksional tidak hanya memberi respon terhadap pencapaian semasa guru. penyeliaan instruksional sebaliknya menggalakkan penglibatan pemikiran yang autonomi dan ke arah pengaplikasian amalan kolektif di antara guru dan pemimpin sekolah. Justeru, penyeliaan pengajaran merupakan satu proses yang kompleks dan memerlukan pelaksanaan secara serius supaya matlamat sebenar tercapai, terutama dalam membangunkan potensi guru. Dalam konteks yang lebih luas, penyeliaan

instruksional lebih menjurus kepada pembangunan sumber manusia yang merupakan matlamat akhir penyeliaan dalam konteks pendidikan ialah manusia.

Perkara ini bermaksud penyeliaan instruksional adalah sistem struktur yang melibatkan hubungan dua hala, pemerhatian, perbincangan antara penyelia dengan guru yang diselia dalam proses melaksanakan penyeliaan instruksional. Proses penyeliaan instruksional akan menjadi lebih berkesan sekiranya prosedur penyeliaan dipatuhi. Prosedur penyeliaan instruksional ini mempunyai lima (5) langkah iaitu i) hubungan penyelia dengan matlamat guru, ii) kitaran semula jadi. Penyeliaan instruksional perlu dilakukan secara berulang-ulang dalam pusingan tertentu (kitaran kolaboratif), iii) maklumat/data asas dikumpul (penyelia mendapat data asas melalui penyeliaan), iv) interpretasi yang berkaitan (penyelia dan guru akan menginterpretasi data selepas penyeliaan) dan v) hipotesis dan Ujian (Glickman, C.D., Gordon, S.P. & Ross-Gordon, J., 2010). Maka dalam melaksanakan tugas tersebut, guru juga turut belajar secara berterusan dan menjadikannya proses pembelajaran sepanjang hayat. Dengan itu, kapasiti guru terus menerus meningkat terutama dalam aspek kemahiran dan tahap pengajaran. Bagi membolehkan KPP berlaku secara berterusan, guru perlu memilih kaedah penyeliaan yang paling sesuai dengan dirinya dan penyelia. Seandainya kaedah penyeliaan yang dipilih kurang bersesuaian, guru boleh menukar kepada bentuk penyeliaan yang lain kerana proses penyeliaan ini memerlukan suatu jangka masa yang agak lama dan berterusan. Kaedah penyeliaan yang sesuai perlu untuk melihat perkembangan guru yang terlibat.

Model penyeliaan yang bersifat ‘kembang tumbuh’ yang diperkenalkan oleh Glickman, C.D., Gordon, S.P. & Ross-Gordon, J., (2010) memperkembang format

bantuan langsung melalui pelbagai kaedah penyeliaan dengan menambah dimensi pembangunan manusia yang merujuk kepada perbezaan-perbezaan potensi yang ada pada individu guru. Model ini memfokuskan tahap pembangunan individu guru (*individual teacher's development level*) dan kesan terhadap prestasi dan perhubungan interpersonal dalam menetapkan proses penyeliaan di sekolah.

2.4.4 Peranan dan Tanggungjawab Penyelia

Penyeliaan instruksional merupakan usaha mentransformasikan profesion guru menjadi profesion pilihan melalui pencapaian pelajar dan kualiti guru sekolah. Transformasi ini dinyatakan melalui anjakan ke-4 dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM, 2013-2025). Hayman (1987), pula menyatakan bahawa tujuan penyeliaan adalah berkaitan dengan pembangunan insan yang terlibat iaitu pembangunan diri dan kapasiti guru dan kemahirannya pembangunan diri pelajar dalam pembelajarannya. Penyeliaan memainkan peranan dalam peningkatan mutu pengajaran, memastikan kurikulum dilaksanakan, melihat apa yang berlaku di dalam bilik darjah, memberi motivasi dan maklum balas kepada guru serta menilai prestasi/kemahiran mengajar. Sesi penyeliaan bukan merupakan satu pengalaman selesa buat guru guru. Kebanyakannya guru tidak selesa untuk diselia dan tidak akan menjemput sesiapa pun untuk menyelia sesi PdP yang mereka kendalikan. Dengan itu, penyelia perlu mengurangkan ketidakselesaian semasa sesi penyeliaan dijalankan. Penyelia juga perlu berperanan untuk membantu i) mengurangkan kegelisahan guru yang dibimbing, ii) mencungkil apa yang sebenarnya ingin dicapai oleh guru secara positif dan aktif dan iii) mendapatkan maklumat terutama terhadap perkara yang

kurang jelas. Pendekatan yang digunakan ialah sentiasa bertanya untuk mendapatkan maklumat tambahan dan menggalakkan kemahiran berfikir aras tinggi.

Melalui pembangunan profesional guru secara berterusan atau *continuous professional development* (CPD), guru mendapat sokongan bagi membantu mereka mencapai potensi mereka sepenuhnya. Pelaksanaan CPD secara individu di sekolah melalui penyeliaan dianggap lebih berkesan. Penyelia yang membantu para guru adalah terdiri daripada individu berkecuali yang berada di lapangan dan program CPD seperti ini menggunakan jaringan yang ada seperti rakan sejawat, pengetua/guru besar dan penolong kanan, demi menyebarkan amalan terbaik. Seterusnya program seperti ini dapat meningkatkan tahap kemahiran guru selaras dengan apa yang dijangkakan daripada seorang guru.

Secara tradisi, seseorang yang menyelia pekerjaan seseorang yang lain adalah penyelia (Oliva & Pawlas, 2001). Oleh itu di sekolah, setiap pegawai yang membantu guru untuk menambah baik kurikulum dan pengajaran adalah seorang penyelia. Penyelia instruksional yang berkesan ‘memegang cermin’ yang berfungsi sebagai ‘sepasang mata’ dan ‘teman yang kritikal’ kepada guru (Blasé & Blasé, 2000). Dengan menggunakan strategi tersebut, penyelia menggalakkan guru untuk membuat refleksi yang membawa kepada peningkatan motivasi, kepuasan, *self-esteem*, efikasi dan perasaan selamat. Strategi yang boleh digunakan dalam pelaksanaan penyeliaan instruksional (Blasé & Blasé, 2000) termasuklah:

- a) Berbincang dengan guru untuk menggalakkan refleksi.
- b) Memberi cadangan yang bertujuan, sesuai dan tidak mengancam.

- c) Memberi maklum balas yang khusus dalam pemerhatian di bilik darjah, dan pada masa yang sama menunjukkan keprihatinan, minat dan memberi pujian.
- d) Menjadi model-menunjukkan demonstrasi berkaitan teknik pengajaran di dalam bilik darjah dan semasa perbincangan.
- e) Menggunakan teknik inkuiri dan menggalakkan nasihat/pendapat.
- f) Pujian dan fokus kepada tingkah laku pengajaran guru yang khusus dan konkrit.

Untuk meningkatkan keberkesanan profesional para guru Fischer (2011) menekankan bahawa penyelia mestilah berkebolehan dan mengenalpasti perkara-perkara yang berikut;

- a) Apa yang perlu dinilai?
- b) Bagaimana memantau dan menganalisis makluman pemantauan kelas dan data lain?
- c) Bagaimana menterjemah hasil pemerhatian, dan ringkasan data yang dapati kepada suatu perbincangan yang bermakna dan dapat membantu dan menggalakkan guru untuk menambah baik pengajaran?

Semasa melaksanakan penyeliaan instruksional, penyelia juga perlu beretika bagi memestikan penyeliaan instruksional yang dilaksanakan berkesan. Penyelia perlu menyematkan sikap hormat-menghormati antara rakan sejawat (Bernard & Goodyear, 2004). Penyelia dan guru yang diselia perlu saling membina kepercayaan dan menghormati pandangan peribadi sesama rakan sejawat yang terlibat. Semasa sesi penyeliaan berjalan, penyelia tidak boleh menganiaya guru yang diselia. Penyeliaan

bertujuan memperbaiki dan menambah baik. Komunikasi yang kurang baik, memcemuh serta menjatuhkan maruah perlu dielakkan. Pada masa yang sama, sikap pilih kasih atau menyisihkan seseorang perlu dielakkan sama sekali. Penyeliaan instruksional dilaksanakan untuk kebaikan maksimum. Maka, semua tunjuk ajar serta panduan yang diberikan bertujuan untuk tindakan pembetulan dan usaha penambahbaikan berterusan. Faktor keadilan juga perlu diambil kira. Aktiviti penyeliaan instruksional dan dapattannya perlu disediakan dan dilaporkan secara telus dan adil untuk dikongsi bersama. Dalam melaksanakan penyeliaan instruksional, penyelia juga perlu bersikap terbuka dan menerima seseorang sebagai unik. Oleh itu, setiap individu mempunyai kekuatan dan kelemahan serta bidang kebidruaan yang tersendiri. Semua perkara ini perlu dimanfaatkan secara maksimum. Penyelia juga perlu menjaga kerahsiaan dan kerana segala hasil dapatan yang diperolehi menjadi hak peribadi guru. Penyeliaan instruksional hendaklah berlaku secara telus tanpa memihak kepada mana-mana individu dalam organisasi. Maka dapatan sesi penyeliaan instruksional perlu dipelihara dan berstatus sulit. Penyeliaan instruksional juga dilaksanakan untuk pembangunan diri guru. Aktiviti penyeliaan instruksional ke atas sesi PdP merupakan tugas penting pengetua/guru besar sebagai pemimpin instruksional. Pihak guru yang diselia juga perlu bersikap profesional dan menerima dapatan sesi tersebut sebagai asas untuk pembangunan dirinya.

Dengan itu boleh dirumuskan bahawa penyelia bertanggungjawab untuk membangun kapasiti dan kompetensi guru terutamanya yang berkaitan dengan mencemerlangkan organisasi pendidikan dan pembelajaran murid. Penyeliaan instruksional yang dilaksanakan melibatkan cerapan dan penilaian keberkesanan pengajaran. Dalam konteks ini penyeliaan instruksional meliputi penilaian formatif

yang bertujuan untuk kemajuan dan penilaian sumatif iaitu untuk tujuan membuat keputusan terakhir (Abdul Rahman, 2010). Tanggungjawab ini boleh dilakukan dengan berkesan sekiranya penyelia mempunyai kemahiran yang bersesuaian iaitu pengetahuan, kemahiran interpersonal dan kemahiran teknikal sebagai prasyarat yang membolehkan mereka menjadi penyelia yang berkesan.

2.4.5 Bantuan Langsung

Bantuan langsung merupakan komponen penting dalam melaksanakan penyeliaan instruksional. Bantuan langsung adalah penting sebagai sokongan untuk semua guru, terutama bagi guru baharu. Guru baharu perlu berfungsi sama seperti guru berpengalaman apabila mereka masuk ke dalam bilik darjah. Bantuan langsung adalah satu inisiatif bagi penyelia untuk memberikan maklum balas secara bersemuka dan *one-to-one* (Rosenholtz, 1985; Little, 1982). Sokongan berbentuk individu ini mengurangkan tekanan guru dalam melaksanakan PdP dalam bilik darjah dan menggalakkan peningkatan pengetahuan, kemahiran *interpersonal*, dan kemahiran teknikal yang diperlukan oleh seseorang guru untuk cemerlang dalam bilik darjah. Guru juga memerlukan maklum balas tentang pengajaran dan pembelajaran mereka dalam kelas. Terdapat beberapa pendekatan yang melibatkan langsung dalam penyeliaan instruksional. Pendekatan tersebut adalah: a) penyeliaan klinikal, b) penyeliaan rakan sejawatan (*peer supervision*), dan c) pemerhatian dalam bilik darjah. Oleh itu, pemimpin pendidikan mesti mengamalkan amalan penyeliaan instruksional yang berkesan bagi memastikan peningkatan kapasiti guru untuk kejayaan akademik pelajar mereka. Pendekatan tersebut diterangkan seperti yang berikut:

a) **Penyeliaan klinikal**

Penyeliaan klinikal yang diutarakan oleh Garman (1982), memusatkan kepada cara penyeliaan berasaskan satu rangka rujukan untuk menjalankan penyeliaan dan pendekatan yang berpusat kepada “rawatan” sesuatu perkara yang perlu diperbaiki ataupun mempertingkatkan sesuatu yang sudah baik. Cogan (1973) pula mendefinisikan penyeliaan klinikal satu model penyeliaan yang berkesan untuk menumpukan kepada tingkah laku guru di bilik darjah terutamanya untuk memperbaiki prestasi guru. Menurut Cogan (1973) amalan penyeliaan klinikal ini direka untuk menambahbaik pengajaran guru di bilik darjah. Penyeliaan klinikal ini juga menyatakan bahawa merujuk kepada pertemuan secara bersemuka antara penyelia dengan guru yang diselia untuk memperbaiki amalan dan peningkatan profesionalisme guru (Sergiovanni dan Starratt, 1998).

Penyeliaan klinikal menggalakkan guru mengkaji dan mengamalkan seni pengajaran yang melibatkan pemerhatian ke atas guru semasa berinteraksi dengan pelajar (Beach & Reinhartz, 2000). Goldhammer, Ander dan Krajewski (1993) mencadangkan lima fasa dalam menjalankan penyeliaan klinikal iaitu konferensi Kesan Penyeliaan Klinikal Terhadap Prestasi Pengajaran Guru, pra-pencerapan, pencerapan pengajaran, analisis dan strategi, konferensi pospencerapan dan analisis pos-pencerapan. Fasa pra-pencerapan adalah penting untuk merancang dan membincangkan sesi penyeliaan yang akan dilaksanakan dan mendapatkan persetujuan antara penyelia dan guru yang diselia Ander dan Krajewski (1993). Guru perlu mendapat satu gambaran yang jelas tentang pelaksanaan proses penyeliaan yang akan dilakukan.

Seterusnya, fasa kedua melibatkan penyeliaan instuksional yang berlaku dalam bilik darjah. Dalam fasa ini, pemerhatian dilakukan terhadap guru yang mengajar, apa yang diajar dan bagaimana murid bertindak balas semasa pengajaran. Di akhir pemerhatian ini, penyelia meninggalkan kelas dengan cara yang tidak mengganggu pengajaran di kelas. Fasa ketiga bertujuan untuk membuat analisis data dan maklumat yang dikumpulkan supaya ia lebih bermakna dalam merancang strategi pengurusan konferensi penyeliaan yang akan menyusul. Fasa keempat adalah konferensi pos-pencerapan yang bertujuan untuk berkongsi maklumat guru yang diselia tentang dapatan semasa pemerhatian. Penyelia juga memaklumkan bahawa penyelia sangat prihatin dengan apa yang berlaku di kelas semasa guru mengajar. Penyelia memberi pujian terhadap sesi PdP guru dan juga memberi dorongan kepada guru tersebut untuk menambah baik cara pengajarannya. Fasa kelima ialah fasa akhir. Fasa kelima ini melibatkan analisis pos-pencerapan untuk mengenal pasti kekuatan dan kelemahan penyeliaan dan melakukan pengubahsuaian terhadap penyeliaan supaya ia lebih membawa manfaat kepada semua guru. Amalan penyeliaan dikaji dengan teliti bagi tujuan penambahbaikan di pihak pentadbir.

Penyeliaan Klinikal adalah suatu intervensi yang disengajakan ke dalam proses pengajaran. Penyeliaan Klinikal berorientasikan matlamat dan berfungsi menyambungkan suatu hubungan kerja profesional di antara guru dan penyelia (Glickman & Gordon, 2010). Dalam melaksanakan penyeliaan klinikal, guru dan penyelia memerlukan suatu tahap saling percaya yang tinggi, seperti yang tergambar dalam pemahaman, sokongan dan komitmen kepada pertumbuhan. Penyeliaan klinikal bersifat sistematik walaupun pelaksanaannya memerlukan suatu metodologi yang fleksibel dan berterusan berubah. Pada masa yang sama, pelaksanaan

penyeliaan klinikal mengandaikan penyelia tahu tentang analisis PdP dan juga tentang interaksi manusia yang produktif.

Komponen utama penyeliaan instruksional yang berkesan adalah dengan berkesan menggunakan penyeliaan klinikal dan bimbingan rakan sebaya (*peer coaching*) untuk membantu membimbing dan mendorong guru supaya berkembang sebagai pendidik. Dengan menggunakan penyeliaan yang pelbagai, pemimpin pendidikan akan dapat memberikan sokongan dan bimbingan yang paling diperlukan. Ciri-ciri penyeliaan klinikal termasuk penilaian formatif yang bertujuan untuk memperbaiki penyeliaan (Glickman & Gordon, 2010). Sesi penyeliaan klinikal selalunya melibatkan sesi pra perbincangan, sesi pemerhatian pengajaran, sesi analisis dan interpretasi pengajaran, dan sesi pasca perbincangan yang biasanya melibatkan komen-komen tentang keberkesanan proses. Penyeliaan klinikal melibatkan beberapa langkah yang pasti dan berurutan. Pertama, semasa pra perbincangan dengan guru, penyelia dan guru berbincang tentang sebab, tujuan, dan fokus pemerhatian klinikal yang melibatkan kaedah, borang, masa pemerhatian, dan jadual pasca perbincangan atau *debriefing* (Glickman & Gordon, 2010). Selepas proses ini, penyeliaan klinikal dan penyeliaan kembang tumbuh (*developmental*) perlu diintegrasikan dengan menentukan jenis penyeliaan yang paling berkesan dengan guru yang diselia berdasarkan keperluan guru tersebut (Glickman & Gordon, 2010). Penyelia memainkan peranan penting dalam menyelia dan memudahkan guru dalam tugas mereka (Glickman & Gordon, 2010). Oleh itu penyelia juga perlu mempunyai kepakaran dalam bidang penilaian ini untuk membantu guru untuk sentiasa memperbaiki pengajarannya. Kajian tentang penyeliaan klinikal yang dijalankan oleh Veloo dan Komuji (2013) juga mendapati bahawa penyeliaan klinikal membantu guru

dalam meningkatkan pengajaran dan pembelajaran yang lebih berkesan supaya pengajaran dapat meningkatkan penguasaan pelajar.

Dalam melaksanakan proses penyeliaan klinikal, terdapat tiga (3) andaian yang perlu diketahui oleh guru iaitu: i) mengajar adalah suatu set aktiviti kompleks yang memerlukan analisis yang teliti tentang sesi PdP, ii) guru adalah profesional yang cekap dan bertanggungjawab yang dalam bidang mereka. Namun, guru juga memerlukan pertolongan jika ia ditawarkan dalam cara yang mesra. Anadai ke iii) ialah penyeliaan klinikal adalah bertujuan untuk membantu guru-guru mengubahsuai pola pengajaran sedia ada iaitu kepada pengajaran yang menarik minat murid.

Penyeliaan klinikal melibatkan penggabungan keperluan sekolah dengan keperluan pertumbuhan peribadi serta komitmen terhadap matlamat sekolah. Walau bagaimanapun penyeliaan klinikal mempunyai beberapa aspek negatif seperti; i) perancangan yang tidak rapi, dan ii) tiada maklum balas atau tindakan lanjut. Untuk mengelakkan aspek negatif ini timbul, pemimpin sekolah perlu memastikan para guru memahami bahawa proses penyeliaan adalah proses untuk membantu guru meningkatkan pembelajaran mereka dan bukannya sesi mencari salah. Walaupun kadang kala penyelia mengkritik sesi pengajaran tersebut sebagai tidak berkesan. Penyeliaan klinikal yang dilaksanakan perlu digunakan mengikut pengalaman guru, kesediaan guru untuk berubah, keperluan pengajaran, dan kesanggupan guru untuk bekerja dengan orang lain.

b) Bimbingan Rakan Sebaya (Peer coaching)

Bimbingan Rakan Sebaya (Peer coaching) adalah proses maklum balas rakan sebaya dan penilaian prestasi oleh kelas oleh rakan sejawatan untuk tujuan meningkatkan pengajaran. Kaedah ini merupakan kaedah penyeliaan yang membolehkan seorang guru bekerja dengan guru lain (rakan mereka) dalam keadaan klinikal untuk memeriksa, memperbaiki dan meningkatkan prestasi profesional mereka (Glickman & Gordon, 2010). Penyeliaan peer-coaching dalam konteks pengajaran merupakan inovasi model penyeliaan kembang tumbuh (developmental supervision) kolaboratif dalam penyeliaan klinikal. Menurut Glickman et. al, (2010), keperluan terhadap bantuan sesama guru menerusi penyeliaan klinikal juga dikenali sebagai peer-supervision. Kaedah penyeliaan ini lebih berbentuk interaktif dan kurang berbentuk arahan. Kaedah ini juga berpusat kepada guru dan kurang berpusat pada pihak penyelia. Seterusnya guru berkolaborasi secara konstruktif. Apabila rakan sejawatan ini bekerja secara kolaboratif dan kemudian bersama-sama menjalankan siri pra perbincangan, pemerhatian, dan pasca perbincangan. Hasil daripada sesi *peer coaching* ini, keberkesanan pengajaran mereka meningkat kerana guru berada dalam lingkungan yang selesa dan tidak mengancam.

Penyeliaan peer-coaching adalah sebagai satu proses yang melibatkan kolaborasi dua atau lebih guru untuk menyelesaikan masalah menerusi aktiviti perancangan, pemerhatian, maklumbalas dan pemikiran kreatif untuk pembangunan kemahiran yang spesifik (Glickman et. al, 2010; Acheson & Gall, 2003). Proses ini bertujuan untuk memperbaiki pengajaran melalui analisis bersama tentang rancangan pelajaran, butiran pelajaran, data pemerhatian dan maklum balas. Maklumat yang didapati digunakan mengenal pasti bantuan khusus dalam kaedah dan teknik

pengajaran. Oleh sebab guru bekerja bersama-sama rakan sekerja, secara semula jadi, guru akan merujuk antara satu sama lain untuk mendapatkan bantuan daripada merujuk kepada penyelia. Penyeliaan instruksional ini mengutamakan penambahbaikan dan bukan penilaian sumatif. Maka langkah guru menolong guru ini telah menjadi satu cara penambahbaikan dan diterima dengan baik untuk memastikan bantuan langsung kepada semua guru (Glickman & Gordon, 2010). Guru dan rakan sejawatan berkolaborasi untuk mengkaji data dan menentukan rancangan untuk pertumbuhan dan pembangunan masa depan (Salter, 2008). Pelaksanaan penyeliaan yang berkonsepkan pembimbing rakan sejawatan ini membolehkan kerjasama antara guru dan pertumbuhan guru meningkat.

Penyeliaan sejawatan yang berkonsepkan pembimbing rakan ini menggalakkan pertumbuhan guru secara kolektif. Ladyshewsky dan Varey (2003) menjelaskan bahawa terdapat lapan peringkat pelaksanaan peer-coaching di mana pada setiap peringkat memerlukan objektif spesifik yang perlu dipenuhi.

Peringkat Pertama: Penilaian dan pembinaan perhubungan. Dalam peringkat ini penilaian terhadap antara satu sama lain di kalangan rakan sejawat untuk mewujudkan keserasian bagi memenuhi keperluan pembelajaran masing-masing. Perhubungan dibentuk adalah berdasarkan kepercayaan, rasa hormat dan kesefahaman.

Peringkat Kedua: Perancangan. Dalam peringkat ini masa dan tempat dipilih dan dipersetujui untuk sesi penyeliaan yang hendak dijalankan secara berstruktur (formal).

Peringkat Ketiga: Memformalkan proses dan skop. Peringkat ini, keperluan individu yang hendak diselia ditentukan. Penetapan skop juga dibuat berdasarkan keutamaan dan masa yang diperuntukan serta kaedah pengumpulan data.

Peringkat keempat: Mentakrifkan tujuan dan matlamat. Guru menjelaskan kepada penyelia tentang fokus, objektif, tingkah laku pelajar dan konteks pengajaran yang hendak dicapai.

Peringkat Kelima: Menjelaskan fakta dan andaian. Penyelia meminta penjelasan daripada guru yang diselia terhadap andaian berasingan daripada fakta (data yang diperolehi) dari sudut perspektif alternatif dan bukan penilaian untuk membantu menjelaskan keadaan sebenar.

Peringkat Keenam: Meneroka kemungkinan. Penyelia mencipta ruang untuk penerokaan dalam mengenalpasti isu atau masalah yang berlaku untuk membangunkan kemungkinan penyelesaian. Penyelia mungkin berkongsi maklumat dan menawarkan cadangan tetapi bukan nasihat muktamad.

Peringkat Ketujuh: Mendapatkan komitmen untuk tindakan. Mewujudkan komitmen lisan untuk tindakan yang dikenalpasti dengan jelas daripada hasil penyeliaan.

Peringkat Kelapan: Menawarkan sokongan dan akauntabiliti. Penyelia menawarkan sokongan susulan dan bukan mengenakan akauntabiliti terhadap keputusan yang dicapai. Tindakan susulan adalah untuk memotivasikan, sokongan pembelajaran dan mengukuhkan hubungan berterusan.

Bagi memastikan keberkesanan penyeliaan rakan sebaya yang dijalankan, lapan peringkat yang ada perlu dipenuhi. Kolaborasi antar guru dan rakan sejawatan juga perlu untuk mengkaji data dan menentukan rancangan untuk pertumbuhan dan pembangunan masa depan bersama (Salter, 2008).

Namun begitu terdapat beberapa kelemahan dalam pembimbing rakan sejawatan termasuk:

- i. Kekurangan asas penyelidikan;
- ii. Beberapa jenis sekolah kurang responsif.
- iii. Sekolah perlu untuk menyesuaikan pendekatan tersebut sebelum dapat menggunakan pendekatan dengan berkesan.
- iv. Terlalu bergantung kepada konstruk yang ditetapkan secara teoretikal.
- v. Gagal untuk menggabungkan kemahiran lain ke dalam model.
- vi. Gagal untuk mengambil kira keperluan pengajaran guru yang berbeza, dan atau keupayaan yang berbeza (Salter, 2008).

Pada masa yang sama, terdapat beberapa cabaran dalam melaksanakan Penyeliaan peer-coaching Berdasarkan beberapa kajian yang dijalankan oleh para penyelidik, terdapat beberapa cabaran yang dihadapi bagi mewujudkan keberkesanan penyeliaan peer-coaching, antaranya:

- i. Penyeliaan peer-coaching mungkin tidak memberikan kesan kepada guru terhadap cadangan dan pertimbangan yang diberikan oleh rakan-rakan (Acheson & Gall, 2003).
- ii. Penyeliaan *peer-coaching* mungkin menyebabkan budaya negatif yang diamalkan oleh segelintir guru terutama menyukarkan penerimaan penilaian daripada rakan sejawat (Peterson, 1995).
- iii. Penyeliaan *peer-coaching* hanya berfokuskan kepada amalan pengajaran yang spesifik dan tidak dapat menyelesaikan cabaran yang lebih kritikal dalam pendidikan umum secara keseluruhannya (Wilkins et. al. 2009).

- iv. Konflik antara rakan sekerja mungkin timbul disebabkan oleh perbezaan nilai dan pertimbangan dalam kalangan rakan sejawat (Marczely, 2001).
- v. Kelemahan mungkin berlaku akibat pelaksanaan penyeliaan *peer-coaching* ini dari aspek persediaan logistik seperti penjadualan, koordinasi, polisi dan pertambahan bebanan tugas (Robbins, 1991; Ladyshevsky & Varey, 2003)

Prinsip utama penyeliaan *peer-coaching* ini ialah menggunakan pelbagai sumber dan kepakaran ahli profesional dalam kalangan pakar dan bukan pakar pendidikan untuk membentuk satu sistem penyeliaan yang berkesan (Shamsudin & Kamarul Azmi, 2011). Melalui penyeliaan *peer-coaching* ini juga pelbagai pihak disarankan menyelia antara satu sama lain bagi mencapai objektif meningkatkan mutu pengajaran seterusnya meningkatkan keberkesanan pembelajaran murid. *Peer-coaching* juga merupakan sebagai salah satu bentuk penurunan kuasa penyeliaan dari pihak pemimpin pengajaran (pengetua) sebagaimana diperuntukkan dalam Surat Pekeliling Ikhtisas Bil. 3/1987. Pelaksanaan penyeliaan dari kalangan rakan sejawat berupaya mewujudkan suasana persekitaran yang lebih kondusif yang bebas unsur tekanan sebagaimana pra syarat pelaksanaan *peer-coaching* yang berkesan (Robbins, 1991).

Dalam amalan penyeliaan tradisional, hubungan antara pemimpin dan guru memang jelas. Pendekatan *peer-coaching* memberikan penyeliaan instruksional secara alternatif yang berupaya mewujudkan budaya keterbukaan dan kepercayaan dalam kalangan antara guru dan penyelia. Kewujudan persekitaran penyeliaan yang berteraskan perkongsian maklumat dalam kalangan rakan sejawatan membolehkan

penilaian terhadap sesi penyeliaan diterima dalam bentuk kritikan positif dan bukan bersifat tekanan terhadap penilaian. Keadaan ini mampu memberikan sokongan profesional guru terhadap guru yang lain untuk penambahbaikan kualiti pengajaran guru. Rakan sejawat yang mempunyai banyak persamaan menggabungkan pengetahuan dan kepakaran dalam kalangan. Situasi ini juga menggalakkan semangat kerja berpasukan dan berpotensi untuk mengurangkan pengasingan status profesionalisme individu yang berbeza dalam sesebuah institusi pendidikan. Walaubagaimanapun, semua pihak yang terlibat dalam proses penyeliaan ini perlu memperlengkapkan diri dengan kompetensi penyeliaan yang diperlukan, khususnya kemahiran komunikasi interpersonal dan kemahiran teknikal yang diperlukan bagi memandu ke arah percambahan idea bagi mencapai objektif yang ditetapkan.

c) Pemerhatian di Bilik Darjah

Hussein (1989) mendefinisikan pemerhatian di bilik darjah adalah merupakan satu proses yang paling sering digunakan dalam sesi penyeliaan yang dilaksanakan secara formal. Antara kekuatan utama menggunakan pemerhatian dalam bilik darjah membolehkan pendidik untuk melakukan perkara-perkara berikut:

- i. Membenarkan penyelidik untuk mengkaji proses pendidikan dalam persekitaran naturalistik.
- ii. Memberi bukti yang lebih terperinci dan tepat daripada sumber-sumber data yang lain.
- iii. Merangsang perubahan dan mengesahkan bahawa perubahan itu berlaku (Glatthorn, 1984).

Kaedah ini membantu meningkatkan pemahaman dan menjadi model untuk memperbaiki pengajaran. Pemerhatian dalam bilik darjah mempunyai banyak tujuan pendidikan sah dan penting, dan telah digunakan secara meluas dalam tiga (3) perkara: i) perihal amalan pengajaran; ii) mengenal pasti ketidaksamaan pengajaran untuk kumpulan pelajar yang berlainan; dan iii) peningkatan pengajaran bilik darjah guru berdasarkan maklum balas daripada bilik darjah individu atau profil sekolah. Pemerhatian adalah satu aktiviti yang berkemahiran tinggi, bukan sekadar memerhati atau mendengar, bahkan melibatkan merakam dan menangkap detik-detik kritikal dalam PdP khususnya interaksi guru-murid dalam bilik darjah. Oleh itu, fokus pemerhatian di bilik darjah (Glatthorn, 1984) adalah:

- i. Kecekapan guru menggunakan masa yang diperuntukkan dalam pengurusan bilik darjah, dan PdP.
- ii. Keberkesanan PdP guru terutamanya semasa memberi penjelasan tentang sesuatu konsep sehingga boleh difahami murid.
- iii. Kebolehan dan kecekapan teknik penyoalan guru, khususnya dalam mengemukakan pelbagai soalan.
- iv. Objektif PdP jelas.
- v. Kepelbagaian interaksi, antara guru-murid, murid-guru dan murid-murid.
- vi. Suasana PdP yang kondusif.

Kaedah dan fokus penyeliaan adalah berbeza mengikut situasi. Namun, tujuan utama penyelia adalah penyelesaian masalah secara berhikmah. Satu senarai semak digunakan agi memastikan sesi penyeliaan dilaksanakan secara berfokus. Penyelia mencatat segala kelemahan dan kekuatan guru dalam senarai semak untuk tujuan

perbincangan. Pemerhatian juga adalah satu aktiviti penting untuk membolehkan membuat refleksi sendiri atau bersama dengan pasangan atau dalam kumpulan guru.

Pemerhatian sesi pembelajaran guru membantu memastikan PdP yang dilaksanakan adalah berkesan. Kajian yang dilaksanakan oleh Alis Puteh (2008) mendapati bahawa 80% guru yang dikaji melaksanakan PdP secara tidak berkesan. Namun, penyeliaan instruksional yang dijalankan mampu mengenal pasti tindakan yang perlu diambil bagi mengubah keadaan sebagaimana dapatan kajian tersebut. Refleksi sendiri guru menunjukkan bahawa guru lebih komited terhadap perubahan tersebut dan begitu juga sebaliknya kerana mereka sedar bahawa guru melaksanakan perubahan mengikut kesesuaian dan kehendak mereka sendiri (Knight, 2007). Ini menunjukkan bahawa dengan adanya kepercayaan terhadap penyelia, guru boleh menerima bantuan dan sokongan daripada penyelia untuk membantu mereka membuat keputusan mengenai perubahan dalam peningkatan pengajaran. Seterusnya mereka dapat melihat kesan pembelajaran yang berlaku apabila murid menunjukkan tingkahlaku yang dikehendaki (Zaidatol & Habibah, 2000).

Sebagai satu bentuk perkembangan profesional, pemerhatian dalam bilik darjah boleh menyumbang secara langsung kepada pengenalpastian masalah yang berlaku dan cara untuk mengatasi masalah tersebut. Penyeliaan instruksional membantu meningkatkan keberkesanan amalan dalam bilik darjah dan menyokong pertumbuhan profesional guru menyokong pertumbuhan profesional guru (Alis, 2008; Hopkins, 1998 dipetik dalam Harris, 2002). Namun begitu sesi pelaporan dalam penyeliaan instruksional guru di sekolah boleh menimbulkan kesan mendalam kepada persepsi guru (Kutsyuruba, 2003). Laporan pihak KPM (2007) tentang perkara ini

adalah selari dengan pandangan Kutsyuruba (2003). Laporan KPM (2007) mendapati bahawa pihak pengurusan penyeliaan instruksional iaitu pihak pentadbir sekolah kurang berjaya menyediakan laporan pelaksanaan penyeliaan pengajaran yang berkualiti dan bersifat membimbing (KPM, 2007). Laporan penyeliaan instruksional perlu mengandungi saranan kepada guru tentang sesi PdP dan kepentingan berkolaborasi dengan rakan guru tentang kaedah pengajaran yang berkesan (Sullivan & Glanz, 2000). Sesi perbincangan dan kolaborasi adalah penting dalam menyuntik pembaharuan dalam PdP. Pada masa yang sama, pelaporan hasil penyeliaan pengajaran guru yang bersifat positif atau membimbing berupaya membantu mewujudkan persekitaran bekerja yang bersatu, bertoleransi dan hormat-menghormati dalam kalangan guru (Pajak, 2004; Peter, 2011).

Walaupun penyeliaan bilik darjah berlaku, membangunkan kapasiti guru masih kurang diberi penekanan apabila sesi pemerhatian di kelas telah selesai. Penyelia memberikan maklum balas mengenai proses PdP serta justifikasi mengapa guru hanya dapat mencapai markah tertentu berdasarkan pemerhatian penyelia (Veloo et al, 2013). Seandainya penyeliaan instruksional yang dijalankan bersifat birokratik dan autokratik maka pelaksanaannya adalah bertentangan dengan tujuan sebenar penyeliaan instruksional dijalankan. Kajian yang dijalankan oleh Sharifah (2001) menunjukkan bahawa pemerhatian di dalam kelas yang dijalankan oleh pentadbir tidak melaksanakan refleksi tentang tahap kompetensi penyelia. Ini kerana, pemimpin sekolah diberi latihan dalam pengurusan sekolah tetapi tidak ada latihan khusus yang diberikan mengenai cara pelaksanaan penyeliaan PdP di dalam bilik darjah yang sepatutnya membantu pengajaran guru (Mardhiah & Rabiatal Adawiyah, 2016). Penyeliaan klinikal, secara ideal dilakukan untuk meningkatkan amalan guru namun,

kadang kala tindakan penyelia tidak tidak selaras dengan tujuan asal penyeliaan klinikal.

Pemerhatian di dalam bilik darjah adalah satu proses yang teliti. Proses ini melibatkan beberapa teknik pemerhatian seperti:

Teknik Satu: Pemerhatian Generik. Pemerhatian dilaksanakan dengan menggunakan suatu borang penilaian yang piawai. Nota anekdot dan omen tentang kelas atau pelajaran secara keseluruhan. Seringkali borang-borang ini akan mempunyai unsur-unsur pelan pelajaran lima langkah yang piawai atau kecekapan guru yang boleh disemak atau dikomen seperti yang sepatutnya.

Teknik Dua: Penceritaan Terbuka Berkecuali. Pemerhati merekod setiap orang, peristiwa atau benda yang menarik perhatiannya. Penceritaan ini melibatkan penulisan ekstensif untuk merekod secara objektif semua peristiwa kelas, pernyataan dan latihan yang signifikan.

Teknik Tiga: Kritikan Pendidikan. Format ini memerlukan pemerhati yang berkemahiran untuk menilai pelajaran. Teknik ini sama seperti seorang pengkritik menilai hasil seni, filem atau buku. Gaya bahasa yang digunakan adalah *expository* dan penulisannya cuba untuk merakam suasana dan keadaan kelas.

Teknik Empat: Pola Soalan-Respon. Dalam menggunakan teknik ini, pemerhati menggunakan carta tempat duduk untuk merekod sifat pelajar dan guru semasa bersoal jawab.

Kesimpulannya, tujuan asas penyeliaan instruksional dilaksanakan adalah untuk membimbing dan membantu para guru melaksanakan tugas untuk mencapai matlamat sekolah. Oleh sebab penyelia perlu mudah diakses, mudah dirujuk dan bijak

dalam memainkan peranan sebagai penyelia atau penilai. Penyeliaan klinikal dan bimbingan rakan sejawatan boleh menjadi cara yang efektif untuk menawarkan bantuan kepada guru. Sokongan dan bimbingan melalui penyeliaan adalah penting bagi yang paling membolehkan guru berkembang sebagai pendidik.

2.4.6 Kemahiran Penyelia

Untuk melaksanakan tugas penyeliaan instruksional, kemahiran adalah perlu. Pengetahuan, kemahiran interpersonal, dan kemahiran teknikal sebagai asas kepada kompetensi dalam penyeliaan perlu ada pada penyelia (Glickman et al., 2010; Alfonso, Firth, & Neville, 1984). Setiap penyelia perlu mempunyai pengetahuan, khususnya kemahiran pedagogi. Ini termasuklah kaedah pengajaran, penguasaan bahan pengajaran, penambahbaikkkan kaedah pengajaran, persembahan kandungan dan penyediaan nota pelajaran bagi setiap unit (Enaigbe, 2009; Olowoye, 1989).

Enaigbe (2009) dan Olowoye (1989) juga mementingkan kemahiran menilai termasuk strategi menyual, dan menilai secara berterusan penilaian dan kemahiran menjalankan peperiksaan. Kemahiran mengawal disiplin juga penting menurut Enaigbe (2009) dan Olowoye (1989) kerana pengetua/guru besar juga perlu mahir mengawal kelas, arif tentang penggunaan peraturan dan peraturan untuk melaksanakan hukuman atau dendaan ke atas pelajar. Kemahiran yang ada boleh digunakan untuk menunjuk ajar guru tentang perkara yang berkaitan sekiranya wujud situasi memerlukan.

Pengetua selaku pemimpin dan penyelia di sekolah perlu menjiwai kepimpinan instruksional, memahami dasar dan hala tuju sekolah, supaya dapat membawa sekolah mencapai matlamat yang dihasratkan (Ang & Balasandran, 2012). Pengetahuan tentang kaedah pendidikan andragogi, pembangunan kapasiti guru dan amalan penyeliaan adalah penting bagi membolehkan pentadbir dan penyelia menambah baik amalan penyeliaan instruksional di sekolah.

Kemahiran interpersonal adalah kemahiran dalam menjalin hubungan sesama manusia dan sebagai keupayaan untuk bekerja dengan individu lain (Wanzare, 2012). Wanzare (2012) juga menyatakan bahawa penyelia juga perlu memahami dan memotivasikan guru supaya mereka akan menginginkan prestasi yang baik sama ada sebagai individu atau kumpulan. Penyelia perlu mempunyai pengetahuan tentang kesan tingkah laku interpersonal mereka terhadap guru. Penyelia juga perlu berpengetahuan tentang bentuk-bentuk tingkah laku interpersonal bagi menggalakkan orientasi hubungan yang lebih positif dalam organisasi (Wanzare, 2012). Satu lagi kemahiran yang perlu dikuasai ialah kemahiran teknikal. Kemahiran teknikal merujuk keupayaan untuk membuat keputusan dan melihat hubungan yang penting kepada matlamat organisasi. Penyelia perlu berpengetahuan tentang organisasi yang dipimpinnya dan berkemahiran menyelaras, merancang, mengawal sistem rekod dan maklumat dalam organisasi, serta pengetahuan untuk merancang, mentaksir, memerhati, dan menilai peningkatan pengajaran. Kemahiran teknikal juga merujuk kepada pengetahuan dan kemampuan khusus yang diperlukan untuk melakukan penyeliaan. Kemahiran ini termasuk kemahiran menggunakan alat (*tools*) yang bersesuaian, tatacara atau teknik melaksanakan sesuatu kerja '*job-know-how*' mengikut bidang khusus (Wanzare, 2012). Kombinasi ketiga-tiga kemahiran ini

membolehkan penyelia atau individu terlibat melihat seluruh organisasi sebagai satu entiti dan melihat hubung kait antara semua bahagian/cawangan/unit. Ketiga-tiga kecekapan ini adalah saling melengkapi dan membolehkan penyelia melihat isu yang timbul dengan kritis dan matang. Ketiga-tiga faktor ini memainkan peranan penting dalam menentukan keberkesanan penyeliaan instruksional yang dijalankan (Nurahimah & Rafisah, 2010). Tanpa kemahiran dan pengetahuan berkaitan urusan tadbir pengurusan kurikulum di sekolah, objektif pelaksanaan penyeliaan guru di sekolah adalah sukar untuk mencapai dengan cemerlang sebagaimana yang diharapkan.

Kajian yang dilaksanakan oleh Wanzare (2013) menunjukkan enam (6) kemahiran dan sifat utama yang perlu ada pada para penyelia instruksional di peringkat sekolah: i) keupayaan untuk menunjukkan kepimpinan melalui teladan; ii) integriti yang tinggi; iii) pengetahuan tentang mendelegasikan tugas; iv) pengetahuan tentang perhubungan awam; v) kemahiran penyeliaan; dan vi) kecekapan dalam pengajaran mata pelajaran. Ini menunjukkan bahawa disamping itu, menjadi penyelia instruksional, pengetua/guru besar juga perlu menjadi guru yang berkecekapan dan berpengalaman.

Oliva dan Pawlas (2004) juga menyatakan bahawa penyelia instruksional mestilah berkemahiran tinggi dalam melaksanakan tanggungjawab penyeliaan, berpengetahuan, kemahiran dan teknik untuk memenuhi kepelbagaian tugas penyeliaan mereka. Kemahiran yang perlu ada pada penyelia termasuklah: a) kemahiran interpersonal, termasuk kemahiran komunikasi, motivasi, membuat, menyelesaikan masalah, dan pengurusan konflik; (b) kemahiran teknikal, yang

merangkumi cara untuk mencapai penetapan matlamat, penilaian, perancangan, pemerhatian pengajaran, dan penyelidikan dan penilaian; (c) kemahiran maklumat; (d) kemahiran hubungan manusia, keupayaan untuk bekerja dengan dan melalui orang lain; (e) kemahiran pentadbiran (mempengaruhi, merekod); (f) kemahiran untuk mengurus perubahan; (g) kemahiran kesedaran sendiri; dan (h) kemahiran konseptual, keupayaan untuk melihat gambaran yang lebih besar, membuat spekulasi, dan memikirkan perubahan.

Sebagai penyelia, kemahiran teknikal dalam pemerhatian tingkah laku guru di dalam bilik darjah bagi membolehkan kesimpulan dibuat secara objektif bahawa amalan pengajaran yang diperhatikan itu seperti apa yang dijangkakan. Kesimpulan juga dibuat tentang jangkakan tingkah laku pelajar atau tindakan guru semasa pemerhatian samaada tindakan tersebut baik atau buruk (Glickman et al., 2010). Justeru, kemahiran teknikal melibatkan kemahiran menghurai iaitu penyelia perlu berupaya menghuraikan apa yang dilihat dan kemahiran interpretasi, iaitu membuat interpretasi dengan memberi makna kepada apa yang telah diperhatikan (Glickman et al., 2010).

Pentadbir sekolah, terutamanya pengetua, perlu disediakan untuk memikul untuk tanggungjawab dan peranan dalam melaksanakan penyeliaan instruksional. Latihan dalam bidang penyeliaan instruksional perlu dimasukkan dalam program latihan untuk bakal-bakal pemimpin. Walau bagaimanapun, seperti yang dinyatakan oleh Oliva dan Pawlas (2004), latihan yang disediakan tidak menyediakan pengetua sepenuhnya untuk realiti tugas mereka sebagai pengetua/guru besar. Kebanyakan input yang mereka dapati menjurus kepada kepimpinan umum. Kemahiran dan kebolehan

penyelidikan instruksional secara khusus dapat diperoleh melalui latihan *on-the-job*; dengan melibatkan diri dalam merancang pelbagai aktiviti atau menulis panduan kurikulum. Penyelia juga berperanan dalam melaksanakan strategi operasi dalam organisasi. Peningkatan kemahiran pengajaran dalam kalangan guru berupaya meningkatkan imej dan kewibawaan seseorang guru, khususnya dalam aspek motivasi kerja dalam profesionalismenya (Kutsyuruba, 2003; Glickman et al., 2005). Kutsyuruba (2003) dan Glickman et al. (2005) juga berpandangan bahawa pelaksanaan penyelidikan instruksional boleh membantu meningkatkan kapasiti guru dalam melaksanakan PdP di sekolah.

Oleh itu, mereka perlu mempunyai kemahiran yang bersesuaian supaya mereka dapat bertindak sebagai penghubung antara pihak pentadbir dengan guru. Penyelia sentiasa berhadapan dengan pelbagai isu seperti komunikasi, hubungan peribadi yang melibatkan konflik dan ketidakpuasan dalam menjalankan tugas-tugas dan tanggungjawab seharian. Boleh disimpulkan bahawa untuk melaksanakan penyelidikan instruksional, integrasi pelbagai kemahiran diperlukan. Pelbagai kemahiran seperti kemahiran penyelia dalam hubungan sesama manusia, kemahiran mengurus, dan kemahiran teknikal dalam melaksanakan tugas menyelia memang penting untuk melaksanakan tugas penyelidikan instruksional dengan berkesan.

2.4.7 Kepercayaan Guru

Kepercayaan bermaksud kepercayaan yang diletakkan oleh satu pihak kepada pihak yang lain dalam melaksanakan sesuatu tugas (Tschannen-Moran & Hoy, 2000). Guru yang terlibat dalam penyelidikan instruksional perlu percaya kepada

pemimpin dan organisasi. Namun begitu menyatakan definisi tentang kepercayaan bukanlah satu perkara mudah kerana kepercayaan merupakan satu konsep yang kompleks (Hosmer, 1995). Kepercayaan mempunyai pelbagai segi. Perkara ini bermaksud apabila seseorang menilai atau membuat keputusan tentang amanah, terlalu banyak unsur yang perlu diambil kira. Unsur ini mungkin berbeza bergantung pada konteks atau sifat hubungan kepercayaan. Jika kepercayaan ditakrifkan sebagai kesediaan untuk menjadi terdedah kepada pihak lain berdasarkan keyakinan bahawa pihak yang lain adalah baik, jujur, terbuka, dapat dipercayai, dan berkompeten (Tschannen-Moran & Gareis, 2015). Walaupun kebanyakan pendidik mengakui kepentingan kepercayaan dalam kerja mereka, kualiti terlalu sering dipertikaikan dengan tekanan akauntabiliti. Tekanan sedemikian mengakibatkan ketidaksabaran dan kebimbangan berlaku dalam kalangan pemimpin sekolah dan mewujudkan iklim ketegangan dan ketakutan yang mengganggu pembelajaran murid dan guru. Akibatnya sekolah ini menjadi tempat yang suram dan tidak menggalakkan komuniti pembelajaran. Sebaliknya, memupuk iklim kepercayaan dalam organisasi membolehkan ahli-ahli komuniti sekolah mengukuhkan kekuatan sekolah mereka dan mencipta persekitaran yang memupuk rasa ingin tahu dan cita rasa belajar. Pembelajaran murid dipermudahkan apabila pemimpin sekolah dan pemimpin guru dibantu dengan untuk merealisasikan niat positif mereka ke arah hubungan profesional mereka.

Kepercayaan mempunyai pelbagai segi. Perkara ini bermaksud apabila seseorang menilai atau membuat keputusan tentang amanah, terlalu banyak unsur yang perlu diambil kira seperti kejujuran dan kelemahan. Unsur ini mungkin berbeza bergantung pada konteks atau sifat hubungan Kepercayaan. Khususnya, jika

kepercayaan ditakrifkan sebagai kesediaan untuk menjadi terdedah kepada pihak lain berdasarkan keyakinan bahawa pihak yang lain adalah baik, jujur, terbuka, dapat dipercayai, dan berkompeten (Tschannen-Moran & Gareis, 2015). Walaupun kebanyakan pendidik mengakui kepentingan kepercayaan dalam kerja mereka, kualiti terlalu sering dipertikaikan dengan tekanan akauntabiliti. Tekanan sedemikian mengakibatkan ketidaksabaran dan kebimbangan berlaku dalam kalangan pemimpin sekolah dan mewujudkan iklim ketegangan dan ketakutan yang mengganggu pembelajaran murid dan guru. Akibatnya sekolah ini menjadi tempat yang suram dan tidak menggalakkan komuniti pembelajaran. Sebaliknya, memupuk iklim kepercayaan dalam organisasi membolehkan ahli-ahli komuniti sekolah mengukuhkan kekuatan sekolah mereka dan mencipta persekitaran yang memupuk rasa ingin tahu dan cita rasa belajar. Pembelajaran murid dipermudahkan apabila pemimpin sekolah dan pemimpin guru dibantu dengan untuk merealisasikan niat positif mereka ke arah hubungan profesional mereka

Kajian tentang kepercayaan ini, telah menunjukkan ada pelbagai jenis definisi yang diberikan dan dipersetujui bahawa kepercayaan adalah '*multifaceted*' atau pelbagai bidang (Tschannen-Moran & Hoy, 2000). Dari perspektif falsafah, kepercayaan adalah berkaitan dengan tingkah-laku yang bermoral dan beretika (Baier, 1986; Hosmer, 1995).

Dalam bidang ekonomi pula kepercayaan dilihat sebagai percaturan dari segi kos dan faedah (Coleman, 1990; Williamson, 1993). Dari aspek individu, kepercayaan dilihat dari perspektif setakat mana seseorang itu sanggup bergantung kepada orang lain dan membiarkan diri mereka terdedah kepada orang lain (Frost, Stimpson, &

Maughan, 1978). Dari aspek organisasi pula, kepercayaan dilihat sebagai satu penilaian kolektif iaitu satu kumpulan tidak akan mengambil kesempatan terhadap kumpulan lain, jujur dalam perundingan dan tekun untuk mengubah tingkah laku ke arah yang positif sejajar dengan komitmen (Bradach & Eccles, 1989; Cummings & Bromily, 1996).

Secara umumnya kepercayaan melibatkan pelbagai aspek seperti risiko, kebolepercayaan, boleh dipengaruhi dan ekspektasi (Hoy & Moran, 2003). Kepercayaan juga merujuk kepada kesanggupan seseorang itu menjalin hubungan dengan pihak lain dengan harapan pihak tersebut tidak akan mengambil peluang yang keterlaluan walaupun wujud peluang untuk berbuat demikian. Kepercayaan juga dianggap sebagai kualiti yang ada dalam sesuatu hubungan.

Kualiti ini ditunjukkan melalui keyakinan terhadap tingkah laku seseorang, kumpulan ataupun institusi. Tschannen-Moran dan Hoy (1998) dan Daly (2004) menjelaskan kepercayaan ini berdasarkan lapan komponen iaitu:

- a. Baik hati- keyakinan bahawa pihak lain akan sentiasa mengambil kira kepentingan pihak yang satu lagi dalam membuat sesuatu keputusan.
- b. Kebolepercayaan- sejauh mana seseorang itu boleh bergantung kepada pihak lain.
- c. Kompetensi - kepercayaan terhadap kebolehan pihak lain dalam menjalankan tugas yang dipertanggungjawabkan kepadanya
- d. Kejujuran- khususnya kejujuran pihak lain dalam membuat sesuatu keputusan secara adil.

- e. Keteterbukaan - kesanggupan seseorang itu berkongsi maklumat dengan pihak lain.
- f. Risiko - kesanggupan seseorang itu mengambil risiko terhadap pihak lain.
- g. Komunikasi - komunikasi yang baik antara majikan dengan pekerja.
- h. Hormat - saling menghormati antara pekerja dengan majikan.

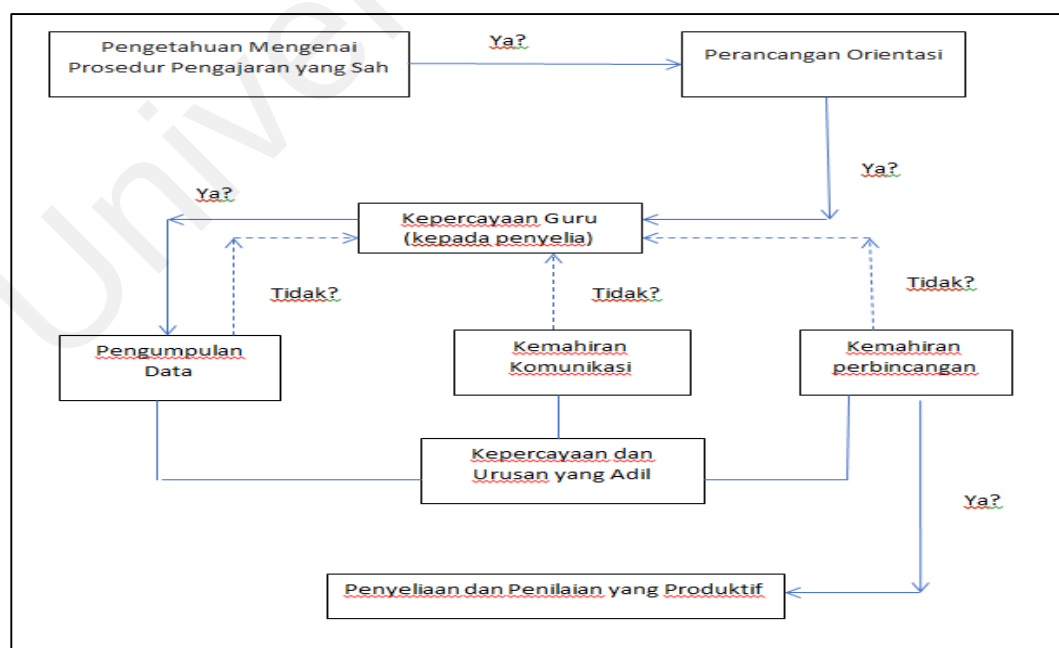
Kelapan-lapan komponen kepercayaan ini adalah penting untuk tindakan bersama, pembangunan wawasan bersama dan penubuhan modal sosial dalam sesebuah organisasi (Louis, 2003).

Kepercayaan merupakan komponen penting dalam peningkatan dan keberkesanan sekolah dan dalam proses mempengaruhi pengikut (Tschannen-Moran & Hoy, 2003). Kepercayaan juga merujuk kepada kesanggupan individu atau kumpulan untuk bergantung pada pihak lain berdasarkan kepada keyakinan bahawa pihak tersebut adalah baik hati, handal, kompeten, jujur, dan terbuka. Sekiranya guru kurang kepercayaan kepada penyelia, maka penyelia tiada pengaruh ke atas guru yang diselia (Maxwell, 2007). Kepercayaan guru kepada penyelia adalah merujuk kepada tahap keyakinan yang ada pada pemimpin dari segi kecekapan dan kesanggupan pemimpin tersebut untuk berlaku adil, beretika dan boleh diramalkan (Nyhan, 2000). Kepercayaan antara penyelia dan orang bawahannya iaitu guru, dalam penyeliaan instruksional ditakrifkan kepercayaan vertikal yang penting untuk penambahbaikan berkesan (Lewicka & Krot, 2013). Hubungan ini melibatkan kepercayaan berdasarkan norma, nilai dan keyakinan bahawa seorang penyelia adalah lebih berkuasa. Pada masa yang sama, guru juga perlu percaya bahawa penyelia mempunyai kecekapan yang

berkaitan dengan pengetahuan dalam bidangnya. Dengan kata lain, kepercayaan juga boleh didefinisikan sebagai harapan bahawa penyelia adalah orang yang boleh dipercayai yang memenuhi kewajiban sebagaimana yang diramalkan dan bertindak secara jujur dalam menghadapi pelbagai situasi (Zaheer, McEvily & Perrone dalam Lewicka & Krot, 2013). Kepercayaan juga merujuk kepada kesediaan untuk meletakkan usaha menjalin hubungan dengan penyelia berdasarkan jangkaan positif yang terhasil daripada interaksi yang lalu (Tzafrir & Eitam-Meilik, 2005). Putnam (2000) menekankan bahawa kepercayaan itu adalah penting untuk kejayaan sesebuah organisasi kerana organisasi dibina atas kepercayaan bukan dibina atas kuasa. Dalam konteks sekolah, kepercayaan yang berkaitan dengan hubungan di dalam sekolah merujuk kepada kepercayaan antara guru dengan pengetua/guru besar. Kepercayaan ini termasuk kebajikan, kebolehpercayaan, kecekapan, kejujuran, dan keterbukaan (Tschannen-Moran & Hoy, 2003). Konteks kepercayaan dalam hubungan penyeliaan mempromosikan amalan yang aman, memberikan asas kepada guru yang diselia bahawa sesi penyeliaan tersebut adalah memuaskan (Ronnie, Maidment & Connolly; 2017). Oleh itu, kepercayaan guru kepada penyelia adalah penting kerana guru perlu percaya bahawa penyelia dan guru bekerjasama untuk penambahbaikan PdP.

Dalam penyeliaan, kepercayaan memainkan peranan penting yang menggalakkan refleksi dan kesedaran mengenai kepercayaan dan nilai peribadi. Guru lebih mempercayai penyelia yang mempunyai hubungan baik dengan guru yang diselia berbanding penyelia yang bersikap dominan. Apabila guru mempunyai kepercayaan tinggi kepada penyelia, sesi penyeliaan yang dilaksanakan adalah lebih produktif (Chamberlin, 2000). Menurut Hoy dan Tschannen-Moran (2003), kepercayaan di sekolah boleh dibahagikan kepada empat (4) aspek iaitu kepercayaan kepada; i) rakan

sekerja, ii) pengetua/guru besar, iii) pelajar, dan iv) ibu bapa. Di antara aspek-aspek ini, keyakinan guru terhadap pengetua/guru besar adalah paling penting dan dinamakan sebagai titik tanda dan asas kepercayaan di sekolah (Hoy & Tschannen-Moran, 2003). Kepercayaan guru terhadap pengetua/guru besar dibina atas kesediaan guru untuk bergantung kepada pengetua/guru besar kerana pengetua/guru besar dianggap sebagai individu yang boleh dipercayai, baik dan jujur (Tschannen-Moran & Hoy, 1998). Guru berkeyakinan bahawa pengetua/guru besar akan mengotakan perkataannya dan bertindak dengan niat yang terbaik untuk kebajikan guru. Pemimpin pula mentransformasikan dan memotivasikan para pengikutnya untuk mencapai komitmen dan kesetiaan yang tinggi terhadap visi dan misi pemimpinnya. Oleh itu sukar untuk seorang pengetua/guru besar yang tidak dipercayai oleh guru untuk mempunyai guru yang mempunyai komitmen yang tinggi. Cara pengetua/guru besar melaksanakan tugas dan membuat keputusan akan menyebabkan guru memberikan kepercayaan mereka kepada pengetua.



Rajah 2.2 Kemahiran Penyeliaan Berkesan (Lyman et al.,1988)

Guru memerlukan bukti untuk mempercayai penyelia yang merupakan pemimpin sekolah yang boleh dipercayai. Apabila penyelia mengotakan apa yang dikata dan menunjukkan sikap profesional mereka dalam melaksanakan tugas mereka, maka tahap kepercayaan guru kepada mereka akan meningkat dan guru akan lebih bersikap terbuka terhadap penyelia (Lyman et al., 1988). Lyman (1988) meletakkan kepercayaan guru kepada penyelia sebagai teras kepada kemahiran penyeliaan berkesan seperti ditunjukkan dalam Rajah 2.2 iaitu Kemahiran Penyeliaan Berkesan. Hubungan yang baik antara pengetua/guru besar dan guru juga akan menyebabkan kepercayaan guru kepada pengetua/guru besar tinggi (Lyman et al., 1988). Kebanyakan penyelia instruksional mengiktiraf kepentingan kepercayaan dan kerjasama dalam membina hubungan interpersonal yang berkesan dengan guru. Hubungan ini melibatkan kerjasama yang tinggi, sasaran yang dipersetujui bersama, dan menunjukkan hasil positif (Solomon, 2017). Oleh itu, penyelia dan guru perlu bekerjasama untuk mencapai tujuan ini kerana kepercayaan perlu dibina bersama oleh kedua belah pihak supaya guru percaya bahawa mereka penyeliaan yang mereka lalui adalah proses yang adil.

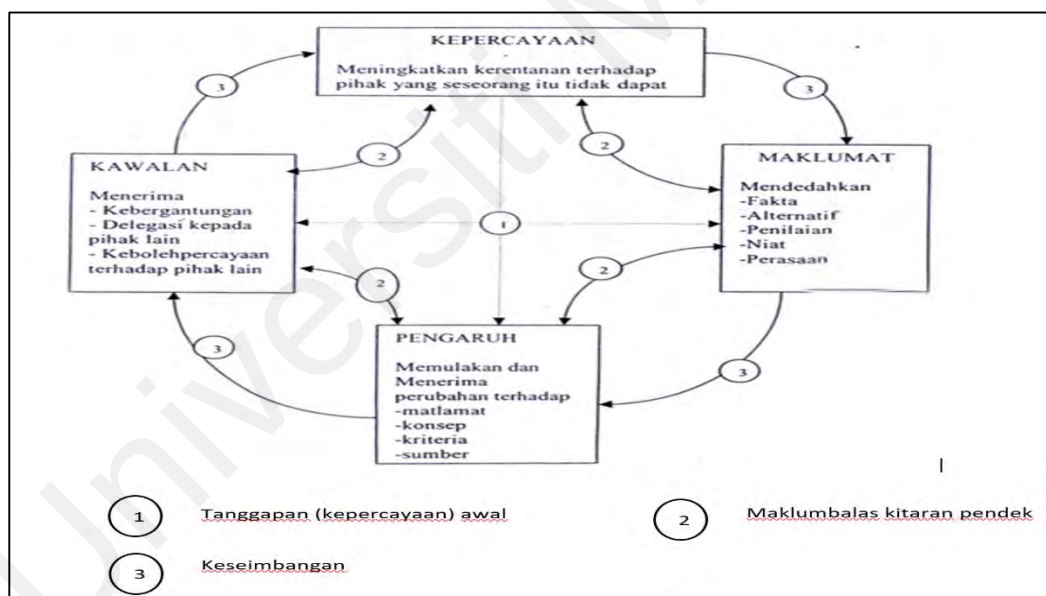
Model seterusnya merupakan Model Tingkah Laku Kepercayaan Pemimpin yang diadaptasi daripada Whitener, Brodt, Korsgaard dan Werner (1998). Dalam melaksanakan penyeliaan instruksional, kepercayaan guru kepada pemimpin yang berfungsi sebagai penyelia adalah penting. Kajian ini juga menekankan aspek kepercayaan kepada penyelia sebagai mediator dalam membangunkan kapasiti guru.

Selain kemahiran penyeliaan berkesan yang menekankan kepada kepercayaan yang dibangunkan oleh Lyman et al. (1988), terdapat beberapa model lain yang

berkaitan dengan kepercayaan seperti Model Kitaran Zand (1972) Model ini membincangkan cara kepercayaan itu terbentuk dalam diri seseorang dari peringkat awal. Model Kepercayaan Mayer, Davis dan Schoorman (dibangunkan pada tahun 1995) digunakan untuk menerangkan hubungan antara pihak-pihak yang terlibat dalam hubungan kepercayaan.

a) Model Kitaran Zand (1972, 1996)

Model ini mencadangkan bahawa kepercayaan antara dua (2) individu berkembang dalam satu kitaran saling mengukuhkan antara satu sama lain (Zand, 1972, 1996). Hubungan berbentuk kepercayaan berlaku secara bentuk dua hala.



Rajah 2.3 Model Kitaran Zand

Hubungan Kitaran Zand ini ditunjukkan dalam Rajah . Hubungan ini bermula dengan ekspektasi oleh satu pihak terhadap tingkah laku pihak yang lain. Hubungan kepercayaan ini berfungsi dalam satu kitaran sama ada atas atau bawah bergantung kepada cara seseorang itu memberikan maklumat, berkongsi pengaruh dan

menggunakan kuasa mereka (Zand, 1972). Apabila mempunyai kepercayaan, seseorang itu akan memberikan maklumat yang terperinci dan tepat tanpa sebarang syak wasangka dengan harapan maklumat itu tidak akan disalahgunakan. Mereka yang terlibat dalam hubungan ini adalah terdedah kepada pengaruh daripada mereka yang dipercayai. Mereka juga yakin yang mereka tidak perlu menggunakan kuasa sebab mereka percaya pihak yang satu lagi itu akan menepati janji mereka (Zand, 1972, 1996).

Ketidakpercayaan pula berlaku apabila seseorang itu menyembunyikan sesuatu maklumat kerana bimbang maklumat itu akan disalahgunakan. Apabila seseorang itu kurang percaya terhadap orang lain dia akan cuba menggunakan kuasanya untuk mempengaruhi orang tersebut dan mengurangkan kebergantungannya kepada pihak tersebut (Zand, 1972, 1996). Manusia sebenarnya mempunyai tanggapan awal tentang sejauh mana mereka harus percaya terhadap orang lain dan sejauh mana orang lain itu boleh dipercayai. Tanggapan ini akan membantu mereka untuk menentukan sebanyak mana maklumat yang boleh didedahkan, sikap terhadap orang lain dan sebanyak mana kuasa yang harus digunakan terhadap mereka. Interaksi yang berlaku antara kedua-dua pihak ini seterusnya akan mempengaruhi tanggapan tentang kepercayaan terhadap orang lain. Maklum balas kitaran pendek (short-cycle feedback) antara kedua-dua pihak ini akan menentukan sama ada tanggapan awal itu betul atau tidak. Keseimbangan berlaku apabila maklum balas pendek berlaku secara berulang dan kepercayaan ini mencapai satu tahap yang mendatar. Apabila seseorang itu percaya kepada orang lain, kitaran ini akan menguntungkan mereka. Walau bagaimanapun sekiranya wujud kurang kepercayaan, mereka yang terlibat akan terperangkap dalam kitaran ke bawah sehingga sampai ke tahap ketidakpercayaan (Zanf, 1972; 1996).

b) Model Kepercayaan Mayer, Davis dan Schoorman (1995)

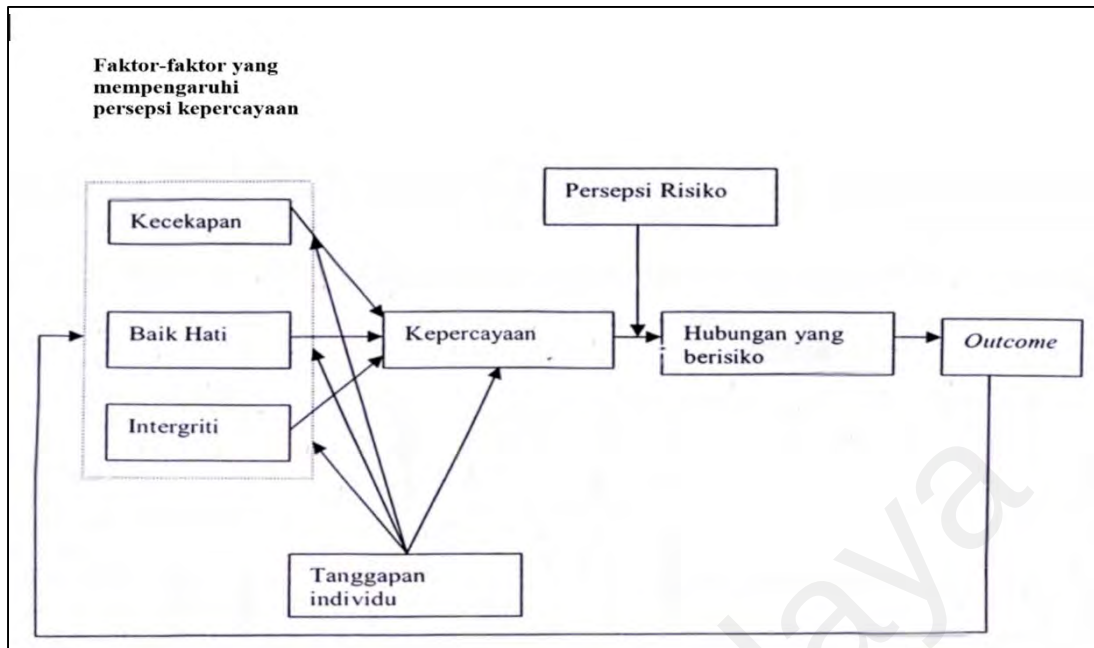
Model ini menerangkan hubungan kepercayaan antara dua pihak dalam sesebuah organisasi dan sebab seseorang itu percaya terhadap orang lain (Mayer, Davis, & Schoorman, 1995). Model Kepercayaan Mayer, Davis dan Schoorman (1995) ini juga menyatakan bahawa setakat mana seseorang itu boleh mengambil risiko dalam sesuatu hubungan bergantung kepada tahap kepercayaan dan risiko dalam sesuatu hubungan. Model ini menganggap kepercayaan mempunyai pelbagai arah. Tahap kepercayaan seseorang terhadap orang lain ditentukan oleh tanggapan seseorang terhadap kepercayaan dan persepsi mereka terhadap orang lain. Tanggapan ini sentiasa wujud dan digunakan dalam semua situasi. Tanggapan ini juga akan mempengaruhi sejauh mana seseorang itu akan percaya terhadap orang lain sebelum mengetahui tentang individu tersebut (Mayer et al., 1995). Kepercayaan dalam model ini menekankan aspek keupayaan, baik hati dan kejujuran (Mayer et al., 1995). Keupayaan ini merujuk pada kemahiran dan kecekapan individu dalam sesuatu bidang yang membolehkan orang lain percaya terhadap individu tersebut. Baik hati merujuk pada hubungan antara dua pihak yang merujuk kepada penyelia dan guru yang diselia melaksanakan tugas dalam semua aspek tanpa mengharapkan sebarang balasan. Integriti merujuk pada konsistensi dalam tindakan yang diambil, persepsi orang lain tentang aspek komunikasi individu tersebut, percaya bahawa orang yang dipercayai itu berintegriti dan akan mengambil tindakan seperti apa yang dinyatakan.

Risiko merupakan satu elemen yang penting dalam hubungan kepercayaan. Seseorang itu sanggup mengambil risiko kerana kepercayaan. Risiko yang sanggup ditanggung oleh seseorang itu akan menentukan sama ada seseorang itu akan meneruskan sesuatu hubungan itu atau tidak. Persepsi tentang risiko ini melibatkan

penilaian tentang kesan positif atau negatif dalam sesuatu hubungan yang berisiko. Sekiranya tahap kepercayaan itu lebih tinggi daripada persepsi tentang risiko, seseorang itu akan terlibat dalam sesuatu hubungan (Mayer et al., 1995). Model ini juga menyatakan bahawa adanya aspek maklum balas dalam hubungan ini. *Outcome* daripada hubungan yang berisiko ini akan menentukan kebolehppercayaan seseorang itu dalam hubungan ini. *Outcome* yang positif akan membantu dalam mengukuhkan persepsi kepercayaan terhadap individu tersebut sementara *outcome* negatif akan mengurangkan tahap kepercayaan ini (Mayer et al., 1995). Secara keseluruhannya, model ini juga menyatakan bahawa sesuatu hubungan yang dibina akan berterusan sekiranya hubungan dua hala tidak dicemari (Homans, 1961).

c) Model Mewujudkan Kepercayaan Terhadap Pemimpin (1998)

Model Mewujudkan Kepercayaan Terhadap Pemimpin (Whitener, Brodt, Korsgaard & Werner, 1998) menyatakan asas kepercayaan kepada pemimpin adalah berasaskan kepada tindakan pemimpin tersebut. Tindakan pemimpin sebenarnya mencerminkan tingkah laku kepercayaan pemimpin dan pemimpin bertanggungjawab dalam mewujudkan hubungan kepercayaan ini (Whitener et al., 1998). Model ini ditunjukkan dalam Rajah 2.4



Rajah 2.4 Model Kepercayaan Mayer, Davis dan Schoorman

Pemimpin memberikan tugas kepada pekerjaanya dan sebagai balasan pekeija akan menerima kompensasi. Teori ini juga menekankan penyeliaan dan kawalan pemimpin terhadap tingkah laku pekerjaanya (Whitener et al., 1998). Tingkah laku kepercayaan pemimpin ini terdiri daripada lima dimensi iaitu konsistensi dalam tingkah laku, kejujuran dalam tingkah laku, aspek kawalan dan perkongsian, komunikasi dan sikap prihatin pemimpin.

Konsistensi dalam tingkah laku menggambarkan kebolehpercayaan dalam tindakan pemimpin berdasarkan tindakan pemimpin sebelum ini. Integriti dalam tingkah laku pemimpin pula merujuk pada konsistensi dalam pertuturan dan perbuatan pemimpin. Aspek kawalan dan perkongsian pula menggambarkan sejauh mana pemimpin melibatkan pekerjaanya dalam membuat keputusan. Aspek komunikasi pula dilihat melalui cara pemimpin memberikan maklumat yang tepat, penerangan tentang sesuatu keputusan yang dibuat dan sikap keterbukaan dalam berkongsi maklumat.

Ketiga-tiga aspek komunikasi ini akan menentukan sejauh mana pekeija boleh mempercayai seseorang pemimpin itu (Whitener et al., 1998). Sikap prihatin pemimpin terhadap pekeijanya juga mempengaruhi tahap kepercayaan pekeija terhadap pemimpinnya.

d) Kepercayaan terhadap pemimpin

Kepercayaan terhadap pemimpin bolehlah didefinisikan sebagai kepercayaan interpersonal yang berasaskan interaksi harian antara pekerja dengan pemimpinnya (Tan & Tan, 2000). Sherwood dan DePaolo (2005) menyatakan kepercayaan terhadap pemimpin merupakan satu keadaan psikologi pekeija yang juga termasuk kesanggupannya untuk digunakan oleh pemimpin. Hal ini bermaksud pekerja akan menilai keadaan dan sanggup membiarkan dirinya dipergunakan oleh pemimpin dengan harapan hubungan itu akan memberi keuntungan kepadanya (Sherwood & DePaolo, 2005). Teori ini boleh dikategorikan kepada tiga (Sherwood & DePaolo, 2005) iaitu latar belakang kognitif, latar belakang afektif dan tahap kepercayaan individu yang ada pada seseorang.

Latar belakang kognitif menunjukkan bahawa aspek kognitif menjadi peramal yang signifikan terhadap kepercayaan kepada pemimpin termasuk dalam tingkah laku pemimpin transformasional (MacKenzie, Podsakoff, & Rich, 2001) dan keadilan interaksional (Aryee, Budhwar, & Chen, 2002). Persepsi pekerja terhadap tingkah laku pemimpin yang beretika juga memberi kesan dari segi psikologi dalam mewujudkan kepercayaan terhadap pemimpin (Zhu, May, & Avolio, 2004). Kategori kedua ialah latar belakang afektif atau emosi seseorang (Holmes, 1991; Lewis & Weigert, 1985;

McAllister, 1995) dan kategori ketiga ialah tahap kepercayaan individu yang ada pada seseorang (Mayer et al., 1995; McKnight, Jummings, & Chervany, 1998).

Dalam membincangkan hubungan kepercayaan antara pekerja dengan pemimpin, tumpuan haruslah diberikan dalam konteks tugas dan hubungan interpersonal pekerja dengan pemimpin (Sherwood & DePaolo, 2005). Konteks tugas ini termasuklah keadaan yang melibatkan cara pemimpin melaksanakan sesuatu tugas dengan menggunakan pekerjanya. Keadaan ini melibatkan perancangan, koordinasi tugas dan pelaksanaan. Dalam konteks hubungan interpersonal pula melibatkan pemimpin menunjukkan sikap prihatin terhadap pekerjanya dengan memberi sokongan terhadap pekerja dan hubungan antara pekerja dengan pemimpin.

Pemimpin memainkan peranan yang penting dalam sesebuah organisasi. Apabila organisasi menghadapi pelbagai cabaran, pemimpin memainkan peranan yang penting terutamanya dalam membina kepercayaan yang merupakan kunci kepada kejayaan sesebuah organisasi. Tanggungjawab utama seseorang pemimpin adalah berusaha untuk mewujudkan persekitaran saling mempercayai (Gini, 2004). Namun, kepemimpinan bukan hanya bergantung kepada individu tertentu tetapi satu aktiviti yang berlaku secara kolektif dalam satu kumpulan. Kepemimpinan hanya boleh berlaku dengan adanya koordinasi dua hala dan berteraskan matlamat bersama. Kepercayaan bersama merupakan asas kewujudan persekitaran yang harmonis dan bersatu. Tugas utama pemimpin dalam memimpin adalah menyatukan kumpulan dan mewujudkan satu budaya saling mempercayai antara satu sama lain. Aspek kepercayaan ini adalah sangat penting dalam sesebuah organisasi kerana seorang

pemimpin yang dipercayai akan dapat mengikat pengikutnya (Nanus, 1989). Beberapa teori juga menyokong hubungan kepercayaan terbanding pemimpin seperti "*Leader-Member-Exchange theory*" yang menumpukan ikualiti hubungan dua hala antara pemimpin dengan ahli organisasi (Graen & Uhl-Bien, 1995). Teori ini menekankan bahawa kepercayaan sebagai komponen utama dalam hubungan dua hala. Teori Kepemimpinan Karismatik juga menekankan kepentingan kepercayaan dengan menyatakan bahawa kepercayaan pengikut terhadap pemimpin adalah ke^o-no^Uama dalam hubungan yang karismatik (House, 1977)

Dapatan kajian lepas menunjukkan kepercayaan pekerja terhadap pemimpin meningkatkan persepsi keadilan dan kepuasan kerja mereka (MacKenzie et al., 2001) dan kesanggupan untuk berkongsi maklumat penting dan menerima kebergantungan antara satu sama lain (Zand, 1996)

e) Kepercayaan Terhadap Organisasi

Kepercayaan dalam sesebuah organisasi itu wujud kerana berlakunya interaksi dalam kalangan pekerja, pasukan, organisasi serta dengan organisasi lain. Dalam konteks organisasi pula kepercayaan terhadap organisasi merujuk pada kesanggupan satu pihak membiarkan dirinya terdedah kepada pihak yang lain dengan kepercayaan bahawa pihak yang lain itu adalah cekap, terbuka, prihatin dan boleh dipercayai (Mayer et al., 1995; Mishra, 1996). Kepercayaan organisasi juga boleh didefinisikan kepercayaan organisasi sebagai satu gabungan kepercayaan yang berasaskan interaksi pekerja dengan pelbagai kumpulan dalam sesebuah organisasi (Tan & Tan, 2000). Kepercayaan organisasi wujud jika adanya kecekapan, integriti dan keterbukaan dalam hubungari flhtara ahli-ahli organisasi.

Kewujudan aspek-pini seterusnya akan menjadikan pekerja berkeyakinan kepada organisasi dan memberi sokongan kepada organisasi (Gilbert & Tang, 1998).

Kepercayaan organisasi ini mempunyai pelbagai dimensi dan didefinisikan kebergantungan, keterbukan, prihatin, kebolehppercayaan dan kejujuran. Mereka menerangkan kepercayaan organisasi ini dalam empat dimensi. Dimensi pertama adalah integriti yang merujuk kepada organisasi yang adil dalam transaksi inter dan intra organisasi. Orientasi organisasi ke arah keadilan merupakan kunci utama kepada perkembangan dimensi kepercayaan ini.

Dimensi yang kedua ialah komitmen yang merujuk pada kesanggupan satu pihak untuk mengekal dan mempromosikan hubungan dengan satu pihak yang lain. Dalam konteks organisasi, komitmen ini juga merujuk pada dimensi pengenalan yang bermaksud cara seseorang itu menguruskan dirinya sebagai seorang ahli atau tidak dalam sesebuah organisasi. Dimensi komitmen ini juga merangkumi komitmen yang berterusan (***action related***) dan komitmen afektif (***emotionally driven***). Kedua-dua komitmen ini membantu seseorang itu kekal dalam sesebuah organisasi.

Dimensi yang ketiga ialah kebergantungan yang juga merujuk pada dimensi kebolehppercayaan. Dimensi ini adalah berkaitan dengan hubungan antara ahli-ahli dalam organisasi yang berasaskan kejujuran, kebolehppercayaan dan konsistensi. Kerentanan (***vulnerability***) satu pihak terhadap tindakan oleh pihak yang juga termasuk dalam dimensi ini (Mishra, 1996). Dimensi yang keempat ialah kecekapan yang merujuk pada persepsi ahli organisasi terhadap kemampuan organisasi untuk bersaing dalam pasaran, termasuk kualiti kepemimpinan ahli-ahli organisasi (Mishra,

1996). Kedua-dua aspek ini akan menentukan sama ada sesebuah organisasi itu cekap atau tidak. Keempat-empat dimensi ini membolehkan sesebuah organisasi itu mewujudkan kepercayaan daripada mereka yang mempunyai kepentingan seperti pekerja, rakan kongsi dan pelanggan terhadap organisasi.

Kajian tentang kepercayaan terhadap organisasi menunjukkan kepercayaan ini mempengaruhi persepsi pekerja tentang organisasi dan juga persepsi mereka tentang kemampuan organisasi dalam mencapai matlamatnya (Gilbert & Tang, 1998). Sekiranya kepercayaan terhadap organisasi ini berkurangan, kepuasan pekerja bekerja berkurangan dan akan timbul sikap "kita dan mereka" di kalangan pekerja yang seterusnya memberi kesan terhadap pencapaian pekerja (Gilbert & Tang, 1998).

Huraian tentang kepercayaan ini membuktikan kepentingannya dalam sesebuah organisasi. Kepercayaan ini bukan sahaja penting dalam sesebuah organisasi tetapi juga dalam kalangan individu dalam organisasi. Kepercayaan sesama individu dalam organisasi akan mempengaruhi kepercayaan terhadap pemimpin dan seterusnya kepercayaan terhadap organisasi. Kedua-dua aspek kepercayaan ini seterusnya akan mempengaruhi keberkesanan organisasi secara keseluruhannya (Blase & Blase, 2001).

Kepercayaan dan keadilan dalam organisasi memainkan peranan yang penting dalam keberkesanan organisasi. Kedua-dua variabel ini memberi pelbagai kesan dalam **outcome** sesebuah organisasi. Antara **outcome** tersebut adalah prestasi atau pencapaian organisasi, perubahan tingkah laku individu terhadap organisasi dan sikap dan emosi individu terhadap organisasi dan pemimpinnya. Dalam kajian ini tumpuan diberikan kepada dua jenis **outcome** organisasi iaitu, perubahan tingkah laku dan sikap

serta emosi. Dalam perubahan tingkah laku aspek yang diberi penekanan adalah efikasi sendiri sementara dalam sikap dan emosi aspek yang ditumpukan adalah kepuasan dalam penilaian prestasi. Kedua-dua aspek ini adalah penting dalam sesebuah organisasi terutamanya organisasi sekolah (Danielson & McGreal, 2000; Henson, 2001).

Pembinaan kepercayaan dalam kalangan guru menekankan bahawa persekitaran yang saling mempercayai akan membuahkan hasil yang lumayan dalam sesebuah organisasi (Blase & Blase, 2001). Guru akan dapat bekerja dengan harmonis dalam menghadapi masalah sekiranya wujud kepercayaan dalam organisasi. Guru dalam sesebuah fakulti dapat meningkatkan prestasi mereka apabila mereka mempunyai kepercayaan terhadap pentadbir (Siegall & Worth, 2001). Kepercayaan juga merupakan peramal yang signifikan terhadap tingkah laku yang berisiko (Serva, Fuller, & Mayer, 2005).

Kepercayaan merupakan satu ramuan yang penting dalam keberkesanan (Hoy & Miskel, 2001; Tschannen & Moran, 2004). Sekolah yang mempunyai kepercayaan yang tinggi menunjukkan bahawa guru-gurunya bekerjasama antara satu sama lain, bekerja untuk mencapai matlamat organisasi dan ada peningkatan dalam pencapaian pendidikan (Hoy & -Moran, 2003; Tschannen-Moran ilHoy, 1998b; Tschannen & Moran, 2004). Kajian oleh Bryk dan Schneider (2001) menunjukkan sekolah yang mempunyai budaya kepercayaan yang tinggi akan berupaya menghadapi cabarang dengan positif.

Untuk memperkasakan guru untuk melihat diri mereka sebagai pengurus yang bertanggungjawab terhadap produktiviti sekolah, penyelia perlu menunjukkan

kepercayaan kepada guru, mengakui pentingnya peranan guru, dan menunjukkan kesediaan mereka untuk membina hubungan dengan guru berdasarkan kesaksamaan dan saling menghormati (Sherman, 2103; Lyman et al., 1988). Penyeliaan adalah berkaitan dengan beberapa faktor; i) tujuan pengawasan dan penilaian, ii) kerahsiaan, iii) pengendalian aduan iv) konsistensi, kejujuran, dan keikhlasan, dan v) kerjasama dan penyertaan dalam proses penyeliaan. Namun begitu terdapat beberapa halangan kepada pembinaan kepercayaan antara guru-penyelia, termasuklah; i) ketidakpercayaan guru, ii) perasaan cemas tentang sesi penyeliaan, iii) keraguan guru untuk menyatakan masalah, dan iv) keprihatinan dan gaya pengurusan penyelia, serta v) kekangan waktu.

Manfaat utama kepercayaan adalah untuk membantu guru dalam penilaian sendiri dan menangani masalah yang dihadapi sebelum menjadi besar. Penyelia juga boleh membantu guru merangsang penyelesaian kepada masalah. Organisasi yang berjaya berfungsi dengan menggalakkan ahli-ahlinya untuk bekerjasama dalam strategi untuk meningkatkan keberkesanan organisasi. Penyeliaan instruksional yang berkesan mencabar penyelia untuk membina kepercayaan dan menggalakkan kerjasama dalam proses penyeliaan. Kepercayaan adalah faktor penting dalam kejayaan penyelia dalam membantu guru mengubah tingkah laku mereka. Sekiranya guru percaya bahawa maklumat yang dikendalikan oleh penyelia semasa proses penyeliaan tidak akan digunakan terhadap mereka maka kepercayaan akan wujud (Solomon, 2017). Oleh itu, apabila sudah wujud kepercayaan, para guru merasa bebas untuk berkongsi maklumat dan perasaan yang berkaitan dengan pekerjaan mereka dengan penyelia kerana mereka percaya bahawa penyelia mereka jujur, boleh

dipercayai, dan ikhlas. Maka, masalah diselesaikan melalui perkongsian idea dan maklumat.

Guru biasanya berusaha untuk mengesahkan kepercayaan mereka melalui pemerhatian terhadap tingkah laku penyelia. Sekiranya apa yang dikatakan penyelia adalah konsisten dengan apa yang sebenarnya dilakukan, maka tahap kepercayaan guru terhadap penyelia akan tinggi dan menggalakkan guru untuk bekerjasama dengan penyelia. Namun begitu, tahap kepercayaan ini akan berkurang jika guru merasa bahawa penyelia sedang memeriksa mereka daripada berurusan dengan mereka secara terbuka dan jujur. Lyman et al., (1988) menyatakan bahawa terdapat beberapa halangan kepada pembinaan kepercayaan seperti:

- i. Penyeliaan yang dilaksanakan biasanya melibatkan penilaian. Guru sering menjadi tegang dan tidak percaya terhadap proses penyeliaan terutama apabila terdapat ruang penambahbaikan yang dikenal pasti. Oleh itu, proses penyeliaan dilihat sebagai negatif dan mencari salah. Kecekapan atau kemahiran profesional guru yang dinilai negatif akan menyebabkan mereka dinilai sebagai individu yang negatif.
- ii. Guru menyimpan masalah dan kebimbangan mereka kerana mereka takut akan dihukum sekiranya membawa masalah mereka kepada perhatian penyelia.
- iii. Penyelia menyatakan mereka mengamalkan dasar pintu terbuka tetapi tingkah laku mereka tidak menggalakkan para guru untuk datang berbincang kerana penyelia kelihatan seolah-olah tidak begitu berminat untuk membantu.

Sekiranya tiga (3) perkara ini berlaku, kepercayaan antara penyelia dan guru berada pada tahap yang rendah. Keberkesanan usaha penyelia untuk memperbaiki pengajaran guru semakin berkurang. Penyelia biasanya adalah pentadbir di sekolah dan mereka perlu melaksanakan pelbagai tugas lain. Kadang kala mereka tidak mempunyai masa untuk membina tahap kepercayaan yang diperlukan bagi membolehkan penyeliaan yang berkesan dilaksanakan. Apabila penyelia kelihatan tergesa-gesa, tidak peduli, tidak sensitif dan hanya melaksanakan penyeliaan sebagai tugas mereka, maka kepercayaan guru akan berkurang. Oleh itu, penyelia mesti mengurangkan kerisauan guru tentang proses penyeliaan dengan menggalakkan guru mencari bantuan dan tidak menjadikan sesi penyeliaan yang dilaksanakan kelihatan seolah-olah menghukum. Penyelia perlu meluangkan masa untuk membina kepercayaan guru terhadap mereka, menggalakkan kerjasama, dan menyelia dengan berkesan.

Untuk mendapatkan kepercayaan guru kepada penyelia bukanlah satu perkara yang mudah. Sherman (2103) memberikan lima (5) cara membina kepercayaan sebagai penyelia. Lima perkara tersebut ialah:

a) Merangka semula peranan penyelia

Penyelia melibatkan guru dalam sesi penyeliaan dengan menggalakkan mereka untuk menyesuaikan amalan guru dalam PdP dan bukan mencari kelemahan ataupun berceramah tentang cara-cara untuk menambah baik sesi PdP tersebut. Penyelia menggalakkan guru untuk meletakkan diri mereka sebagai penyelia dan memberikan cadangan untuk menambah baik sesi PdP tersebut.

b) Percaya melalui komunikasi

Komunikasi berkesan antara penyelia-guru adalah penting. Penyelia boleh mendapatkan kepercayaan guru dengan berkomunikasi tentang perkara diminati bersama. Penyelia perlu menunjukkan minat penyelia berkaitan cara guru melaksanakan PdP dan berkomunikasi dengan guru tentang keberkesanan kaedah PdP yang digunakan.

c) Berkongsi pembelajaran anda

Penyelia boleh mencadangkan beberapa pengubahsuaian atau idea yang inovatif ketika melaksanakan PdP. Idea tersebut boleh dikongsi dengan guru lain dalam mesyuarat. Dalam sesi perkongsian tersebut, bagaimana penyelia menerangkan aspek baharu yang diperkenalkan dalam kelas dan bagaimana menyesuaikan arahan supaya PdP berjalan sebagaimana dirancang. Penyelia perlu menunjukkan minat dan keterlibatan beliau dalam proses pengajaran tersebut terutamanya apabila menggunakan teknologi, melibatkan pergerakan dan kerja kumpulan, atau apa sahaja.

d) Memohon bantuan

Penyelia boleh mengajak guru yang diselia untuk menyelia sesi PdP penyelia dan mendapatkan input guru tentang penambahbaikan sesi tersebut. Penyelia memohon bantuan seperti ini bukan untuk menunjukkan kelemahan malah sebaliknya. Apabila penyelia menerima cadangan guru, tahap kepercayaan guru kepada penyelia akan meningkat, dan situasi sebegini menunjukkan bahawa penyelia dan guru berada dalam satu pasukan.

e) **Minda yang penuh dengan kepercayaan**

Setiap kali penyelia berbual dengan guru, penyelia perlu menangguhkan sesi perbualan tersebut sebagai peluang untuk membina (atau kehilangan) kepercayaan. Penyelia perlu bersifat autentik, terkini dan bijaksana dalam setiap perbualan. Tanpa kepercayaan yang dibina seperti ini, penyelia mungkin kehilangan kepercayaan guru dan mengakibatkan sesi penyeliaan menjadi sukar. Penyelia perlu memilih perkataan dengan berhati-hati, bertujuan untuk mendapatkan lebih banyak kepercayaan selepas setiap sesi perbualan.

Oleh sebab wujudnya halangan-halangan dalam penyeliaan instruksional, kesabaran adalah faktor utama dalam mewujudkan kolaborasi dan kolegaliti berasaskan kepercayaan di sekolah. Sekiranya kepercayaan dapat diwujudkan antara penyelia dan guru, guru akan secara sukarela berkongsi masalah dan kebimbangan mereka dengan penyelia sebelum masalah tersebut menjadi besar (Dian Dianti, 2014). Dengan menggalakkan guru untuk bekerjasama dengan penyelia, penyelia bukan sahaja berjaya membantu guru tetapi juga berjaya meningkatkan keberkesanannya sebagai penyelia. Apabila guru mencari penyelia untuk mendapatkan bantuan, situasi ini adalah peluang yang berharga kepada penyelia. Penyelia dan guru akan dapat menyusun idea untuk bersama-sama untuk penyelesaian. Pendekatan *non-directive* perlu diberikan kepada guru sebelum penyelia membantu mereka mencari penyelesaian. Kemudian penyelia boleh bertanya kepada guru tentang strategi mereka dan membincangkan bagaimana untuk mengembangkan strategi tersebut sehingga berjaya. Guru yang dibantu sedemikian rupa akan menganggap penyelia mereka sebagai kompeten dan penyayang dan meningkatkan tahap kepercayaan guru kepada penyelia. Kepercayaan juga dapat dipertingkatkan melalui perbincangan berkaitan

penyeliaan. Penyelia juga boleh merapatkan hubungan mereka dengan guru dan menggalakkan kerjasama yang lebih lanjut.

2.4.8 Kapasiti Guru dan Membangun Kapasiti

Kapasiti guru dikenali sebagai pengetahuan guru (Krim, 2009; Howard & Aleman, 2008). Pembangunan kapasiti, keupayaan, kebolehan dan kredibiliti guru dipupuk melalui rasa kepercayaan yang tinggi terhadap guru. Pengetahuan guru atau kapasiti guru ini merujuk kepada semua perkara atau pengetahuan yang perlu diketahui atau dilakukan oleh seorang iaitu pengetahuan, kemahiran, perwatakan atau sikap, dan kepercayaan yang diperlukan untuk menjadi seorang guru yang berkualiti, dan membolehkan guru untuk melaksanakan tugas mereka dalam pengajaran dan pembelajaran dengan berkesan (Howard & Aleman, 2008; Durr, 2008; Grant, 2008; Hopkins, 2001; Lambert, 1998; Shulman, 1987). Pembangunan kapasiti memberi maksud segala usaha untuk meningkatkan kemampuan, memperluaskan potensi dan keupayaan individu, dan menekankan pembangunan profesional para guru (Egbo, 2011; Krim, 2009; Harris, 2002).

Untuk membangun kapasiti di sekolah, persediaan di pihak pengurusan adalah perlu. Persediaan ini termasuk mewujudkan keadaan, peluang dan pengalaman untuk pembangunan, kolaborasi dan pembelajaran bersama (Harris 2002a: 2). Pembangunan kapasiti juga memanfaatkan bakat yang boleh dimanfaatkan dalam organisasi (Barth 2003). Oleh itu semua ahli dalam organisasi sekolah diberi peluang untuk berkongsi bakat mereka dan menyumbang kepada kerja sekolah, Bagi memberi ruang untuk warga sekolah berkekratiniti, pemimpin yang sengaja berusaha untuk membina kapasiti

mempromosikan kepimpinan dalam orang lain (Slater 2008). Persektif ini merangkumi pengertian komuniti pembangunan profesional yang menggalak guru mengambil bahagian dalam membuat keputusan, mempunyai tujuan bersama, terlibat dalam kerja kolaboratif dan menerima tanggungjawab bersama ke atas hasil kerja mereka (Lambert 1998).

Seorang guru perlu mempunyai pengetahuan berkaitan dengan subjek (subject-matter) yang perlu disampaikan dan pengetahuan ini perlu sentiasa berkembang, relevan dan meningkat seiring dengan masa. Oleh itu, pembangunan kapasiti guru juga adalah aktiviti pembangunan profesional berterusan sepanjang hayat yang membolehkan guru menjadi fleksibel dan menyesuaikan diri dalam amalan mereka. Pengetahuan guru boleh ditingkatkan melalui pembelajaran secara formal, seminar atau komuniti pembelajaran profesional.

Kapasiti dalaman pula adalah kuasa untuk melibatkan diri dan mengekalkan pembelajaran guru secara berterusan bagi tujuan meningkatkan pembelajaran pelajar (Stoll 1999). Membina keupayaan sekolah membayangkan bahawa sekolah mempromosikan kerjasama, pemberdayaan dan inklusi. Membina keupayaan sekolah juga berkaitan dengan memaksimumkan kepimpinan guru dan pembelajaran guru. Perkara ini menunjukkan bahawa individu mempunyai keyakinan dengan kemampuan mereka sendiri, dengan kemampuan rakan sekerja dan kemampuan sekolah untuk mempromosikan pembangunan professional maka peningkatan sekolah akan dicapai (Mitchell & Sackney 2000). Membina kapasiti penambahbaikan sekolah memerlukan perhatian yang teliti terhadap bagaimana proses kolaborasi di sekolah dipupuk dan dibangunkan. Kapasiti perlu dilakukan dalam dan antara tiga bidang yang saling

berkaitan: personal, interpersonal, dan organisasi. Ini membolehkan sinergi berkembang kerana setiap kapasiti membina dan memperluaskan yang lain (Mitchell & Sackney 2000).

Kapasiti juga melibatkan kapasiti profesional iaitu merujuk kepada kemahiran dalam melaksanakan pengajaran atau pedagogi, khususnya pengajaran berkesan (Krim, 2009; Howard & Aleman, 2008). Kemahiran yang ada pada guru inilah yang membezakan guru dengan individu lain. Kemahiran ini juga melibatkan kemahiran guru merancang (Di Paola & Hoy, 2008). Perancangan yang dilaksanakan adalah berdasarkan minggu, bulan, penggal atau tahun. Setelah mahir merancang, barulah guru akan berupaya melaksanakan pengajaran sebagaimana yang dirancang. Guru perlu mempunyai pengetahuan mengenai perkara atau subjek yang diajar dan kemahiran pedagogi iaitu kepelbagaian teknik dalam menyampaikan kandungan subjek yang diajar mengikut tahap keupayaan murid. Konsep kapasiti guru juga menegaskan bahawa seseorang guru perlu memiliki pengetahuan, kemahiran dan sikap yang bersesuaian untuk menjadi pendidik yang berkesan (Cochran-Smith, Feiman-Nemser & McIntyre, 2008 dipetik dalam Krim, 2009). Dalam usaha untuk menjadi pendidik yang berkesan, para guru perlu menimba pengetahuan, kemahiran, dan sikap untuk mengisi pelbagai peranan dan memenuhi pelbagai tanggungjawab profesional (Chee, 2008). Oleh itu, kapasiti profesional guru melibatkan semua aspek tanggungjawab guru dalam usaha mendidik murid.

Aktiviti membina kapasiti melibatkan peluang bagi orang untuk bekerjasama secara kolaboratif bagi menambah baik sekolah (Stoll 1999). Penambahbaikan sekolah dicirikan oleh iklim kerjasama dan komitmen kolektif untuk bekerjasama, yang

terhasil secara langsung melalui perbincangan, pembangunan dan dialog dalam penyelidikan bersama dan pembelajaran dalam kalangan mereka yang bekerja di sebuah sekolah yang sama (Harris & Lambert 2003: 4). Dalam komuniti sedemikian, kepimpinan yang diagihkan dan diperbaiki wujud hasil dari pencarian dalaman yang melibatkan makna, relevan dan hubungan (Mitchell & Sackney 2000). Barth (2000) menyatakan tentang 'mengembangkan komuniti pelajar' di mana tujuan utama organisasi adalah untuk meningkatkan keupayaan untuk membawa pertumbuhan dan pembangunan kolektif (Harris & Muijs 2005). Keupayaan membangun kapasiti untuk penambahbaikan membayangkan perubahan yang mendalam di sekolah sebagai sebuah organisasi. Keupayaan membangun kapasiti ini memerlukan hubungan, kepercayaan dan komuniti (Harris & Lambert 2003). Tetapi pembinaan keupayaan bukan sahaja untuk membangunkan individu, ia adalah untuk memastikan bahawa sekolah itu mempunyai kuasa membangun sendiri (Senge; 1990) melalui pelaburan di sekolah dan 16 syarat bilik darjah yang menggalakkan pembangunan dan perubahan (Hopkins & Harris 2001).

Kapasiti perlu dibangunkan supaya ahli organisasi mendapat kapasiti yang diperlukan agar mereka boleh bertindak secara produktif (Amin, 2012). Amalan membangunkan kapasiti guru adalah penting kerana kapasiti guru dipengaruhi oleh pengalaman mereka menjalankan tugas dan bekerja bersama pemimpin dalam organisasi. Set amalan yang dimaksudkan adalah menyediakan sokongan dan pertimbangan khusus yang diperlukan bagi membantu guru untuk memberi perkhidmatan yang lebih baik. Sokongan ini juga melibatkan kefahaman dan sokongan emosi, rangsangan intelektual, dan kepercayaan terbaik yang bersesuaian (Amin, 2012). Pembinaan kapasiti atau pembangunan kapasiti merupakan pendekatan konsep

pembangunan kompetensi individu melalui; i) memahami halangan yang membatasi pelaksana daripada merealisasikan matlamat pembangunan mereka, dan ii) meningkatkan kapasiti yang ada supaya bagi membolehkan mereka mencapai hasil yang boleh diukur dan mampan. Dalam konteks pembangunan kapasiti guru ini, pembangunan ini merujuk kepada segala usaha yang boleh dilaksanakan bagi meningkatkan kompetensi PdP guru dalam bilik darjah yang akhirnya akan meningkatkan prestasi murid. Budaya organisasi dan komitmen guru merupakan pendorong kepada pelaksanaan yang berkesan pengurusan pembangunan kapasiti ini secara kolaboratif (Tang & Abdullah, 2006).

Peningkatan kapasiti dan penyeliaan (Sergiovanni & Starrat, 2007) adalah proses pembudayaan semula norma amalan yang sedia ada di sekolah. Untuk membolehkan guru menerima lebih banyak tanggungjawab, mereka perlu diberi galakan dan tunjuk ajar. Pembudayaan semula ini akan lebih berjaya sekiranya guru dan penyelia berkolaborasi dalam mewujudkan satu '*learning community*'. Justeru, peningkatan kapasiti di dalam bidang pendidikan melibatkan perkembangan sumber manusia terutamanya guru, perancangan yang sistematik, infrastruktur organisasi yang menyokong fungsi sekolah dan menggunakan sokongan agensi luar. Semua aspek ini mestilah digerakkan agar berkolaborasi untuk meningkatkan kapasiti guru ke arah penambahbaikan proses PdP (Hopkins 2001). Pada masa yang sama, nilai dan kepercayaan, dan tindakan yang mendorong pembangunan kapasiti guru perlu ditonjolkan sebagai tumpuan usaha-usaha dalam kepimpinan sekolah yang berkesan (Amin, 2012). Sekiranya kebajikan guru tidak dijaga maka sukar bagi guru untuk memberi fokus kepada peningkatan kapasiti mereka (Fullan, 1969 dipetik dalam Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2007). Penyeliaan instruksional menyediakan

ruang bagi guru mendapat bantuan sekiranya mereka menghadapi masalah kelesuan atau pun pelaksanaan PdP yang kurang berkesan. Bantuan ini terbukti dapat memberikan sokongan kepada guru dalam melaksanakan PdP di dalam bilik darjah. Kolaborasi semua yang terlibat perlu bagi mendorong peningkatan kapasiti guru.

Pembangunan kapasiti guru turut melibatkan keberkesanan dan tindak balas guru kepada keadaan yang berubah dan tidak dapat diramalkan (Albright & Masturah, 2006). Pengetahuan dan pengalaman seorang guru, dan modal sosial sebagai jangkauan rangkaian interpersonal kerja yang sejajar untuk mewujudkan sekolah yang berkesan (Hargreaves, 2001). Dalam usaha membina kapasiti guru, terdapat tiga (3) bidang utama yang perlu difokuskan iaitu; i) latihan, dasar dan pedagogi, ii) pembangunan infrastruktur, dan iii) kebajikan guru dan pengupayaan (Egbo, 2011). Model Membangun Kapasiti Guru yang dibina oleh Egbo (2011) seperti dalam Rajah 2.3, menunjukkan hubungan antara tiga (3) bidang tersebut.



Rajah 2.3 Model Membangun Kapasiti Guru (Egbo, 2011)

Dasar, latihan dan pedagogi adalah merujuk kepada dasar sedia ada dalam pendidikan guru, program pra perkhidmatan, program dalam perkhidmatan, dan langkah-langkah akauntabiliti. Dalam usaha untuk membina kapasiti guru, para guru perlu dibekalkan dengan sumber, bahan dan alat yang diperlukan, khususnya dalam penggunaan teknologi, untuk melaksanakan PdP dengan berkesan (Nurzarina & Roslinda, 2017). Khususnya dalam era kecanggihan teknologi ini, guru akan menghadapi masalah dalam menyampaikan pendidikan abad ke-21 menggunakan peralatan dan kemudahan abad ke-19. Perkembangan teknologi telah memberi impak kepada guru dalam melaksanakan PdP. Teknologi merupakan satu pendekatan dalam PdP, oleh itu kemahiran membimbing murid menggunakan dalam PdP perlu dibangunkan (Nurzarina dan Roslinda, 2017). Adanya infrastruktur dan bahan yang diperlukan membolehkan para guru untuk berjaya dalam pengajaran dan amalan

pedagogi mereka tanpa mengambil kira bakat dan keupayaan guru yang berbeza-beza. Kebajikan guru dan pengupayaan juga perlu diberi perhatian dalam membina kapasiti guru. Semangat yang lemah dan kekurangan motivasi sering kali menyebabkan prestasi guru yang rendah (Norashid Othman & Hamzah Md Omar, 2014; Egbo, 2011). Oleh itu, untuk memastikan pembangunan kapasiti guru berkesan, pentadbir dan penyelia perlu memastikan guru yang bertanggungjawab mendidik murid dan melaksanakan dasar-dasar pendidikan di negara ini, diperlakukan dengan cara yang selaras dengan prinsip-prinsip keadilan sosial.

Kapasiti instruksional pula adalah koleksi sumber-untuk pengajaran yang diperlukan untuk menyampaikan pengajaran berkualiti tinggi bagi murid (Jaquith, 2012). Empat jenis sumber pengajaran yang diperlukan dalam usaha sekolah untuk menyampaikan pengajaran berkualiti kepada semua pelajar. Keempat-empat jenis sumber pengajaran yang melibatkan pelbagai aspek dan saling bergantung ini adalah:

- i. Pengetahuan instruksional: termasuk pengetahuan kandungan, pedagogi, dan murid.
- ii. Bahan pengajaran: kurikulum, alat pengajaran, buku teks, bahan pengajaran, penilaian dan tatacara menggunakan bahan-bahan tersebut.
- iii. Hubungan instruksional yang dicirikan oleh kepercayaan, saling menghormati, pengiktirafan kemahiran instruksional dan sikap terbuka kepada pembelajaran interpersonal.
- iv. Struktur organisasi yang menyokong penggunaan sumber pengajaran untuk pembelajaran murid termasuk pengenalpastian, pembangunan sumber. Sokongan ini juga melibatkan masa pembelajaran bagi guru yang

sama tahap; peranan kepimpinan instruksional formal yang menggalakkan kerjasama guru, pembelajaran dari rakan sejawatan dan corak komunikasi yang membangunkan pemahaman bersama tentang amalan instruksional.

Kapasiti untuk PdP berkesan melibatkan kemahiran guru merancang iaitu perancangan pengajaran bagi penggal atau tahun berkaitan (Di Paola & Hoy, 2008). Pembangunan kapasiti ini merangkumi pengetahuan, kemahiran, sikap, sosial dan sumber-sumber orang dewasa di sekolah yang boleh digunakan untuk menggalakkan pembelajaran dan pembangunan murid (Smylie, 1996). Dengan implikasi itu, sekolah-sekolah yang berkesan memerlukan guru-guru yang responsif, perubahan sosial, kebudayaan, ekonomi yang memberi kesan kepada masa hadapan murid (dan mereka sendiri). Guru-guru mentafsir idea-idea yang sama pengajaran dalam pelbagai cara (Marzano, 2003), mengakibatkan pengajaran yang tidak konsisten dalam bilik darjah dalam sekolah dan daerah yang sama. Peningkatan kapasiti profesional guru bertujuan untuk membolehkan guru menyampaikan kurikulum sekolah yang konsisten dan teliti sejajar dengan piawai negeri dan penilaian yang menyediakan pelajar untuk kejayaan di kolej dan masuk ke tempat kerja yang berkualiti tinggi (Dana, 2009). Peningkatan kapasiti juga perlu menyediakan peluang untuk guru-guru untuk mengembangkan amalan mereka melalui interaksi berfokus dengan guru-guru lain dan mengakses sumber-sumber dengan sokongan individu. Amalan-amalan ini memerlukan sokongan daripada pentadbir untuk mengatasi guru masih berinteraksi secara tradisional.

Walaupun semua guru yang ada memang berkecukupan, pemimpin sekolah perlu membangunkan kapasiti guru sekiranya mereka ingin memastikan jurang pencapaian antara guru kecil. Kapasiti guru biasanya akan meningkat sejajar dengan

peningkatan pendidikan, sijil dan pengalaman setiap guru (Durr, 2008). Demi meningkatkan kapasiti guru setanding dengan pengajaran abad ke-21, infrastruktur yang bersesuaian adalah penting. Apabila guru faham tentang kehendak dan keperluan pendidikan semasa, dan kapasiti mereka telah dibangunkan maka mereka akan berupaya melaksanakan sesi pengajaran dengan cemerlang (Egbo, 2011; Lambert, 1998). Budaya ilmu dalam kalangan warga pendidik di sekolah perlu untuk berubah dan dibangunkan sebagai usaha untuk meningkatkan kapasiti guru dan usaha untuk menambah baik prestasi sekolah (Zuraidah, 2016; Egbo, 2011). Penyeliaan instruksional dan pembangunan kapasiti merupakan pembudayaan semula norma sedia ada di sekolah (Sergiovanni & Starrat, 2007). Untuk membolehkan para guru menerima tanggungjawab yang lebih besar, mereka memerlukan galakan dan tunjuk ajar. Pembudayaan semula akan tercapai sekiranya penyelia dan guru berkolaborasi mewujudkan rangkaian sokongan dalam organisasi yang berusaha ke arah komuniti pembelajaran. Para guru perlu diberi peluang untuk mengembangkan kapasiti mereka dalam usaha untuk mencipta dan mencapai keputusan yang benar-benar dikehendaki (Treslan, 2008). Pembangunan kapasiti guru perlu menangani keperluan pertumbuhan dan perkembangan individu guru bagi memastikan berkesannya. Oleh itu, urusan birokrasi di sekolah mesti berubah supaya membuat keputusan bersama dan mewujudkan persekitaran mesra yang menyokong inovasi menjadi mudah dan seterusnya melahirkan pertumbuhan dan perkembangan individu guru yang unggul dalam system pendidikan. Seterusnya, matlamat utama pembangunan kapasiti guru iaitu mengangkat dan memartabatkan kualiti pendidikan bertaraf dunia mengikut acuan Malaysia dan melahirkan guru berkualiti berasaskan kepada aspirasi Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013-2025 akan tercapai.

Sebagai rumusan, peningkatan kapasiti guru perlu sebagai usaha meningkatkan komitmen terhadap kualiti pengajaran guru di sekolah. Pemimpin instruksional dan pemimpin organisasi sekolah perlu memperkasakan organisasi pembelajaran dan kapasiti guru agar komitmen terhadap kualiti pengajaran guru dapat ditingkatkan secara berkesan di semua sekolah di Malaysia.

2.4.9 Motivasi

Motivasi ialah suatu konsep dorongan tingkah laku organisma yang berterusan untuk menjalankan aktiviti yang dirangsangkan oleh sesuatu insentif. Motivasi menghuraikan tentang kekuatan-kekuatan yang ada dalam diri individu yang memulai dan mengarahkan perilaku serta melibatkan kepentingan, relevan, jangka kejayaan atau kegagalan, kepercayaan dalam ganjaran yang akan datang, keputusan untuk terlibat, kegigihan, tahap aktiviti yang tinggi. Motivasi juga digambarkan sebagai 'enjin' yang menggerakkan 'sistem' (MacIntyre, MacKinnon, & Clement, 2009; Calder & Staw, 1975). Motivasi juga merujuk kepada sesuatu kecenderungan untuk membuat sesuatu perkara yang dirangsang secara dalaman dan diakhiri dengan tindak balas (Sperling, 1993). Motivasi adalah sesuatu yang menggerak dan mengarah tuju seseorang dalam tindakan-tindakannya sama ada secara negatif atau positif. (Tahrin Suhaimin (2010).

Konsep motivasi pula merujuk kepada yang menggera dan menentukan tingkah laku seseorang selalu dikaitkan dengan konsep motivasi iaitu keinginan (drives), keperluan (needs), insentif, rasa takut (fears), matlamat (goals), tekanan sosial (social pressure), kepercayaan diri (self-confidence), minat (interests), rasa ingin tahu

(curiosity), kepercayaan (beliefs), nilai (values) dan pengharapan (expectations). Motif dan insentif merupakan dua aspek yang merangsang motivasi. Insentif ialah galakan yang mendesak seorang individu supaya bertindak untuk mendapat ganjaran. Manakala motif ialah unsur yang lebih penting daripada insentif untuk merangsang guru bagi melaksanakan pengajaran dan pembelajaran yang berkesan. Motif yang berasal daripada dalaman seorang dapat menggerakkan individu untuk mencapai pembelajaran sempurna.

Konsep motivasi juga dapat dijelaskan berdasarkan ciri-ciri individu iaitu sifat atau perangai. Murid di sekolah atau guru yang diselia bertindak melakukan sesuatu disebabkan keinginan yang tinggi untuk berjaya tetapi ada juga yang bertindak disebabkan mereka takut untuk gagal. Oleh itu, mereka mungkin bertindak disebabkan oleh minat yang sangat mendalam dalam perkara itu. Tindakan itu juga mungkin disebabkan oleh rasa bertanggung jawab kepada kedua ibubapa, masyarakat dan komuniti yang menaruh harapan begitu tinggi terhadap mereka.

Terdapat berpendapat bahawa konsep motivasi dirujuk kepada keadaan diri seseorang buat masa itu sahaja. Pada dasarnya, motivasi yang terbentuk pada sesuatu ketika adalah gabungan antara traits, sifat dan perangai diri serta keperluan individu pada masa itu. Sebagai contoh, murid menumpukan perhatian kepada pengajaran guru kerana topik yang diajar akan keluar dalam peperiksaan. Murid boleh mengajukan soalan berikut kepada diri mereka sendiri.

S1: Adakah saya berada dalam bilik kuliah hari ini disebabkan saya menghargai ilmu, atau

S2: Adakah kerana saya perlu menduduki ujian?

Motivasi bergantung kepada dua faktor, iaitu faktor dalaman dan faktor luaran yang masing-masing dikenali sebagai motivasi intrinsik (dalaman) dan motivasi ekstrinsik (luaran). Motivasi intrinsik merupakan dorongan berpunca dari dalam seseorang sebagai sebahagian daripada proses pembelajaran. Dalam pembelajaran, guru perlu tahu sama ada pelajaranya cenderung kearah motivasi yang timbul dari dalam ataupun dari luar diri mereka. Ini perlu supaya guru dapat bertindak dengan sewajarnya bagi memberikan rangsangan kepada pelajaranya supaya berusaha. Motivasi yang berpunca dari dalam diri iaitu yang didorong oleh faktor kepuasan apabila berjaya melakukan sesuatu dan juga didorong oleh ingin tahu disebut 'motivasi intrinsik'. Proses pengajaran dan pembelajaran, motivasi intrinsik lebih terlibat dengan keperluan penghargaan sendiri. Motivasi dalaman ialah kesediaan seseorang itu melakukan sesuatu tugas kerana tugas itu sendiri yang menyebabkannya berasa seronok dan puas hati. Dalam sesi penyeliaan, penyelia boleh mengenal pasti kekuatan guru yang diselia sama ada mereka mempunyai kekuatan intrinsik yang tinggi atau tidak.

Motivasi Ekstrinsik adalah motivasi yang berpunca dari luar, seperti mendapatkan ganjaran apabila berjaya melaksanakan sesuatu tugas atau mendapat pencapaian yang baik. Motivasi ekstrinsik melibatkan ganjaran yang jelas dan nyata seperti mendapat penghargaan, pujian atau hadiah. Walau bagaimanapun motivasi luaran mungkin kurang berkesan ganjaran yang diberi mungkin tidak diperlukan oleh oleh guru. Pada masa yang sama, pemberian ganjaran akan memberi menjadi persepsi yang negatif kerana ganjaran tersebut akan menjadi fokus utama (Henderlong & Lepper, 2002). Namun, pujian dan penghargaan tetap berkesan sebagai motivasi ekstrinsik yang sederhana kerana pujian dan penghargaan boleh memberi dorongan

dan peneguhan positif. Motivasi ekstrinsik ini penting untuk menggerakkan individu melakukan sesuatu tingkah laku yang memberikan faedah kepadanya. Peneguhan adalah suatu motivasi ekstrinsik yang boleh memberi kesan kepada tingkah laku murid atau guru (Henderlong & Lepper, 2002). Peneguhan perlu diberikan mengikut kesesuaian kerana peneguhan berbentuk pujian sokongan ataupun pujukan lebih berkesan sekiranya diberikan dengan kerap pada peringkat pembelajaran baru. Hukuman ataupun deraan adalah satu peneguhan, tetapi dalam bentuk negative, adalah tidak perlu. Peneguhan negatif seperti dendaan, kelas tahanan dan sindiran perlu dielakkan kerana peneguhan ini kurang memberi kesan. Setiap individu boleh dimotivasikan secara intrinsik ataupun ekstrinsik. Individu melakukan sesuatu atas kesedaran diri sendiri bermotivasi intrinsik. Mereka tidak memerlukan unsur luaran bagi mendorong mereka mencapai sesuatu matlamat. Mereka sendiri menentukan objektif yang ingin dicapai dan seterusnya mencapai objektif tersebut. Deci dan Ryan (1985) berpendapat, manusia akan bermotivasi intrinsik apabila mereka mempunyai persepsi ataupun konsep sendiri yang mereka berkebolehan dan mampu membuat keputusan sendiri. Sebaliknya, orang yang bermotivasi ekstrinsik tidak berkeyakinan mereka berkebolehan ataupun berkeupayaan membuat keputusan. orang yang bermotivasi ekstrinsik bergantung pada orang lain dalam membuat keputusan dan melaksanakan tugas mereka. Mereka bekerjasama dengan orang dalam usaha mencapai matlamat yang ditetapkan.

Apabila seseorang yang tidak mempunyai mempunyai motivasi intrinsik, motivasi ekstrinsik perlu diberikan dapat memebina motivasi intrinsik dalam dirinya. Sebaliknya seseorang yang telah mempunyai motivasi intrinsik perlu juga diberi motivasi ekstrinsik agar motivasi intrinsik yang ada terus berkekalan dalam dirinya.

Manusia biasanya tidak akan berada pada satu jenis motivasi sahaja. Perubahan keperluan motivasi bergantung pada situasi dan keperluan individu.

Guru yang bermotivasi mempunyai minat dan komitmen yang tinggi terhadap kerjaya guru. Mereka beketrampilan, berakhlak dan berpekerti mulia, perpengetahuan, kemahiran, kecekapan tinggi dalam bidang mereka. Pada masa yang sama mereka juga kreatif dalam menggunakan pelbagai kaedah pengajaran dan mahir pengurusan bilik darjah. Walau bagaimanapun, mereka tetap memerlukan sokongan khususnya daripada penyelia melalui penyeliaan instruksional untuk memebangun kapasiti mereka ke tahap yang lebih baik.

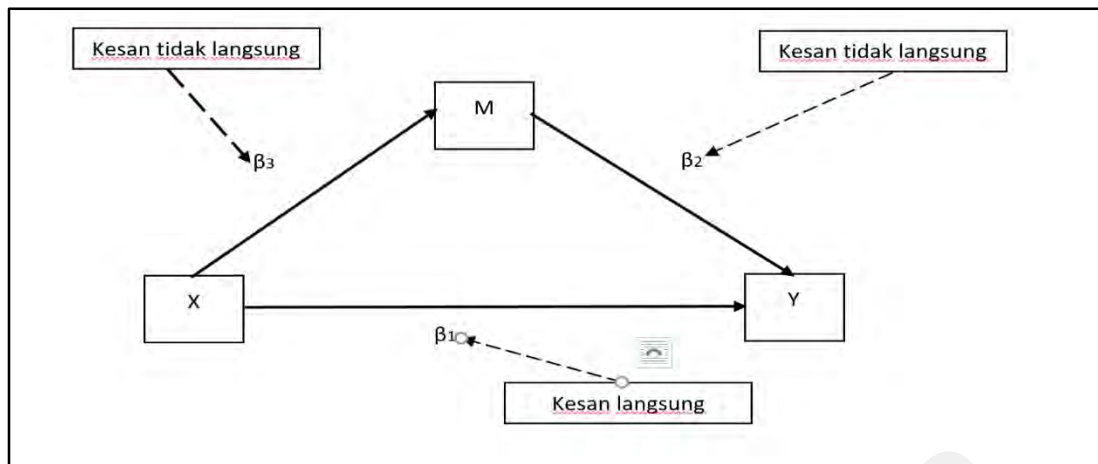
Kajian yang telah dilaksanakan oleh Leithwood dan Sun (2012) telah menunjukkan bahawa kepimpinan pemimpin sekolah mempunyai kesan sederhana kuat dan positif kepada perasaan dalaman dan motivasi guru, seterusnya mempengaruhi tingkah laku guru. Hasil dapatan kajian Azizi Yahaya dan Nordin Yahya telah menunjukkan dapatan pengamalan faktor kepimpinan guru besar dari aspek budaya ilmu berfikir, permuafakatan, motivasi dan dorongan, kepimpinan kurikulum dan pengupayaan kepimpinan berada pada tahap tinggi. Analisis korelasi menunjukkan terdapat hubungan yang kuat antara gaya kepimpinan guru besar secara menyeluruh dengan kesemua aspek faktor kepimpinan yang dikaji. Motivasi guru juga dipengaruhi gaya kepimpinan menjadi pemimpin atau mentor (Tourani & Yazdani, 2008).

Penyelia boleh memotivasikan guru yang diselia dengan memberi penerangan yang jelas tentang apa yang guru perlu lakukan dan hasil yang akan diperolehi.

Motivasi juga boleh diberi melalaui ganjaran. Guru mempunyai motivasi dalaman yang kuat boleh dimotivasikan secara luaran dengan menyediakan pelbagai bentuk ganjaran. Ganjaran luar yang berkesan mampu menjana motivasi dalaman guru. Guru juga perlu terlibat dalam menetapkan matlamat dan halatuju kerjaya mereka. Supaya mereka dapat mencapai laluan kerjaya yang mereka kehendaki dalam bidang keguruan. Penyelia juga boleh memotivasikan guru dengan mengambil berat tentang guru tersebut. Memahami adalah lebih baik dari menghukum. Kemesraan antara penyelia dan guru penting untuk mewujudkan situasi yang saling mempercayai dan saling bertanggung jawab. Guru juga perlu dilibatkan dalam aktiviti organisasi secara aktif bagi memotivasikan mereka. Kesimpulannya hubungan antara penyelia dan guru memerlukan sesi komunikasi dan perbincangan. Kedua-dua motivasi intrinsik dan ekstrinsik sangat penting untuk bagi memotivasikan guru (Henderlong & Lepper, 2002).

2.4.10 Mediator

Mediator adalah pembolehubah yang mungkin memberi kesan terhadap hubungan langsung sebab-akibat antara pembolehubah bersandar (dependent variable; DV) dan pemboleh ubah tak bersandar (independent variable; IV). Mediasi dalam bentuk yang paling sederhana mewakili penambahan pemboleh ubah ketiga untuk perhubungan antara dua pemboleh ubah sedia ada, $X \rightarrow Y$. Apabila mana X menyebabkan mediator, M , dan M menyebabkan Y , maka hubungannya menjadi $X \rightarrow M \rightarrow Y$.



Rajah 2.3 *Mediator*

Dalam *Structural Equation Modelling* (SEM) terdapat tiga (3) jenis mediator iaitu mediator sepenuhnya (complete mediator), mediator separa (partial mediator) dan bukan pemboleh ubah mediator. Rajah 2.3 Menunjukkan hubungan tiga pemboleh ubah yang boleh diperhatikan iaitu M, X dan Y. Pemboleh ubah M, X dan Y dihubungkan dengan laluan (path) kesan dan akibat. Pemboleh ubah M merupakan mediator kepada hubungan antara X dan Y. Kewujudan mediator M mungkin memberi kesan yang signifikan X terhadap Y. Kesan bagi X terhadap Y boleh dihubungkaitkan dengan mediator M.

Mediator sepatutnya muncul di antara pemboleh ubah, tanpa mediator tersebut, model yang dianggap tidak lengkap dan boleh dibatalkan. Oleh itu, kesan mediasi tidak perlu menunjukkan kekuatan, selagi terdapat tanda-tanda statistik bagi hubungan langsung dan tidak langsung (nilai beta harus lebih rendah dalam hubungan tidak langsung), ia terbukti sebagai pengantara penuh tetapi jika hubungan langsung menunjukkan hasil yang signifikan, secara tidak langsung menunjukkan tidak penting maka pengantaraan separa dibenarkan. Apabila mediator berfungsi sebagai sepenuhnya (complete mediator), mediator berfungsi sebagai pemboleh ubah

intervensi atau proses antara IV dengan DV (Kenny, 2016). Pemboleh ubah mediator adalah pemboleh ubah yang menyebabkan mediasi dalam pemboleh ubah bersandar dan pemboleh ubah tidak bersandar. Dalam erti kata lain, ia menerangkan hubungan antara pemboleh ubah bergantung dan pemboleh ubah bebas. Proses pengantaraan lengkap didefinisikan sebagai intervensi lengkap yang disebabkan oleh pemboleh ubah mediator.

Kajian Muhammad Arif et al. (2017) menunjukkan kepuasan kerja sebagai mediator dalam hubungan antara budaya organisasi dan tingkah laku dalam organisasi yang dikaji. Mediator separa (partial mediator) pula berlaku apabila fungsi mediator dikurangkan dalam saiz mutlak tetapi masih berbeza apabila mediator diperkenalkan (Kenny, 2016). Kajian Tang dan Tengku Ahmad Badrul (2015) menunjukkan sokongan organisasi berfungsi sebagai mediator separa dalam hubungan antara kepemimpinan etika dengan komitmen afektif. Seterusnya, apabila pemboleh ubah yang dikaji tidak memberikan nilai yang positif maka pemboleh ubah tersebut bukan pemboleh ubah mediator.

2.4.11 Mentoring

Kemahiran mentoring amat berguna kepada penyelia dalam melaksanakan penyeliaan instruksional. Mentoring adalah satu proses penghantaran pengetahuan secara tidak formal, modal sosial, dan sokongan psikososial yang dianggap oleh penerima sebagai berkaitan dengan kerja, kerjaya, atau pembangunan profesional (Haggard, Dougherty, Turban & Wilbanks, 2011). Sesi permentoran adalah hubungan baik yang memupuk perkembangan pelajar dewasa. Menurut Passi (2016), penyeliaan

instruksional menawarkan peluang yang unik bagi pengetua/guru besar atau pentadbir menjadi mentor yang berkesan kepada guru yang diselia. Sesi mentoring boleh berlaku secara formal atau tidak formal semasa mesyuarat penyeliaan yang dijalankan. Sesi permulaan ini adalah penting kerana sesi mesyuarat ini mewujudkan hubungan yang berkesan dengan yang lebih mantap dan memberi maklum balas mengenai kemajuan hubungan antara mentor dan mentee (Passi, 2016). Seterusnya kelancaran sesi ini memudahkan mentor untuk memberi maklum balas tentang kemajuan semasa sebelum bimbingan khusus diberikan. Maklum balas yang berkesan dalam sesi mentoring adalah tidak menghakimi, tepat pada masanya dan disertai dengan refleksi sendiri untuk penambahbaikan.

Dalam proses mentoring, mentor menawarkan sokongan pada masa yang sama mewujudkan cabaran kepada guru untuk belajar dan berkembang. Seorang mentor menyampaikan kepakaran mereka kepada mentee, menerangkan atau menjadi model, cara yang sebelum ini telah berkesan dan bukannya menggalakkan mentee untuk melakukan sesuatu yang baru (Azman Kamsiah, Rizal, Ahmad & Junoh, 2007). Hubungan antara mentor dan mentee melibatkan sesi interaksi yang kerap. Interaksi ini bertujuan meningkatkan kompetensi mentee dan membantu kerjaya mentee (Haggard et al., 2011). Peningkatan secara berterusan membolehkan individu dalam sesebuah organisasi menyediakan sokongan dan bimbingan kepada orang lain supaya mereka boleh menjadi penyumbang yang berkesan kepada matlamat organisasi (Daresh, 2003). Mentoring melibatkan komunikasi tidak rasmi, biasanya secara bersemuka dan dalam satu jangka masa yang berterusan, di antara mentor yang mempunyai pengetahuan yang lebih relevan, kebijaksanaan, atau pengalaman dan mentee yang dilihat mempunyai kurang pengetahuan dan pengalaman (Starceovich,

2009). Mentor berfokus kepada individu, kerjaya mereka dan sokongan bagi pertumbuhan dan kematangan individu manakala coach memberi tumpuan kepada kerja dan berorientasikan prestasi.

Dalam dunia pendidikan guru dan pembangunan profesional, mentor bertanggungjawab menggalakkan pembelajaran dan perkembangan guru sebagai profesional, sekali gus membolehkan mereka untuk meningkatkan keberkesanan mereka, memaksimumkan pencapaian murid dan membentuk hala tuju kerjaya guru (Stansbury & Zimmerman, 2002; Clark, 2001; Reiman & Thies-Sprinthall, 1998). Guru terbahagi kepada kategori proses pembelajaran dan pertumbuhan. Guru yang berada dalam proses pembelajaran adalah guru yang menjadi mahir dalam strategi pembelajaran mereka. Mereka juga berupaya membina hubungan yang positif bernaibapa dan pelajar, pentaksiran, rancangan mengajar, pengurusan bilik darjah dan disiplin, dan pelaksanaan pengajaran dan penilaian (Reiman & Thies-Sprinthall, 1998). Guru-guru yang berada di dalam proses pertumbuhan adalah orang-orang yang menjadi lebih bertoleransi terhadap kekaburan, lebih berperikemanusiaan dalam interaksi mereka dengan pelajar, ibubapa, dan rakan-rakan profesional; lebih berprinsip apabila menghadapi dilema etika dan lebih mampu dan fleksibel dalam kapasiti mereka untuk menyelesaikan masalah membantu manusia yang kompleks (Reiman & Thies-Sprinthall, 1998).

Oleh itu, guru veteran dan guru novis sama-sama boleh mendapat faedah dan manfaat daripada mentoring walaupun keperluan guru novis adalah lebih mendesak kerana pada dasarnya guru novis melaksanakan tugas-tugas yang sama seperti guru veteran bermula dari hari pertama mereka menjejakkan kaki ke sekolah sebagai guru

(Lipton & Wellman, 2001). Guru novis berpendapat bahawa membangun dan mengekalkan hubungan dengan rakan sekerja merupakan halangan yang tidak diduga (Zepeda & Ponticell, 1997), guru novis menghadapi kesukaran mentafsir mesej dari pelbagai pihak dan memahami kerumitan bekerja dengan pelbagai pihak seperti rakan guru, kakitangan, pentadbir, ketua jabatan, ibu bapa, pelajar dan kakitangan pejabat. Orang baru menghadapi oleh kesukaran pengajaran awal memerlukan bimbingan, maklum balas dan sokongan daripada mentor. Bagaimanapun, penyelidikan menunjukkan bahawa program-program mentor yang berkesan semasa induksi boleh mempengaruhi sikap guru terhadap pengajaran (Johnson, 2001; Hegler & Dudley, 1987; Varah, Theune, & Parker, 1986). Guru novis mesti digalakkan dan dipupuk semasa tempoh induksi mereka supaya mereka tidak kembali kepada atau menerima pakai pengajaran tidak berkesan, kaedah atau teknik pengurusan bilik darjah yang tidak berjaya (Evertson & Smithey, 2000). Walau proses mentoring membantu meningkatkan kemahiran dan keyakinan, guru novis agak keberatan untuk meminta bantuan kerana bimbang dituduh tidak cekap (DeBolt, 1991). Pengalaman tahun pertama melaksanakan sesi pengajaran sama ada guru novis mendapat bantuan atau tidak, adalah kritikal kepada kebarangkalian kejayaan kerjaya guru novis tersebut sebagai seorang guru.

Dalam sesi mentoring, biasanya mentor boleh memberi nasihat namun mentee bebas untuk memilih sama ada mengikut nasihat tersebut atau sebaliknya. Konteks ini tidak mempunyai objektif pelaksanaan spesifik tetapi mentoring biasanya memihak kepada mentee. Namun penyelia instruksional boleh membantu guru novis dengan memberikan pelbagai cadangan yang boleh membantu membina daya tahan dan

mengelakkan *burnout* dan seterusnya mengekalkan keseimbangan gaya hidup yang sihat dalam melaksanakan tugas.

Secara tradisinya, akan berlaku seperti urus niaga antara guru baru dengan guru yang ditugaskan sebagai mentor dalam persekitaran sekolah tempatan. Dalam hubungan ini mentor dianggap memainkan peranan yang penting dalam induksi program kepada orang baru. Guru baru menghadapi cabaran yang sukar tahun pertama mereka dalam profesion mereka sebagai guru. Secara ringkasnya, mentor yang mempunyai minat peribadi, seorang kawan yang mengambil berat tentang mentee dan pembangunan jangka panjang mentee (Starcevich, 2009). Mentor membantu membangunkan kemahiran tertentu untuk tugas, cabaran dan jangkaan prestasi di tempat kerja. Kajian telah menunjukkan bahawa guru-guru yang menerima maklum balas mengenai amalan pengajaran lebih berpuas hati dengan pengajaran (Starcevich, 2009). Guru yang memerlukan bantuan biasanya akan mendapatkannya dari rakan guru sebelum mendapatkan bantuan penyelia atau pentadbiran. Oleh itu sekiranya penyelia menumpukan lebih banyak tenaga mereka dalam lawatan bilik darjah diikuti perbincangan selepas lawatan, maka guru-guru mungkin akan mempunyai sikap yang lebih mesra terhadap penyeliaan (Goldhammer, 1980).

Pengetua juga dapat membimbing dan menunjuk ajar pemimpin pertengahan di sekolah melalui proses bimbingan dalam coaching dan mentoring, berkaitan apa juga bidang kerja masing-masing (Azman, 2010). Melalui pendekatan coaching dan mentoring, penyelia akan berupaya memahami dengan yang jelas tentang isu yang wujud dalam organisasi dan memperoleh mekanisme yang terbaik untuk membantu guru.

Sesi mentoring merupakan sesi yang melibatkan persetujuan dua pihak. Bagi mendapatkan sesi mentoring yang berkesan, kesefahaman mentor dan mentee amat perlu bagi menjayakan tugas mereka bersama. Kesefahaman ini amat perlu untuk membolehkan sesi tunjuk ajar berkesan dan mereka berupaya menyelesaikan isu yang dihadapi bersama dan membangun kapasiti mereka bersama.

2.4.12 Pembangunan Staf

Literatur berkaitan pembangunan staf menunjukkan bahawa pembangunan staf mempunyai banyak definisi. Pembangunan staf adalah satu usaha yang sistematik untuk mengharmonikan kepentingan dan kehendak individu, dan keperluan yang dinilai dengan syarat-syarat yang ditentukan oleh organisasi tempat mereka bekerja (Warren, Piper & Glatter, 1977). Pembangunan staf juga adalah pengaruh yang dirancang ke atas proses psikologi individu, dengan tujuan untuk mendapat manfaat daripada sikap komitmen staf kepada falsafah, nilai dan matlamat organisasi (Matheson, 1981). Program pembangunan staf dalam organisasi pendidikan adalah satu proses pembangunan yang dirancang untuk meningkatkan kualiti pembelajaran murid dengan mengenal pasti menjelaskan dan memenuhi keperluan guru dalam konteks institusi secara keseluruhan (Hewton, 1988).

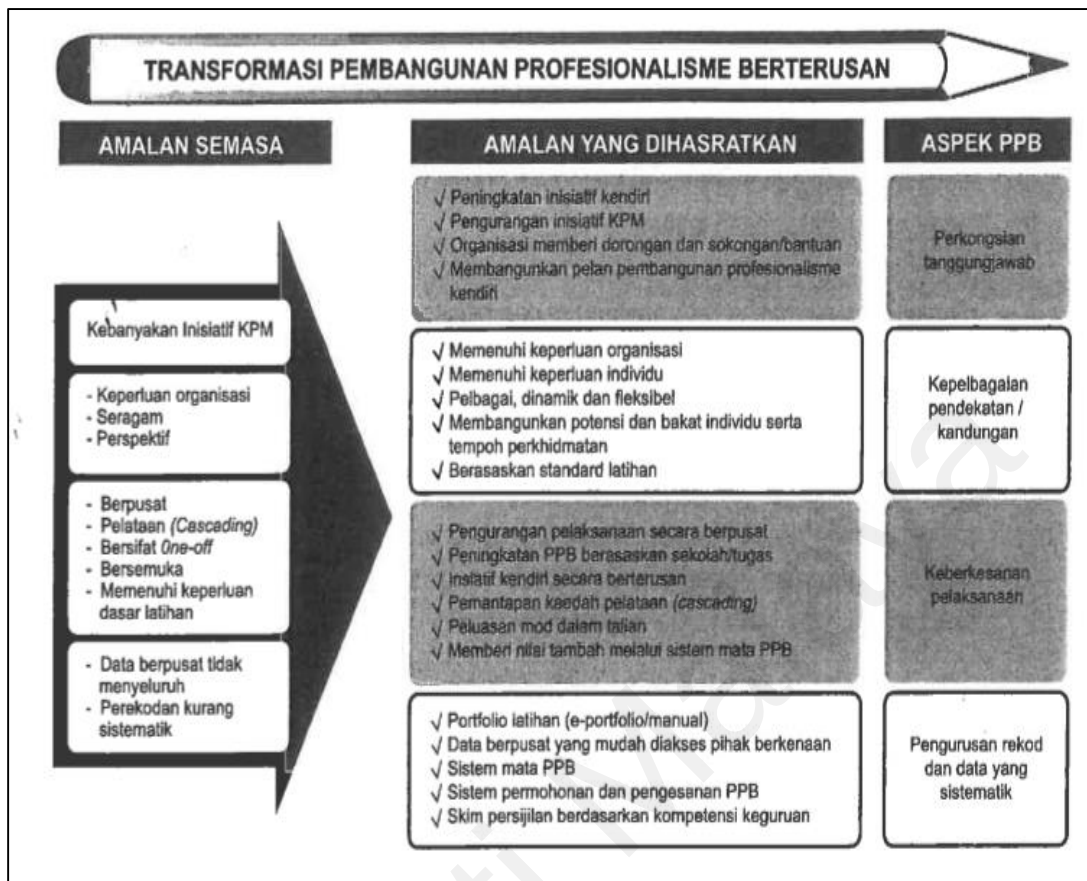
Konsep *Growth Oriented Training and Development* (GOTD) (Khair, 2008) telah digarap dengan jelas dan diterima pakai dalam usaha pembangunan latihan kemahiran dan kompetensi kepimpinan pendidikan. Konsep GOTD ini bertujuan menangani beberapa isu dalam latihan kepimpinan pendidikan. Isu yang timbul adalah

berkaitan kursus-kursus IAB sedia ada telah menjadi kurang relevan dan tidak memenuhi keperluan pelanggan. Kedua, *cycle of training* seseorang pemimpin sekolah yang terlalu lama sehingga ada yang melangkaui lebih sepuluh tahun. Dan ketiga, dakwaan andaian yang menyatakan bahawa latihan IAB hanya berkesan sekiranya dikendalikan oleh mereka yang berpengalaman sebagai pengetua atau guru besar.

GOTD mencadangkan pembangunan staf untuk pengetua/guru besar dengan konsep yang lebih dinamik.

Dalam konsep yang telah dijelaskan di atas, pembangunan staf sekolah (khususnya guru), ada kaitannya dengan perkembangan sekolah. Pembangunan staf sekolah (guru) yang dapat meningkatkan kualiti pembelajaran murid juga mempunyai matlamat (Hopkins, Ainscow & West, 1994), seperti berikut:

- i. Untuk menyediakan kemahiran memilih dan melaksanakan proses pengajaran yang terbaik.
- ii. Untuk mengenal pasti keperluan guru..
- iii. Untuk mewujudkan iklim yang sesuai bagi melaksanakan program perkembangan kakitangan yang berterusan



Rajah 2.4 Pelan Pembangunan Profesionalisme Berterusan KPM (Edisi 2014)

Oleh sebab pembangunan staf di sekolah merupakan satu konsep yang saling berkaitan dengan keberkesanan dan proses penambahbaikan sekolah, perancangan pembangunan staf ini perlu dikawal selia (Anida, 2016). Kawal selia ini melibatkan tiga (3) langkah iaitu (i) mengkaji semula pelan, matlamat, objektif, program dan standard; (ii) menyemak keputusan dengan matlamat; dan (iii) menyesuaikan piawaian dengan pelan perancangan. Pembangunan staf perlu dirancang dengan teliti supaya mencapai keperluan dan matlamat yang dihasratkan bagi individu dan juga bagi organisasi (Anida, 2016). Oleh itu, secara umumnya konsep perkembangan staf bertujuan membolehkan semua guru di sekolah memperbaiki atau menambah pengetahuan sama ada dalam bidang akademik atau profesional.

Pelan Pembangunan Profesionalisme Berterusan (PPPB, 2014) yang dirancang oleh Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) memberi fokus kepada pembangunan kapasiti guru di sekolah-sekolah di Malaysia. Pelan ini adalah usaha untuk melengkapkan pembangunan profesionalisme sedia ada dan mentransformasikan amalan profesionalisme berterusan bagi meningkatkan kualiti dan kompetensi guru dan pemimpin sekolah serta memperkasa profesion keguruan (KPM, 2014). Rajah 2.4: Pelan Pembangunan Profesionalisme Berterusan menggariskan hasrat KPM untuk mentransformasikan amalan semasa dalam membangunkan profesionalisme guru. Pelan ini menunjukkan hasrat KPM untuk mentransformasikan amalan semasa berpusatkan keperluan organisasi, dan seragam kepada amalan yang lebih berpusatkan keperluan sendiri guru dalam organisasi. Aspek pembangunan profesionalisme berterusan yang ditekankan melibatkan i) perkongsian tanggungjawab, ii) kepelbagaian pendekatan dan kandungan, iii) keberkesanan pelaksanaan, dan iv) pengurusan rekod dan data yang sistematik.

Unsur-unsur pembangunan profesional yang berkesan untuk guru-guru menggabungkan prinsip-prinsip pembelajaran orang dewasa (Zuraidah, 2016). Prinsip-prinsip ini menyatakan bahawa pelajar dewasa perlu terarah sendiri, memaparkan kesediaan untuk belajar apabila mereka merasakan ada keperluan dan mereka berkeinginan untuk melaksanakan kemahiran dan pengetahuan baru mereka dengan segera (Knowles, 1980). Pembangunan profesional yang berkesan tertanam dalam realiti sekolah sebagai budaya dan kerja guru yang menggalakkan pemikiran kritikal dan kerjasama yang bermakna bersandarkan penghayatan dalaman yang bersungguh-sungguh, dan berkekalan. Perkembangan pembangunan profesional guru

sejajar dengan PdP berkesan kerana prinsip-prinsip yang menjelaskan pengajaran yang berkesan untuk murid dalam kelas adalah sama untuk pembelajaran orang dewasa (Fullan, 1999). Pembangunan profesional menjanjikan peningkatan dan perubahan. Proses perubahan yang lebih kompleks, lebih sukar diramalkan (Fullan, 1999). Pembangunan profesional mengajak guru bekerja bersama untuk berubah dan menggunakan cara baru meningkatkan kualiti pembelajaran untuk semua pelajar. Faktor kritikal dalam menjayakan pelan ini meliputi perubahan minda (mind-set), jiwa, paradigma dan kesedaran bahawa PPPB amat kritikal untuk keberhasilan murid.

Oleh itu, pengetua/guru besar perlu mendorong guru supaya bekerja bersama-sama menangani kerumitan dan pemasalahan PdP di sekolah, kepelbagaian budaya yang ada, pengurusan masa yang berkesan dalam melaksanakan tugas di sekolah. Pengetua/guru besar fokus, dan mengendalikan sumber-sumber yang perlu diurus. Pelan pembangunan ini merupakan strategi KPM bagi memastikan peningkatan kompetensi individu khususnya para guru untuk mengekalkan kualiti perkhidmatan (KPM, 2014). Pengetua/guru besar juga perlu bersifat dinamik, fleksibel dan memenuhi keperluan individu, organisasi dan mematuhi standard semasa dalam memastikan kapasiti guru terus dibangunkan.

2.4.13 Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP)

Cetusan idea tentang komuniti pembelajaran profesional (KPP) atau *professional learning community* (PLC) telah wujud dalam kalangan penyelidik seawal tahun 1960an. Rosenholtz (1989) membuat kajian di 78 buah sekolah dan mendapati bahawa KPP telah memebantu peningkatan dalam pengajaran dan

pembelajaran berlaku secara kolektif dan bukan secara individu. Little & McLaughlin (1993) juga melaporkan bahawa sekolah dan panitia yang paling berkesan ialah sekolah yang melaksanakan komuniti pembelajaran yang mantap.

Di Malaysia, KPP telah mula diamalkan dalam kalangan guru yang berkolaborasi dan berkerjasama dalam melaksanakan tugas dalam suasana yang penuh kejelekitan dalam organisasi masyarakat (Zuraidah, 2016). Istilah KPP digunakan untuk menggambarkan sesuatu amalan yang dilaksanakan secara berterusan (DuFour, 2001). Amalan ini dilaksanakan membawa anggota komuniti ke sekolah untuk menyokong sekolah dalam pengajaran guru dan pembelajaran murid iaitu melanjutkan amalan dalam bilik darjah ke dalam komuniti. Aktiviti KPP melibatkan murid, guru dan pengurusan sekolah secara kolaborasi dalam pembelajaran (Boyer, 2010).

Pendekatan KPP berkesan membantu meningkatkan kapasiti guru khususnya dalam melaksanakan PdP yang mengambil kira keperluan murid, perkembangan kognitif dan gaya pembelajaran pelajar yang berbeza-beza. Sokongan pengetua/guru besar dalam melaksanakan KPP ini membolehkan guru lebih memahami keperluan pelajar untuk mencapai matlamat dan objektif pengajaran. Pada masa yang sama, guru berupaya menggalakkan murid melibatkan diri secara aktif dalam proses PdP, mengetahui hubungan antara perkara yang dipelajari di dalam bilik darjah dengan kehidupan mereka, seterusnya memberi ruang kepada murid menikmati kejayaan, memperoleh maklum balas dan berinteraksi secara positif dengan rakan sebaya (Zuraidah, 2016). KPP membantu guru berkongsi maklumat sesama rakan setugas dan seterusnya memupuk semangat yang sentiasa menginginkan sesuatu yang baharu.

Pemilihan KPP sebagai salah satu inisiatif dalam meningkatkan kualiti guru adalah berdasarkan trend dan perkembangan pendidikan di negara-negara maju di mana pemantapan komuniti pembelajaran profesional dalam kalangan pendidik dilihat sebagai usaha yang dapat meningkatkan profesionalisme guru (Zuraidah, 2016).. Konsep komuniti pembelajaran profesional di negara-negara tersebut merangkumi aktivitiaktiviti kolaboratif antara pihak sekolah dengan pihak di luar komuniti sekolah. Sekolah boleh membawa masuk pihak berkepentingan dari luar sekolah ke dalam bilik darjah untuk menterjemahkan kurikulum dan penyampaian kurikulum, serta aktiviti kolaboratif antara pihak berkepentingan dengan pihak sekolah untuk memantapkan penyampaian pendidikan bagi meningkatkan pencapaian pelajar.

Idea utama pelaksanaan KPP ialah untuk menambah baik sesebuah sekolah dengan membangunkan KPP. Istilah KPP digunakan bagi menggambarkan sebuah gabungan individu yang mempunyai satu matlamat yang sama dalam pendidikan. Untuk mewujudkan sebuah KPP, tumpuan perlu lebih diberikan kepada pembelajaran berbanding pengajaran. Disamping itu, warga pendidik perlu bekerja secara berkolaborasi dan bertanggungjawab untuk mendapatkan hasil yang diharapkan (DuFour, 2004). Dalam usaha menjayakan KPP, DuFour (2004) menyarankan tiga (3) idea utama mengenai KPP dipatuhi. Tiga idea tersebut adalah:

- (i) Idea Pertama: Memastikan murid belajar. Murid bukan sahaja berhak untuk menghadiri sesi pengajaran guru, malah mereka turut berhak untuk belajar. Dengan itu pihak sekolah perlu mengubah fokus daripada pengajaran kepada pembelajaran (Fullan 2002).

- (ii) Idea Kedua: Budaya kolaborasi. Bekerja secara berpasukan adalah penting. Justeru, pihak sekolah perlu mewujudkan budaya bekerja secara kolaborasi kerana guru biasanya bekerja secara berasingan dan kurang digalakkan untuk mewujudkan budaya kolaborasi (Boyd & Hord 2012). Tanpa latihan dan tunjuk ajar keupayaan guru untuk melaksanakannya adalah terhad terutamanya untuk menggalakkan dialog profesional antara (Zuraidah, 2016). Budaya berkolaborasi perlu disemarakkan kerana hasilnya adalah lenih berkesan (Zuraidah, 2016).
- (iii) Idea Ketiga: Tumpuan kepada dapatan: KPP adalah berkesan berdasarkan hasil yang didapati. Warga sekolah perlu bekerja dalam satu pasukan bagi mendapat hasil yang dikehendaki. Warga sekolah perlu bekerja secara berterusan untuk mengenal pasti pencapaian semasa murid dan seterusnya menyediakan laporan secara berkala (McLaughlin & Talbert 2001). Justeru, pihak sekolah menggalakkan guru menyediakan data dan menggunakan data tersebut sebagai maklumat berguna dalam meningkatkan pencapaian murid (Fleming 2002). Pencapaian pencapaian murid perlu dinilai secara formatif dengan menggabungkan segala aspek yang berkaitan iaitu idea, bahan bantu mengajar, strategi dan bakat (Barth 1991).

Dalam pembentukan KPP, guru merupakan agen perubahan yang berfokuskan penambahbaikan murid dan sekolah. Apabila KPP menjadi amalan, guru sentiasa berkolaboratif dalam meningkatkan pengajaran mereka demi pembelajaran murid. Pada masa yang sama budaya KPP menggalakkan perbincangan antara guru dalam membuat keputusan yang terbaik berkaitan untuk pembelajaran murid (Zuraidah,

2016). Dengan itu, budaya pembelajaran sepanjang hayat dapat diamalkan dalam kalangan warga organisasi termasuklah pengetua, guru staf sokongan, dan seterusnya menggalakkan budaya bekerjasama untuk melakukan perubahan seperti yang dirancang.

KPP memberi ruang kepada kerajaan Malaysia untuk merealisasikan pengamalan pembelajaran sepanjang hayat. Salah satu teras KPP ialah menekankan peningkatan keupayaan pengetahuan dan inovasi negara serta memupuk 'minda kelas pertama'. Teras KPP memberi penekanan penguasaan ilmu pengetahuan dan pembangunan potensi individu yang seimbang. Menurut Huber (1996), ilmu adalah kuasa. Melalui ilmu, sesebuah negara itu mampu membangun dan maju dalam arena penyelidikan bagi membina ilmu-ilmu baharu dari segi sains, teknologi dan maklumat serta meningkatkan kualiti hidup masyarakat amnya.

Dalam menuju ke arah peningkatan komuniti berilmu, Hord (1997) menyatakan bahawa lima dimensi yang membolehkan komuniti sekolah bersama-sama berusaha secara profesional melakukan penambahbaikan pembelajaran pelajar. Lima dimensi tersebut ialah i) perkongsian dan sokongan kepimpinan, ii) perkongsian nilai-nilai, misi, dan visi, iii) kolektif pembelajaran dan aplikasi, iv) keadaan-keadaan yang menyokong dan v) perkongsian amalan individu. Kelima-lima dimensi ini menuntut setiap ahli komuniti sekolah, murid, guru, ibu bapa dan ahli komuniti yang beroperasi sebagai KPP untuk melibatkan diri mereka dalam pembelajaran yang berterusan dan mengamalkannya secara tekal. Selain itu, mereka juga akan dapat memberikan komitmen terhadap penambahbaikan sekolah (Eaker dan Dufour, 1998).

Cara yang terbaik untuk mengembangkan budaya belajar yang bertahap tinggi adalah dengan melalui model KPP yang memiliki organisasi "pelajar" dan kemudian menunjuk cara kepada mereka bagaimana mereka boleh berfungsi, yang mengakibatkan organisasi secara keseluruhannya boleh "belajar" (Kline & Saunders, 1998). Dengan itu kejayaan sesebuah sekolah ke arah komuniti pembelajaran profesional bergantung kepada pembentukan persekitaran yang menggalakkan budaya kerjasama dan koperatif, memberi semangat dan sokongan moral serta meningkatkan pembangunan potensi individu warga sekolah. Walau bagaimanapun, guru-guru yang bekerja secara individu akan pasti menghadapi kesukaran bagi mencapai matlamat sekolah (DuFour & Eaker, 1998).

Para guru perlu melakukan perubahan melalui pembelajaran. Perubahan ini dapat memberi manfaat kepada murid-murid secara berterusan tanpa berasa jemu dan terpaksa. Bagi mencapai matlamat ini, pemimpin sekolah tidak boleh menolak tentang kepentingan pembelajaran guru-guru ketika di dalam perkhidmatan nanti. Cabaran bagi pemimpin-pemimpin sekolah hari ini adalah untuk memastikan pembangunan modal insan dilaksanakan secara holistik dari segi pembangunan ilmu pengetahuan, kemahiran intelektual, pembudayaan sikap yang mempunyai nilai etika dan moral yang tinggi.

Pengetua sebagai pemimpin sekolah berfungsi sebagai arkitek dalam membentuk iklim dan budaya kerja KPP guru di sekolah. Bagi memastikan organisasi pendidikan relevan pembelajaran semasa, warga pendidik perlu memastikan kebolehan dan kapasiti mereka selari dengan keperluan dunia pendidikan semasa yang semakin mencabar terutamanya dari aspek pencapaian murid. Sebagai peneraju dalam organisasi sekolah, kepimpinan sekolah perlu

berani mengambil risiko dalam membuat perubahan terutamanya dalam membudayakan KPP dalam organisasi. Seterusnya mereka terus menggerakkan ahli KPP untuk terus belajar. Pemimpin sekolah juga turut berperanan dalam menentukan para guru terlibat sebagai agen perubahan dan bukan berperanan sebagai golongan pelaksana. Untuk mencapai hasrat ini, pengetua perlu berperanan sebagai pemimpin instruksional yang agresif dan tidak hanya berfungsi sebagai pengurus ataupun pentadbir sekolah sahaja. Pengetua dan barisan kepimpinan sekolah memjawat jawatan yang penting untuk melakukan perubahan dan menggerakkan amalan KPP di sekolah. Pada masa yang sama pengetua dan kepimpinan sekolah juga mampu mewujudkan program penambahbaikan sekolah memberi manfaat kepada guru. Zuraidah (2010) menyatakan bahawa amalan KPP dapat diterapkan di lima (5) jenis sekolah menengah di Malaysia melalui usaha pengetua dan barisan kepimpinan yang berfungsi sebagai faktor penggalak. Seterusnya amalan KPP di sekolah yang terlibat menyebabkan guru seronok mengajar walaupun terdapat faktor penghalang yang menyukarkan pembangunan KPP di sekolah tersebut pada peringkat awal pelaksanaannya

Pembinaan budaya KPP membentuk perubahan budaya pembelajaran sepanjang hayat yang akan menyediakan sumber manusia dan sistem pengurusan yang lebih bijak serta berkesan (Ludeke, 2013) dengan mengaplikasikan penyeliaan yang berkonsepkan kembang tumbuh. Dapatan kajian mendapati ramai guru-guru yang dihantar menghadiri kursus, latihan dan bengkel, namun latihan tersebut tetapi tidak berfokus kepada keperluan guru (Zuraidah Abdullah, 2010). Budaya KPP yang mempunyai kekuatan tersendiri terutama dari segi strategi ahli-ahli organisasi sekolah menghadapi perubahan dan penambahbaikan pendidikan dalam menghadapi era globalisasi pendidikan (Zuraidah Abdullah, 2010).

Amalan terbaik KPP telah meletakkan guru sebagai orang yang paling penting dalam proses ini (Eaker, R., DuFour, R., & DuFour, R., 2002). Guru memainkan peranan utama dalam menentukan pencapaian sesebuah sekolah. Kemuncak kemajuan pencapaian sesebuah sekolah adalah apabila berlakunya perubahan daripada sekolah yang cemerlang kepada sekolah yang terbilang. Menurut Glickman, C.D., Gordon, S.P. & Ross-Gordon, J. (2010) terdapat tiga (3) prasyarat untuk menjadi penyelia (iaitu dari segi pengetahuan, kemahiran interpersonal dan kemahiran teknikal) yang berkesan sehingga dapat membangunkan enam (6) dimensi utama dalam membina budaya KPP iaitu dari segi i) perkongsian kepemimpinan dan kepemimpinan menyokong, ii) perkongsian nilai-nilai, norma, misi dan visi, iii) pembelajaran kolektif dan aplikasi, iv) perkongsian amalan personal, v) keadaan-keadaan yang menyokong pembelajaran dari segi kemanusiaan dan vi) keadaan-keadaan yang menyokong pembelajaran dari segi material seperti infrastuktur, peralatan, bangunan dan sebagainya (Hazri Shahreen Hashim et al., 2015).

Sekolah memerlukan kepemimpinan yang dinamik dan berani dalam membangunkan modal insan yang berkualiti yang terdiri daripada para guru dan guru-guru. Oleh itu, pendekatan pemimpin sekolah ke arah pembangunan modal insan ini harus secara holistik yang menjurus kepada pembangunan ilmu pengetahuan, kemahiran, intelektual, pembudayaan sikap progresif yang mempunyai nilai etika dan moral yang tinggi (Zuraidah Abdullah, 2010). Bagi mencapai matlamat ini pemimpin institusi pendidikan tidak boleh menolak tentang kepentingan pembelajaran dalam kalangan ahli-ahli organisasinya.

Selain itu, menurut Senge (1993) sesebuah organisasi yang boleh membina pembelajaran secara berterusan dalam pekerjaannya pasti mendominasi abad ke-21. Ini adalah kerana organisasi yang tidak mempunyai ciri-ciri organisasi yang belajar berterusan ini tidak mempunyai keupayaan untuk i) meramal dan membuat adaptasi terhadap persekitaran, ii) lambat membangun, iii) sukar untuk belajar secara efektif, iv) mengambil masa lama untuk mengimplemen perubahan dan v) tidak berupaya merangsang kemajuan berteraskan dalam semua bidang (Hipp & Huffman, 2003). Justeru, pembelajaran yang diikuti oleh guru mampu memberi pulangan yang besar terhadap kejayaan masa depan negara. Ini adalah kerana kualiti modal insan yang dimiliki oleh para pendidik bukan sahaja dari segi intelek, malah dari segi keterampilan diri guru itu sendiri akan berubah ke arah yang lebih positif. Dalam komuniti yang mengamalkan pembelajaran secara professional, ahli KPP yang mengamalkan ciri-ciri organisasi pembelajaran yang digerakkan oleh pemimpin mereka di sekolah. Hal ini ditegaskan oleh Handy (1995) yang mengatakan bahawa organisasi yang terpilih ialah organisasi yang menjadi organisasi pembelajaran dan malah ada yang mengatakan bahawa seseorang individu yang berhenti belajar akan menyebabkan kehidupan mereka juga terhenti. Pernyataan ini dikukuhkan oleh Covey (1996) iaitu hanya organisasi yang mempunyai keinginan untuk belajar akan dapat mempertahankan pengaruhnya. Senge (1990) merumuskan bahawa kuasa ilmu pengetahuan dan kemahiran amat penting dalam menentukan sesebuah organisasi itu sentiasa 'hidup' dan melakukan perubahan untuk keberkesanan organisasinya. Menurut Senge (1990), syarikat yang paling berjaya pada masa hadapan merupakan sebuah organisasi pembelajaran.

Implikasi pelaksanaan KPP dapat dilihat kesannya kepada sumber manusia terutamanya pengetua dan guru. Selain itu kesannya juga dapat dilihat bagaimana KPP mempengaruhi dasar pendidikan, sekolah serta pembelajaran guru. KPP di sekolah mewujudkan komuniti yang sentiasa melakukan penambahbaikan dari pelbagai aspek khususnya dari segi pembelajaran guru dan mengenalpasti potensi guru. Komuniti KPP juga menggalakkan peningkatan hubungan baik antara sekolah dan seterusnya meningkatkan kredibiliti dan daya saing pengetua dan barisan pentadbir. Komuniti KPP yang dinamik mampu menjadikan pihak sekolah lebih kreatif dan inovatif. Kesan dari peningkatan kreativiti dan inovasi ini member kesan kepada peningkatan pencapaian murid mereka. Amalan KPP berjaya menggalakkan komuniti sekolah untuk terus belajar dan menimba ilmu. Komitmen guru dan murid tinggi kerana mereka mengaggap setiap aktiviti pembelajaran yang dilalui oleh ahli-ahli komuniti sekolah telah memberi impak positif terhadap kerjaya guru dan pembelajaran murid. Kajian Zuraidah (2016) menunjukkan komuniti sekolah yang terus belajar berjaya menjadikan sekolah mereka berkesan dan cemerlang. Para guru perlu bekerja dengan lebih gigih menjadikan KPP sebagai budaya sekolah yang berkesan.

Sebagai rumusan, sebuah organisasi yang mementingkan pembelajaran untuk kemenjadian murid juga perlu melaksanakan pelbagai usaha bagi memastikan kapasiti guru meningkat seiring dengan keperluan semasa. Warga guru perlu bekerjasama untuk menjadikan sekolah sebagai sebuah organisasi pembelajaran. KPP berupaya menggerakkan warga guru untuk sama-sama meningkatkan ilmu dan membudayakan pembelajaran sepanjang hayat.

2.4.14 Penilaian Guru

Dalam melaksanakan penyeliaan, penilaian adalah satu aspek yang tidak dapat dielakkan. Proses penyeliaan-penilaian ini bagaikan satu permainan, perang dingin antara penyelia dan yang diselia, dan berbentuk prosedur (Blumberg, 1980). Kebijaksanaan penyelia adalah amat perlu dalam proses melaksanakan penyeliaan supaya mesej yang disampaikan adalah tepat iaitu penilaian juga perlu dilaksanakan sebagai langkah untuk memulakan penambahbaikan dan bukan menilai untuk menghukum. Amanah, kolegiiliti, dan kerjasama yang tulen amat perlu supaya guru yang diselia tidak terasa terancam semasa sesi penyeliaan (Hazi, 1994). Oleh itu, bahasa penyelia mestilah selaras dengan tindakan beliau.

Literatur menunjukkan terdapat banyak definisi berkaitan penyeliaan. Gullickson (2007) mendefinisikan penilaian kakitangan sebagai penilaian yang sistematik terhadap prestasi seseorang berhubung dengan peranan profesional individu tersebut. James dan Roffe (2000) mendefinisikan penilaian sebagai satu proses yang membandingkan keadaan sebenar dan nyata dengan situasi yang diramalkan atau dijanjikan. Proses penilaian ini menekankan keperluan untuk guru yang dinilai merenungkan apa yang dicapai pada tempoh yang ditetapkan berbanding dengan apa yang diharapkan. Budaya penilaian, menurut Chouinard (2013), sangat tertanam dalam budaya kebertanggungjawaban yang kini wujud dalam institusi, dasar, dan program sektor awam. Penilaian kini telah menjadi sebahagian daripada aktiviti profesional seharian (Green & South, 2006).

Penilaian guru adalah satu proses yang kompleks. Ia adalah satu siri aktiviti-aktiviti dan tindakan yang saling berkaitan dan berkaitan dengan tujuan tertentu.

Banyak kajian mengesahkan tentang kepentingan proses penilaian guru. Proses penilaian guru yang membantu mencapai matlamat organisasi kerana matlamat utama proses penilaian dapat menentukan pekerja baru khususnya guru novis berupaya melaksanakan tugas seperti yang dikehendaki sebelum akhir tempoh percubaan. Hasil penilaian tersebut juga digunakan sebagai garis panduan untuk mengambil tindakan ke atas guru tersebut sama ada memindahkan guru tersebut atau memberi gnjaran dalam bentuk peningkatan.

Semasa berhadapan dengan murid, guru menangani pelbagai masalah yang kompleks, mereka perlu dinilai sebagai profesional berdasarkan standard yang dibangunkan oleh pihak guru sendiri dan penilaian mereka perlu memberi tumpuan kepada sejauh mana mereka dapat menyelesaikan masalah profesional cekap (Soar, Raya, & Coker, 1983). Penekanan penilaian mereka perlu berasaskan pengajaran mereka dan bukan kepada mereka sebagai individu (Findley & Estabrook, 1991). Penekanan penilaian ini mengambil kira penglibatan dan tindak balas orang lain yang terlibat dalam proses pendidikan (Weade & Evertson, 1991).

Oleh kerana guru bertujuan mendidik pelajar dengan berkesan dan mencapai matlamat lain yang berkaitan, sekolah sebagai sebuah institusi pendidikan, "mesti menggunakan penilaian untuk memilih, mengekalkan, dan mengembangkan kakitangan yang berkeelayakan dan mengurus dan memudahkan kerja mereka" (Stufflebeam, 1994). Sekiranya keperluan latihan dikenal pasti, dan dipenuhi, hasil penilaian berkesan CPD guru dapat dipantau dan dikekalkan. Oleh itu, proses menilai guru perlu bersifat professional, terutamanya tentang bagaimana mereka melaksanakan tugas dan bukan menilai peribadi mereka.



Rajah 2.5 Kitaran penilaian (DiPaola & Hoy, 2008)

Rajah 2.5: Kitaran penilaian (DiPaola & Hoy, 2008) menunjukkan satu model kitaran penilaian. Kitaran penilaian DiPaola & Hoy (2008) melibatkan lima perkara iaitu i) penetapan matlamat, ii) kajian suku tahunan berjadual, iii) penilaian interim berjadual, iv) kajian suku tahun berjadual dan v) penilaian sumatif berjadual. Proses penilaian biasanya melibatkan penyediaan, pemerhatian, data pengumpulan, laporan, dan susulan. Pengumpulan data biasanya melibatkan pemerhatian formal yang didahului oleh pra-persidangan dan diikuti oleh pasca-persidangan.

Penggunaan pemerhatian formal tidak bermakna pemerhatian tidak formal diabaikan kerana pemerhatian tidak formal telah terbukti lebih berkesan daripada beberapa lawatan yang dijadualkan (DiPaola & Hoy, 2008). Penilaian kerja mesti dilakukan jika mahu produktiviti meningkat. Walau bagaimanapun, sesi penilaian kadang kala lebih cenderung kepada penilaian subjektif. Penilaian yang berbentuk subjektif menimbulkan perasaan tidak puas hati dalam kalangan guru kerana perimeter tidak jelas, tidak telus. Dalam penilaian, penilaian yang baik atau cemerlang

cenderung diberikan kepada kroni dengan alasan kroni itu memang layak (Radi, 2007). Walau bagaimanapun, kejayaan proses penilaian personel amat bergantung kepada falsafah dan prinsip yang diamalkan, sikap dan kemahiran pegawai penilai dalam sesebuah sekolah. Pengetua mungkin berpendapat penilaian prestasi merupakan cara untuk menggalakkan peningkatan prestasi guru dan cara memberikan ganjaran kepada mereka yang bekerja dengan baik. Dengan erti kata lain, kenaikan pangkat akan diberi kepada guru yang baik. Oleh itu, alat untuk penilaian mestilah jelas dan difahami agar guru selesai dengan penilaian yang dilaksanakan.

Penilai mesti menyedari bahawa PdP adalah satu proses yang sangat kompleks dan pemerhatian mudah di dalam bilik darjah tidak mencukupi. Sistem penilaian, perlu mengenali, memupuk, dan membangun PdP yang lebih baik daripada yang telah dipamerkan (Danielson, 2001). DarlingHammond (2013) menyatakan bahawa sistem mesti memastikan penilaian guru mesti dikaitkan dengan segala aspek dalam PdP, bermula dengan persediaan dan induksi, amalan harian, dan konteks pengajaran yang produktif dan berkesan. Segala kekurangan dan kelebihan ketika penyampaian pengajaran dilakukan dalam bilik darjah perlu dikenal pasti untuk melaksanakan penambahbaikan (Velloo & Komaji, 2013).

Dalam melaksanakan penilaian guru, kriteria dan piawaian untuk menilai guru terhadap apa yang dianggap sebagai pengajaran yang berkualiti perlu ada dan jelas. . Aktiviti PdP dan tanggungjawab guru perlu dikenal pasti dengan jelas agar guru mengetahui dan melaksanakan aktiviti yang diperlukan oleh profesion mereka agar dapat memenuhi keperluan yang dikehendaki. Rujukan yang berbeza dalam bidang perlu ada dan menyediakan kepelbagaian cara untuk membimbing guru ke arah

memapatkan pengalaman yang bermakna. Pada masa yang sama, kepelbagaian ini juga perlu membantu guru yang berkecukupan untuk menjadi lebih berkesan dalam kaedah dan proses pengajaran mereka seterusnya mengenal pasti cara untuk menumpukan usaha penambahbaikan. Dalam menilai prestasi pengajaran guru, semua aspek berkaitan PdP guru seperti Rancangan Pelajaran Harian (RPH), set induksi, penyampaian pengajaran, teknik penyolaan, penglibatan pelajar, pengukuhan, latihan pelajar dan tugas, memeriksa latihan dan tugas pelajar, penutupan pelajaran dan pengurusan kelas sebelum dan selepas penyeliaan klinikal diamati dan diteliti (Veloo & Komaji, 2013). Hasil dapatan kajian ini membantu guru-guru di sekolah untuk mengetahui

Kelemahan dan kekuatan prestasi dalam sekolah juga dapat diserlahkan melalui penilaian. Pengetua berupaya mengenal pasti keperluan latihan yang bakal diberi melalui maklumat yang didapati dalam sesi penilaian. Dengan itu, prestasi sekolah dapat diperbaiki secara berterusan. Penilaian berfungsi sebagai perbincangan disiplin yang adil. Walau bagaimanapun penilaian pengajaran di dalam bilik darjah sering berhadapan dengan maklumat yang tidak tepat. Ketika sesi penyeliaan dilaksanakan, guru mungkin mengajar dengan baik. Namun, apabila tidak diselia, sesi PdP guru tersebut tidak melibatkan perancangan yang rapi, dan tidak langsung menggunakan alat bantu mengajar. Pemimpin sekolah perlu harus berhati-hati dalam perkara ini supaya penilaian yang dilaksanakan mendapat keputusan yang adil. Dalam proses penilaian, pengajaran berkualiti dan tingkah laku pengajaran yang berkualiti perlu diperjelaskan (DiPaola & Hoy, 2008). Kepuasan kerja dalam kalangan guru boleh ditingkatkan melalui keadilan dalam penilaian prestasi. Seterusnya faktor kepuasan ini boleh menyumbang kepada kejayaan usaha organisasi pendidikan dalam

meningkatkan pencapaian akademik sekolah (Abdull Sukor, Tang, Lim, Ab. Aziz & Mohd Khan, 2007). Maklumat berkaitan prestasi guru yang diharapkan perlu disampaikan kepada guru dengan jelas dan guru perlu diberi peluang dan ruang untuk mempamerkan kebolehan mereka mengajar. Dengan adanya penyelia yang terlatih dan berkebolehan sejajar dengan keperluan individu guru serta memberi maklum balas yang sepatutnya (DiPaola & Hoy, 2008), peluang dan ruang yang disediakan akan membantu meningkatkan kemahiran pengajaran guru. Oleh itu proses penilaian perlu ditambah baik supaya dapat mengurangkan konflik antara penyelia dan guru, dan seterusnya membuatkan sesi penilaian bersifat lebih adil.

Dari segi pentadbiran, penyeliaan juga penting dalam aspek yang melibatkan pembangunan profesional guru demi menyokong program sistem pendidikan dan penilaian guru terutamanya dalam membuat keputusan untuk perjawatan (Jamil & Norlia, 2007; Eye, Netzer, & Krey, 1971). Penyelia bertanggungjawab untuk memastikan program latihan tertentu sesuai untuk diikuti oleh guru yang diselia. Pada masa yang sama, penilaian guru memberi maksud penarafan, menggred, mengklasifikasikan guru menggunakan instrumen yang telah distandardkan sebagai kayu ukur (Sergiovanni, 1984). Penilaian guru ini juga bertujuan menilai sama ada guru yang dinilai mencapai tahap yang telah ditentukan (Sergiovanni 2006). Selain itu, penilaian guru dilaksanakan untuk menilai prestasi guru bagi tujuan meneruskan khidmat guru, tempoh perkhidmatan atau kenaikan pangkat. Biasanya, penilaian guru lebih cenderung kepada menghukum daripada mengukur (Sergiovanni, 1984). Oleh itu, penilaian yang adil amat perlu bagi memastikan penilaian tidak bersifat menghukum dan guru yang berprestasi baik mendapat ganjaran sepatutnya.

Sebagai rumusan, penilaian adalah sesuatu aktiviti yang tidak disukai kerana penilaian akan menampakkan kelemahan atau kekurangan guru yang diselia. Namun begitu, proses penilaian perlu dilakukan dari segi pentadbiran untuk melihat tahap dan prestasi semasa guru. Penilaian juga membolehkan penyelia mengenal pasti kemahiran dan kompetensi sedia ada guru. Seterusnya, dapatan sesi penilaian itu boleh digunakan dalam merancang strategi dan mengenal pasti langkah yang sesuai untuk menambah baik dan mencemerlangkan tahap sedia ada.

2.5 Model, Teori dan Sejarah Penyeliaan Instruksional

Evolusi berkaitan teori penyeliaan telah bermula di awal 1900an dengan teori penyeliaan tradisional saintifik yang diperkenalkan oleh Frederick Taylor. Selepas itu teori penyeliaan hubungan manusia pula diperkenalkan oleh Elton Mayo (1930-1950). Selepas itu teori ini diikuti oleh pengurusan sumber manusia (Douglas McGregor, 1960) dan teori penyeliaan saintifik moden (awal 1980an). Setiap model tersebut mempunyai matlamat, prinsip dan proses yang tersendiri.

2.5.1 Teori-teori dan Model Penyeliaan

Bermula dari awal tahun 1900, terdapat pelbagai teori-teori dan model berkaitan dengan penyeliaan instruksional seperti dinyatakan di bawah:

a) Teori Penyeliaan Tradisional Saintifik (Frederick Taylor, awal 1900an)

Teori Penyeliaan Tradisional Saintifik ini muncul pada penghujung abad ke-19 dan awal abad ke-20 diperkenalkan oleh Frederick Winslow Taylor Taylor,

merupakan seorang jurutera mekanikal Amerika yang berusaha untuk memantapkan kecekapan perindustrian. Beliau dikenali sebagai Bapa Pengurusan Saintifik.

Penyeliaan tradisional saintifik yang diperkenalkan oleh menekankan kepada penyeliaan terhadap keseluruhan tugas guru supaya guru dapat melaksanakan pengajaran dengan berkesan (Hussein, 2008). Dalam pengurusan saintifik ini, Taylor menyatakan produktiviti akan meningkat apabila kerja dioptimumkan dan dipermudahkan. Teori ini memberi penekanan yang teliti kepada penyeliaan guru untuk melihat kesan PdP guru (Hussein, 2008). Konsep penyeliaan ini menyatakan bahawa jarak dan ruang yang jelas harus wujud antara penyelia dan guru yang diselia. Teori penyeliaan tradisional menganggap guru perlu dikawal dengan teliti dan rapi.

Secara keseluruhannya menurut teori ini, guru perlu diselia dan dipantau dan diselia dengan teliti oleh penyelia yang berkemahiran untuk memastikan guru yang diselia mencapai matlamat PdP yang dikehendaki, dan meningkatkan prestasi akademik pelajar dan mutu pengajaran mereka.

b) Teori Penyeliaan Hubungan Manusia (Elton Mayo, 1930-1950)

Teori penyeliaan hubungan manusia ini juga dikenali sebagai teori humanistik. Mayo mementingkan hubungan sihat dan positif antara penyelia dan guru yang diselia kerana Mayo percaya sekiranya terdapat hubungan yang baik dalam organisasi atau di tempat kerja, maka produktiviti kerja akan meningkat (Hussein, 2008). Elton Mayo merintis pemikiran terhadap perhubungan antara manusia dalam pengurusan organisasi. Bagi Elton Mayo, manusia organisasi adalah golongan

manusia yang mengamalkan budaya kerjasama, bersaing dengan rekan sekerja dan hidup berkelompok. Sifat-sifat ini perlu ada dalam setiap peringkat organisasi dan hal ini mewujudkan konsep kefahaman dan kerjasama di dalam setiap peringkat organisasi seterusnya mewujudkan organisasi yang unggul. Apabila wujud hubungan baik antara penyelia dan guru-guru yang diselia, kepuasan kerja dan komitmen yang tinggi di kalangan guru-guru yang diselia juga wujud. dapat mewujudkan rasa kepuasan kerja dan meningkatkan komitmen guru yang diselia. Guru yang diselia diberikan peluang untuk berbincang untuk menyuarakan pendapat mereka dan dilibatkan dalam proses membuat keputusan. Guru dilayan dengan sopan sebagai seorang professional. Guru yang diselia diberi kepercayaan penuh dalam membuat keputusan berkaitan tugas profesional mereka. kerana mereka adalah golongan profesional yang telah menghadiri kursus jangka panjang yang panjang penting untuk kebaikan sekolah.

Kepuasan kerja dan komitmen kerja yang tinggi dalam kalangan guru akan memberi ruang kepada guru agar lebih bersemangat untuk bekerja kerana mereka mendapat kepuasan intrinsik apabila mereka melaksanakan kerja yang berkualiti dan mereka sedar mereka mendapat sokongan daripada pemimpin mereka. Hubungan yang menekankan aspek kemanusiaan seperti ini akan meningkatkan semangat dan motivasi guru yang terlibat.

c) Pengurusan Sumber Manusia (Douglas McGregor, 1960)

Konsep penyeliaan ini menegaskan agar pengurus sekolah perhatian terhadap sumber manusia dengan melihat kepada keperluan manusia, potensi dan kepuasan dalam sumber manusia dalam organisasi. Perhatian ini bukan hanya untuk

mengembirakan sumber manusia yang ada iaitu guru serta memanipulasikan mereka. Dalam teori Y McGregor, guru merupakan individu yang berpotensi, proaktif dan berkemampuan untuk berkembang sebagai manusia yang positif. Oleh itu, menurut teori ini, proses penyeliaan PdP guru membantu guru ke arah melaksanakan hasrat dan cita-cita Falsafah Pendidikan Negara untuk membangun potensi murid. Pendekatan teori Y sepatutnya didukung oleh pentadbir sekolah kerana pendekatan ini merupakan satu stail kepimpinan yang dapat membantu proses PdP guru menjadi lebih berkesan dan berwawasan. Penyeliaan yang dilaksanakan dalam konteks pendididkan ini bertujuan untuk membangunkan perkembangan psikologi guru ke arah peningkatan tahap profesionalisme keguruan.

d) Teori Penyeliaan Saintifik Moden (Sergiovanni dan Starrat, 2002)

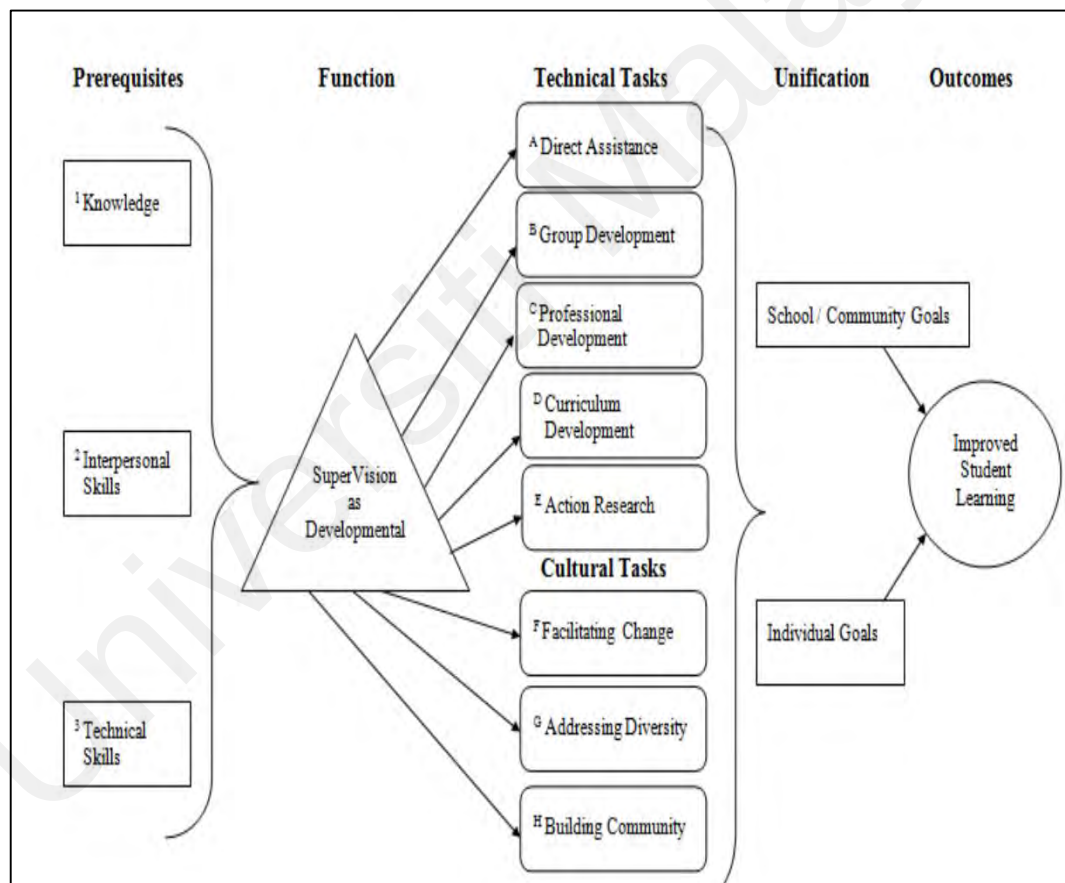
Teori Penyeliaan Saintifik memberi tumpuan kepada usaha meningkatkan kecemerlangan PdP guru dengan berkonsepkan Kecemerlangan dalam pengajaran dan pengajaran adalah fokus utama teori ini. Penyeliaan menggunakan teori ini dapat mencungkil keperluan motivasi, kepuasan dan komitmen dari segi pengiktirafan dan pujian. Seterusnya pendekatan penyeliaan ini menggalakkan pemikiran kreatif dan kritis, dan komunikasi dua hala (Sergiovanni & Starrat, 2002; Hussin, 1993). Kaedah ini bersifat membantu dan membimbing guru supaya dapat melaksanakan PdP yang cemerlang seterusnya melahirkan murid seperti yang dihasratkan oleh Falsafah Pendidikan Negara. Penyeliaan saintifik moden yang mementingkan akauntabiliti, kecekalan, kebijaksanaan penyelia. Penyeliaan ini juga tidak memberi fokus kepada peribadi seseorang. Penyeliaan ini berfokuskan kepada penyeliaan yang baik, berakauntabiliti serta bijaksana khususnya dalam membuat

pemeriksaan terhadap pada rancangan pelajaran harian guru dan menjalankan lawatan ke bilik darjah. Walau bagaimanapun penyeliaan berkonsepkan saintifik moden ini amat bergantung kepada kuasa luaran yang ditetapkan oleh pihak atasan (Sergiovanni & Starrat, 2002; Hussin, 1993).

**e) Model Penyeliaan Instruksional dan Sekolah Berjaya
(Glickman et al., 2010)**

Model ini menegaskan bahawa sekolah cemerlang lahir dari pengurusan dan kepimpinan yang berkesan (Deborah, 2002). Pentadbir sekolah memainkan peranan yang penting dalam menyatukan tenaga seluruh warga sekolah bagi menjadikan sekolah sebagai sebuah institusi pembelajaran yang berkesan. Rajah 2.5 memaparkan Model Penyeliaan Instruksional dan Sekolah Berjaya (Glickman et al., 2010). Menurut Glickman, Gordon & Ross-Gordon (2010), seseorang penyelia perlu mempunyai beberapa elemen tertentu sebagai prasyarat dalam menentukan ukuran kualiti penyeliaan instruksional yang dilaksanakan. Seorang penyelia perlu mempunyai pengetahuan yang luas, kemahiran interpersonal dan kemahiran teknikal yang tinggi bagi memastikan penyeliaan yang dilaksanakan berkesan. Seorang penyelia dalam bidang pendidikan perlu mempunyai pengetahuan yang luas dalam bidang pendidikan khususnya tentang kepimpinan instruksional dan pedagogi. Kemahiran teknikal untuk melaksanakan penyeliaan adalah berteraskan kepada kemahiran dalam model penyeliaan klinikal yang mementingkan tiga (3) aktiviti iaitu pra pemerhatian, pemerhatian sebenar dalam bilik darjah dan pasca pemerhatian. Bagi mencapai penyeliaan yang berkualiti, ketiga-tiga elemen ini saling melengkapi.

Sebagai pemimpin sekolah, pengetua dan penyelia yang lain perlu menguasai pengetahuan instruksional dan pengetahuan berkaitan pelaksanaan penyeliaan. Pengetua dan penyelia perlu memahami hala tuju sekolah dan memastikan warga sekolah memahami hala tuju yang ditetapkan. Seterusnya pengetua dan penyelia berkerjasama dengan warga sekolah ke arah mencapai hala tuju tersebut. Penyeliaan instruksional di sekolah melibatkan para guru yang sudah dewasa, maka penyelia juga perlu menguasai kaedah pembelajaran andragogi untuk membantu kembang tumbuh (*development*) guru.



Rajah 2.6 Model Penyeliaan Instruksional dan Sekolah Berjaya (Glickman, C. D., Gordon S.P., & Ross-Gordon, J.M., 2010).

Menurut Glickman (2010), penyelia juga perlu menguasai kemahiran interpersonal. Penyelia juga perlu mengetahui bagaimana tingkah laku interpersonal

mereka memberi kesan kepada guru yang diselia. Kemahiran interpersonal amat perlu kerana hubungan yang lebih positif dan menggalakkan perubahan dapat dipromosikan melalui kemahiran interpersonal ini. Elemen ketiga yang perlu dikuasai oleh penyelia adalah kemahiran teknikal untuk melaksanakan penyeliaan (Glickman, 2010). Penyelia perlu berupaya merancang, mentaksir, memerhati dan menilai pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran. Setiap penyelia perlu mempunyai pengetahuan dan kemahiran bagi memastikan proses penyeliaan yang dilaksanakan berkesan dan membantu perkembangan guru (Glickman et al., 2010; Olivia & Pawlas, 2004). Matlamat akhirnya adalah gabungan matlamat individu dan matlamat organisasi iaitu menghasilkan penambahbaikan pembelajaran pelajar.

Teori penyeliaan saintifik dan teori penyeliaan hubungan manusia digabungkan dan ini digunakan oleh sekolah-sekolah di Malaysia untuk menjalankan penyeliaan dan pencerapan (Hussin 1997). Penyeliaan dan pencerapan yang dilaksanakan di sekolah adalah bagi memastikan bahawa matlamat pendidikan negara dan Falsafah Pendidikan Negara tercapai. Pada masa yang sama, hubungan penyeliaan dan pencerapan dilaksanakan bertujuan untuk memastikan guru-penyelia mempunyai hubungan yang baik. Teori penyeliaan saintifik dan teori penyeliaan hubungan manusia sangat penting supaya penyelia bersifat lebih profesional, membimbing dan memberi motivasi kepada guru untuk melahirkan guru yang bersemangat tinggi dalam menjalankan tugas seterusnya menwujudkan murid yang meningkatkan prestasi mereka dalam pembelajaran.

Sebagai kesimpulan, pengetahuan dan kemahiran amat penting untuk membolehkan penyelia memudahcara perkembangan sumber tenaga manusia yang

ada di bawah seliaan mereka. Penyelia yang berkesan juga perlu memberi sokongan dalam bentuk memberi ruang dan galakan kepada guru supaya guru boleh berkolaborasi dan berkongsi idea dengan rakan sekerja mereka supaya mereka dapat saling membantu meningkatkan kualiti pengajaran mereka. Seterusnya usaha ini akan mencapai matlamat pendidikan iaitu kemenjadian murid.

2.5.2 Sejarah Penyeliaan Instruksional

Pelbagai model penyeliaan mula muncul pada pertengahan abad ke-20 hingga ke akhir abad ke-20. Model-model ini termasuk penyeliaan klinikal, penyeliaan kembang tumbuh (*developmental*), penyeliaan kolejial, penyeliaan rakan sebaya, dan kajian tindakan (Cogan, 1973; Glatthorn, 1984; Glickman et al., 2007; Joyce & Hujan, 1982; Sullivan & Glanz, 2000). Setiap satu model memberi tumpuan kepada usaha pengetua untuk membantu guru dengan cara yang lebih langsung dan kolaboratif supaya menjadi lebih berkesan di dalam bilik darjah. Model ini juga untuk memberi keselesaan kepada guru untuk mengamalkan penambahbaikan, dan untuk mempromosikan komitmen dan kepercayaan (Cogan, 1973; Glickman et al., 2007; Sullivan & Glanz, 2000).

Persamaan utama dalam model-model ini melibatkan perbincangan pengetua-guru. Perbincangan biasanya menggabungkan penilaian prestasi guru dan yang menilai sekurang-kurangnya satu komponen pemerhatian bilik darjah (Pajak, 2002). Model penyeliaan klinikal Cogan (1973) muncul disebabkan pelaksana tidak puas hati dengan amalan pendidikan secara tradisional dan amalan penyeliaan yang dilaksanakan (Sullivan & Glanz, 2000). Fokus utama kemunculan model-model ini adalah untuk

menambah baik sesi pengajaran dan pembelajaran. Model klinikal dirancang sekitar lapan langkah yang termasuk membina hubungan, perancangan yang sistematik, pemerhatian, dan analisis intelektual semasa perbincangan tentang maklum balas berkaitan pemerhatian (Glickman, 2007; Pajak, 2001; Goldhammer, Anderson, & Krajewski, 1993; Cogan, 1973)

Kitaran klinikal yang diperkenalkan oleh Cogan (1973) mencadangkan usaha kolaborasi antara guru dan pengetua. Penyelidik lain, seperti, Garman (1986) menyatakan bahawa penyeliaan klinikal adalah interaksi antara guru dan pengetua. Interaksi ini berasaskan pengertian kesepakatan, bukan hierarki. Walau bagaimanapun, Hunter (1982) mengkritik model penyeliaan klinikal kerana pendekatan yang diguna berbentuk arahan (*directive*) dan penilaian (*evaluative*). Hunter (1982) juga menegaskan bahawa data berkaitan penyeliaan akan digunakan oleh pengetua untuk menilai guru. Bagi mengelakkan penilaian berlaku semasa penyeliaan, Glickman (2007) mencadangkan agar hasil penyeliaan klinikal ditentukan sebelum sesi penyeliaan dilaksanakan.

Satu lagi model terkenal yang muncul ialah penyeliaan kembang tumbuh (*developmental supervision*) yang diasaskan oleh Glickman et al. (2007). Penyeliaan kembang tumbuh (*developmental supervision*) berpandukan perspektif kepemimpinan situasional seperti yang berikut;

- i) Pengetua mendiagnosis tahap kembang tumbuh, kemahiran dan komitmen guru, serta keadaan pendidikan.
- ii) Pengetua menggunakan pendekatan interpersonal yang sepadan dengan keperluan guru.

- iii) Pengetua menggunakan pendekatan individu dalam menyediakan bantuan untuk menyelesaikan masalah.
- iv) Pengetua memberi fokus kepada tingkahlakunya dan melakukan perubahan yang sesuai dalam untuk mempromosikan autonomi guru dan mengurangkan penyeliaan.

Fungsi penyeliaan yang spesifik dan berpotensi memberi kesan kembang tumbuh guru termasuk, bantuan langsung, pembangunan kumpulan, pembangunan profesional pembangunan, pembangunan kurikulum, dan kajian tindakan (Glickman et al., 2007). Melalui proses penyeliaan instruksional, pengajaran akan bertambah baik, pencapaian pelajar akan meningkat, dan pembangunan guru dipromosikan. Hasil dari proses ini akan membawa kepada kejayaan sekolah secara keseluruhan (Glickman, 1985; Glickman, Gordon, & Ross Gordon, 2007). Proses dan hasil keseluruhan adalah berdasarkan pendekatan yang digunakan antara kawalan bermaklumat (*directive informational*), kolaborasi (*collaboration*), atau delegasi (*non-directive*). Semasa melaksanakan penyeliaan, pengetua mengambil mana-mana pendekatan yang sesuai bergantung pada tahap perkembangan guru (Glickman et al., 2007).

Jadual 2.1
Sejarah Perkembangan Penyeliaan

TEMPOH	PERANAN PENYELIAAN	TUJUAN	TANGGUNG-JAWAB
1620-1810	Penyeliaan Pemeriksaan	Memantau peraturan mencari kekurangan pada PdP guru	Ibu bapa, paderi/ orang tertentu, ahli jawatankuasa
1850-1910	Penyeliaan Pemeriksaan, Penambahbaikan Pengajaran	Memantau peraturan, membantu guru melakukan penambahbaikan	Penguasa, pengetua
1910-1930	Penyeliaan Saintifik, Birokratik	Penambahbaikan pengajaran dan kecekapan	Pengetua sebagai Penyelia, Penyelia dari pejabat umum dan pusat, penguasa

Jadual 2.1 (sambungan)

TEMPOH	PERANAN PENYELIAAN	TUJUAN	TANGGUNG-JAWAB
1950-1975	Penyeliaan Saintifik, Birokratik, Klinikal, hubungan manusia, sumber manusia, demokratik	Penambahbaikan pengajaran	Pengetua, Penyelia dari pejabat umum dan pusat, penguasa, penyelia di sekolah
1975-1985	Penyeliaan Saintifik, Birokratik, Klinikal, hubungan manusia, sumber manusia, demokratik kolaboratif/kolegial	Penambahbaikan pengajaran, meningkatkan kepuasan guru, meningkatkan pemahaman pelajar tentang aktiviti dalam bilik darjah	Pengetua, penyelia dari pejabat umum dan pusat, penguasa, penyelia di sekolah /rakan setugas/ coach/ mentor.
1985-kini	Penyeliaan Saintifik, Birokratik, Klinikal, sumber manusia, kolaboratif/ kolegial, mentor	Penambahbaikan pengajaran, meningkatkan kepuasan guru, mewujudkan komuniti pembelajaran, mengembangkan aktiviti dalam bilik darjah pelajar	Penyelia di sekolah rakan Setugas/ coach/mentor pengetua, pejabat pusat

Sumber: Wiles & Bondi, 1980, Oliva, 2001

Sejarah telah menunjukkan bahawa peranan penyeliaan instruksional telah banyak berubah sejak penyeliaan instruksional mula diperkenalkan (Wiles & Bondi, 1980). Evolusi peranan penyeliaan berubah mengikut keperluan semasa dan boleh dikategorikan seperti ditunjukkan dalam Jadual 2.1. Pada asalnya, penyeliaan instruksional berbentuk pemeriksaan teliti sesebuah organisasi pendidikan atau sekolah. Walau bagaimanapun, penyeliaan instruksioanal telah berubah fungsinya. Penyeliaan instruksional ditakrifkan semula sebagai fungsi pengurusan yang cekap dan berwibawa. Di peringkat sekolah penyeliaan instruksional dan penyeliaan rakan sebaya yang dilaksanakan merupakan usaha untuk mendemokrasikan penyeliaan instruksional bagi mengatasi atau mengurangkan birokrasi penyeliaan.

2.5.3 Pendekatan Penyeliaan

Dalam melaksanakan penyeliaan di sekolah, pelbagai pendekatan yang boleh digunakan kerana tahap dan kemahiran guru adalah berbeza maka tiada satu

pendekatan yang sesuai untuk semua. Pendekatan yang boleh digunakan dalam dilaksanakan ialah penyeliaan kembang tumbuh (*developmental*), penyeliaan klinikal, penyeliaan sebagai pengurusan, penyeliaan sebagai pemantauan pentadbiran, penyeliaan dibezakan, penyeliaan kolaborasi, dan penyeliaan terarah sendiri.

2.5.4 Penyeliaan Kembang Tumbuh (*Developmental*)

Penyeliaan instruksional adalah proses penambahbaikan amalan pengajaran dan pembelajaran dalam bilik darjah (Glickman et al., 2001). Untuk menangani semua yang diselia, tiada satu cara yang khusus sesuai. Penyeliaan kembang tumbuh (*developmental supervision*) berusaha melihat perkembangan manusia dalam matlamat pendidikan. Interaksi dan komunikasi antara penyelia-guru adalah penting. Dalam kerangka ini, interaksi antara penyelia dan guru, terdapat empat (4) gaya iaitu; i) kawalan langsung (*directive control*), ii) Kawalan Terhad/Bermaklumat (*Directive Informational*), iii) Kolaborasi (*Collaboration*) dan Delegasi (*Non-Directive*). Gaya komunikasi ini dijelaskan di bawah:

a) Kawalan Langsung (*Directive Control*)

Melalui teknik ini, penyelia adalah individu yang dominan. Penyelia lebih mengarah, melakukan demonstrasi berasaskan piawai yang sepatutnya dan bagaimana piawai itu boleh dicapai (Glickman et al., 2010; Sergiovanni, 2001, Gebhard, 1984). Pendekatan ini mengandaikan bahawa penyelia adalah lebih berpengetahuan dan berpengalaman dalam amalan pengajaran dan pembelajaran dan oleh itu berupaya membuat keputusan berkaitan yang lebih baik daripada guru.

Penyelia yang menggunakan pendekatan ini adalah dominan dan menggunakan kuasa sahnyanya untuk menangani guru yang bermasalah atau berprestasi rendah.

b) Kawalan Terhad/Bermaklumat (*Directive Informational*)

Dalam pendekatan ini, penyelia masih memainkan peranan utama dalam membuat keputusan dan memilih strategi yang akan dilaksanakan. Namun, penyelia memberi ruang kepada guru yang diselia untuk memilih dan menjelaskan tindakan yang akan diambil. Walau pun keputusan adalah berdasarkan maklumat dan perbincangan bersama guru, namun keputusan akhir di dominasi oleh penyelia (Glickman et al., 2010).

c) Kolaborasi (*Collaboration*)

Penyelia dan guru bekerjasama secara aktif dalam merancang pelan tindakan yang akan diambil. Dengan menggunakan pendekatan ini, penyelia tidak berperanan sebagai individu yang dominan dan mengarah guru (Glickman, 2010). Proses perbincangan, mendengar, menyelesaikan masalah dan perundingan akan mewujudkan satu kontrak antara penyelia dan guru berkaitan tanggungjawab yang akan dijalankan bersama. Tiada pihak yang dominan dalam pendekatan ini.

d) Delegasi (*Non-Directive*)

Dalam pendekatan ini, guru bersikap dominan dalam membuat keputusan kerana diandaikan bahawa guru mempunyai kemampuan menganalisis dan menyelesaikan masalah. Guru mempunyai kebebasan untuk memperjelaskan idea yang hendak dilaksanakan. Penyelia pula berperanan sebagai pendengar dan

membantu memperjelaskan semula tindakan yang dipilih oleh guru dan memberi sokongan sepenuhnya kepada guru untuk melaksanakan idea tersebut (Glickman et al., 2010; Curran, 1978).

Tahap guru yang diselia perlu dikenal pasti dalam penyeliaan kembang tumbuh (*developmental supervision*). Penyeliaan bentuk ini mendefinisikan tahap kembang tumbuh yang diselia bermula daripada tahap novis kepada tahap pakar. Setiap tahap yang berkenaan mengandungi karakteristik dan kemahiran yang tertentu. Sebagai contoh, penyelia pada tahap novis awal atau peringkat baharu dijangka mempunyai kemahiran terhad dan kurang berkeyakinan sebagai kaunselor. Penyelia peringkat pertengahan pula mungkin mempunyai lebih kemahiran dan keyakinan. Oleh itu mereka mempunyai perasaan yang pelbagai atau bercanggah tentang pergantungan mereka kepada penyelia. Namun, bagi yang berada pada tahap pakar, guru yang diselia mungkin menggunakan kemahiran menyelesaikan masalah yang baik dan berupaya membuat refleksi tentang proses kaunseling dan proses penyeliaan yang dilalui (Haynes, Corey, & Moulton, 2003).

Penyelia yang menggunakan pendekatan kembang tumbuh (*developmental*) perlu mengenal pasti dengan tepat tahap kompetensi semasa guru yang diselia. Penyelia juga perlu memberi maklum balas dan sokongan sewajarnya kepada tahap pembangunan yang guru diselia bagi memudahkan perkembangan guru tersebut ke tahap seterusnya. Untuk tujuan ini, penyelia menggunakan proses interaktif sebagai sokongan (*scaffolding*) bagi menggalakkan yang diselia menggunakan pengetahuan dan kemahiran sebelum menghasilkan pembelajaran yang baru (Zuraidah et al., 2017; Zimmerman & Schunk, 2003). Apabila guru yang diselia mula menguasai tahap yang

ditentukan, penyelia secara beransur-ansur menggerakkan sokongan tersebut. Penyelia mula menggabungkan pengetahuan dan kemahiran dari seterusnya iaitu peringkat yang lebih maju. Sepanjang proses ini, guru yang diselia didedahkan kepada maklumat tentang kekurangan dan kelebihan ketika penyampaian pengajaran dan kemahiran kaunseling baharu (Arsaythamby & Mary Macdalena, 2013). Interaksi di antara penyelia dan guru yang diselia menggalakkan pembangunan tahap kemahiran pemikiran kritis yang tinggi dan dalam meningkatkan PdP yang lebih berkesan supaya pengajaran dapat meningkatkan penguasaan pelajar (Arsaythamby & Mary Macdalena, 2013). Oleh itu, pendekatan yang dipilih oleh penyelia adalah penting dalam memberikan sokongan yang sepatutnya kepada guru.

a) Penyeliaan Klinikal

Penyeliaan klinikal direka bentuk sebagai satu cara untuk melaksanakan latihan bagi meningkatkan prestasi guru dalam bilik darjah (Cogan, 1973). Pada asalnya model penyeliaan klinikal oleh Cogan (1973) terdiri daripada lapan fasa. Setiap fasa mempengaruhi fasa seterusnya bagi menghasilkan perubahan dan perkembangan yang lebih baik dalam usaha guru mencapai objektif mereka dalam bilik darjah (Zepeda, 2002). Disebabkan oleh perubahan masa, bentuk penyeliaan klinikal telah berubah menjadi lebih kolaboratif dan menggalakkan kerjasama aktif daripada guru (Pajak, 2002). Pajak (2002) telah mengelompokkan penyeliaan klinikal kepada empat (4) kumpulan, iaitu i) model asal klinikal, ii) model humanistik/artistik, iii) model teknikal, dan iv) model pembangunan/reflektif. Namun model penyeliaan klinikal Acheson dan Gall (1989) dianggap bersesuaian dengan proses penyeliaan dalam bilik darjah. Model Acheson dan Gall (1989) menyatakan bahawa terdapat tiga

(3) langkah dalam penyeliaan klinikal, iaitu; i) persidangan pra pemerhatian, ii) pemerhatian di bilik darjah, dan iii) persidangan pasca pemerhatian.

Matlamat penyeliaan klinikal adalah untuk melihat tahap kemahiran klinikal profesional yang boleh digunakan oleh seseorang penyelia. Dunn (1998) mendefinisikan penyeliaan klinikal sebagai penghubung antara apa yang dipelajari oleh kaunselor sewaktu memperoleh ijazah dalam bidang kaunseling dengan penggunaan kemahiran sebenar semasa mengadakan sesi kaunseling dengan klien. Tujuan penyeliaan klinikal adalah untuk meningkatkan tahap kecekapan teknikal yang diperlukan dalam menyediakan perkhidmatan bimbingan, kaunseling, perundingan, carian dan penyelarasan sumber (Gybers & Henderson, 1998). Penyeliaan melibatkan proses interaksi dua pihak antara seorang penyelia dengan guru. Dalam perhubungan ini, penyelia berada dalam ketenangan, empati, penuh kredibiliti dan berkemahiran. Penyelia menampilkan ciri-ciri dan nilai-nilai positif, menjadi sumber inspirasi keyakinan guru yang diselia dan menggalakkan guru yang diselia membina sikap bebas dan berdikari.

Minda, emosi dan tingkah laku penyelia perlulah disepadukan dalam usaha mencapai matlamat utama penyeliaan klinikal iaitu menjadikan penyeliaan klinikal itu berkesan dalam membangunkan profesionalisme guru (Acheson & Gall, 1989). Cogan (1973) pula menyatakan bahawa penyeliaan klinikal memfokuskan kepada peningkatan pengajaran guru dalam bilik darjah. Fokus ini adalah berpandukan data yang dikutip semasa sesi pemerhatian dalam bilik darjah. Data utama, menurut Cogan (1973), adalah rekod aktiviti dalam bilik darjah, perlakuan guru-murid semasa proses pengajaran dan pembelajaran. Data ini yang di dokong oleh persepsi, kepercayaan,

sikap dan pengetahuan atau pengalaman lampau yang ada pada murid. Domain utamanya adalah interaksi guru dengan murid sebagai individu dan kumpulan.

Jadual 2.2

Lima Fasa dalam Kitaran Penyeliaan Klinikal

FASA	PERKARA	TUJUAN
1	Berkenal-kenalan	Berkenalan dengan guru dan bilik darjah, lokasi guru akan diperhatikan Menjelaskan tentang proses pemerhatian dan membincangkan tentang aspek yang meragukan atau menakutkan guru
2	Persidangan (perbincangan) pra pemerhatian	Bersama-sama bersetuju atas: Unit pengajaran yang akan diperhatikan Jenis data yang akan dikutip Cara data akan dikutip Peraturan yang patut diikuti semasa pemerhatian Memberitahu penyelia tentang: Topik dan hasil penyeliaan Rancangan pengajaran
3	Pemerhatian dalam bilik darjah	Memerhati pengajaran guru dan perlakuan pelajar Mengumpul data seperti yang telah dibincangkan
4	Persediaan bagi persidangan (perbincangan) pasca pemerhatian	Menganalisis data yang dikutip semasa pemerhatian Memilih perkara penting yang perlu dibincangkan dalam persidangan pasca pemerhatian
5	Persidangan (perbincangan) pasca pemerhatian	Berkongsi hasil pemerhatian dan refleksi Membincangkan alternatif untuk penambahbaikan Menentukan matlamat penyeliaan berikutnya

Sumber: Cogan, 1973

Untuk memantapkan proses penyeliaan klinikal, lima (5) fasa perlu dilalui seperti dinyatakan dalam Jadual 2.2. Goldhammer, Anderson dan Krajewski, (1993) pula menggambarkan penyeliaan klinikal sebagai suatu konsep atau struktur yang mempunyai sembilan (9) ciri iaitu;

- Satu teknologi untuk mempertingkatkan pengajaran.
- Intervensi yang disengajakan dalam proses PdP.
- Berorientasikan matlamat, menggabungkan keperluan-keperluan perkembangan individu tertentu yang bertugas di sekolah.

- d) Mengandaikan guru-penyelia mempunyai satu hubungan profesional
- e) Memerlukan perkongsian kepercayaan yang tinggi dan kepercayaan ini diterjemahkan dalam bentuk persefahaman, sokongan dan komitmen untuk berkembang.
- f) Berbentuk sistematik, walaupun memerlukan keanjalan dan perubahan metodologi yang berterusan.
- g) Menghasilkan ketegangan yang produktif untuk merapatkan jurang antara kebenaran dan ideal.
- h) Mengandaikan para penyelia mengetahui secara mendalam tentang interaksi antara manusia yang produktif dan menganalisis PdP.
- i) Memerlukan para penyelia mengikuti pra latihan khususnya dalam teknik-teknik dan membuat refleksi dalam perkhidmatan yang berterusan serta pendekatan yang berkesan.

Struktur penyeliaan klinikal kini dipermudahkan kepada lima (5) langkah yang tersusun (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2004) seperti yang berikut:

- a) Pra persidangan dengan guru.

Sesi ini sangat penting kerana sesi ini memberi ruang kepada kedua-dua pihak. Penyelia dan guru yang diselia membuat persediaan terbaik melalui komunikasi bagi mengurangkan salah faham dan dan menjelaskan matlamat agar dapat berusaha mencapai matlamat penyeliaan.

- b) Pemerhatian di dalam bilik darjah.

Pemerhatian ini dilaksanakan setelah mendapat persetujuan kedua-dua pihak tentang perkara atau aspek yang akan diperhatikan di dalam bilik darjah.

- c) Membuat analisis dan interpretasi pemerhatian serta menentukan pendekatan persidangan.

Semasa pemerhatian dalam bilik darjah dilaksanakan, penyelia mengumpul data tentang ape yang telah diperhatikan di dalam bilik darjah. setelah mendapat persetujuan kedua-dua pihak tentang perkara atau aspek yang akan diperhatikan di Pasca persidangan dengan guru (persidangan selepas pemerhatian).

- d) Menganalisis secara kritikal terhadap keempat-empat langkah terdahulu.

Walau pun mereka melaksanakan jenis penyeliaan yang sama iaitu penyeliaan klinikal, tetapi langkah-langkah dalam pelaksanaan penyeliaan klinikal yang dilaksanakan mempunyai sedikit perbezaan. Jadual 2.3 menunjukkan perbandingan langkah-langkah yang dinyatakan mengenai penyeliaan klinikal antara Goldhammer (1969), Cogan (1973), Acheson dan Gall (1987) dan Glickman, Gordon dan Ross-Gordon, (2004).

Jadual 2.3
Perbandingan Langkah-langkah Penyeliaan Klinikal

BIL.	GOLDHAM-MER (1969)	COGAN (1973)	ACHESON DAN GALL (1987)	GLICKMAN, GORDON & ROSS- GORDON, (2004)
1	Sidang Pra pemerhatian	Mewujudkan hubungan penyelia-guru Merancang bersama guru Merancang strategi pemerhatian	1. Merancang sidang	Pra persidangan dengan guru

Jadual 2.3 (sambungan)

BIL.	GOLDHAM-MER (1969)	COGAN (1973)	ACHESON DAN GALL (1987)	GLICKMAN, GORDON & ROSS- GORDON, (2004)
2	2. Pemerhatian	4. Tatacara pemerhatian	2. Pemerhatian	Pemerhatian di dalam bilik darjah
3	3. Analisis dan Strategi	5. Menganalisis proses Pengajaran dan pembelajaran 6. Merancang strategi sidang		3. Membuat analisis dan interpretasi pemerhatian serta menentukan pendekatan persidangan
4	4. sidang penyeliaan	7. Sidang pemerhatian	3. Sidang maklum balas	4. Pasca persidangan dengan guru (persidangan selepas pemerhatian)
5	Sidang Pasca pemerhatian	8. Memperbaharui perancangan		5. Menganalisis secara kritikal terhadap keempat-empat langkah terdahulu

b) Penyeliaan sebagai Pemantauan Pentadbiran

Penyeliaan instruksional melibatkan perubahan atau peningkatan kapasiti guru di dalam domain pengetahuan, kemahiran dan sikap. Oleh itu perubahan konsep adalah sangat penting. Dengan latar belakang ini, penyelidikan mengenai proses perubahan adalah penting untuk penyeliaan instruksional (Fullan 2001; Haller 1968). Dari perspektif pembangunan, penyeliaan instruksional adalah untuk meningkatkan pencapaian pelajar melalui perubahan yang dikehendaki dalam amalan pengajaran guru (Glickman et. al., 2010; Sergiovanni & Starrat 2000; Pajak 1990). Perubahan yang dikehendaki melibatkan pengetahuan, kemahiran dan sikap yang berkaitan dengan pengajaran dan pembelajaran. Proses perubahan adalah sangat relevan kepada penyeliaan instruksional (Arsaythamby & Mary Macdalena, 2013). Proses ini mengetengahkan isu-isu penting yang perlu diiktiraf dan ditangani khususnya kebimbangan guru kerana mereka tidak sering terlibat secara aktif dalam

proses keseluruhan (Glickman et. al., 2010; Fullan 2001). Perubahan boleh mengganggu guru kerana perubahan akan memberi kesan kepada cara mereka melakukan sesuatu. Kesiediaan guru untuk berubah adalah titik kritikal dalam proses penyeliaan pengajaran (Sergiovanni dan Starrat; 2000). Kesiediaan guru-guru untuk berubah sebahagiannya bergantung kepada penglibatan mereka dalam proses, dan perkaitan perubahan kepada kehidupan profesional mereka, serta manfaat kepada pelajar, diri mereka sendiri dan sekolah sebagai sebuah organisasi. Penyeliaan adalah suatu landasan kepada penambahbaikan dan pemantapan serta memberikan peluang perkongsian profesionalisme dijalankan (Sullivan & Glanz, 2005). Ini mampu menjadi platform menambah baik proses pengajaran dan pembelajaran selaras hasrat kerajaan dalam menjadikan pendidikan Malaysia bertaraf dunia (KPM, 2013). Oleh itu, isu-isu guru perlu diselesaikan supaya guru lebih bersedia menerima penyeliaan instruksional yang dilaksanakan dengan baik.

c) Penyeliaan dibezakan (Differentiated Supervision)

Model penyeliaan diperbezaikan (Glatthorn, 1990, 1997) menyokong pelbagai keperluan dan keinginan guru dalam konteks melaksanakan pengajaran. Dalam konteks penyeliaan diperbezaikan, keperluan dan perbezaan individu diambil kira kerana pendekatan ini mementingkan perkembangan guru. Pengajaran adalah satu profesion yang ditugaskan kepada guru. Maka guru perlu mempunyai kawalan terhadap perkembangan profesional sendiri mereka. Namun begitu, guru memerlukan sokongan dan maklum balas daripada semua yang terlibat dalam pengajaran-pembelajaran seperti penyelia pemimpin pendidikan dan rakan sejawatan. Pendekatan ini memberi kelebihan kepada penyelia untuk memfokuskan tenaga dan masanya kepada guru yang amat memerlukan sokongannya melalui pelbagai

pendekatan iaitu: (a) perkembangan professional secara bekerjasama, (b) perkembangan professional sendiri yang berarah, dan (c) penyeliaan secara pemantauan.

d) Perkembangan Profesional Secara Kerjasama

Guru berbincang sersama-sama bagi meningkatkan perkembangan sendiri mereka. Guru membuat pemerhatian di antara mereka. Berdasarkan dapatan pemerhatian tersebut, mereka membincangkan kelemahan yang wujud berasaskan kriteria tertentu dan membuat refleksi sendiri dengan mengikut proses putaran asas penyeliaan klinikal. Dalam sesi sebegini, penyelia luar menjadi pakar rujuk.

e) Perkembangan Professional Sendiri yang Berarah

Melalui sistem ini, setiap guru diberi ruang untuk mencuba meingkatkan perkembangan diri menggunakan program yang direka bentuk sendiri dengan kerjasama penyelia sebagai pakar dirujuk. Guru dibantu dalam memprtingkatkan kemahiran sendiri dalam suasana yang bebas dan tidak terikat. Sistem ini lebih bermanfaat kepada guru-guru yang matang dan berdedikasi.

f) Penyeliaan Secara Pemantauan

Penyeliaan secara ini digunakan untuk mengukur dan menilai tahap kemahiran guru. Seterusnya, ahap ini digunakan sebagai asas perbandingan antara guru dengan guru yang lain. Amalan penyeliaan secara pemantauan ini menyerupai cara pemantauan dilaksanakan oleh Jemaah Nazir.

g) Penyeliaan Kolaborasi dan Kerakanan

Pendekatan penyeliaan ini berfokus kepada amalan kerakanan dalam kalangan penyelia dan guru. Dalam pendekatan ini, penyelia berperanan sebagai fasilitator, dan guru melaksanakan penambahbaikan pengajaran dengan memberi sokongan antara mereka. Sokongan ini juga boleh berkonsepkan penyeliaan klinikal yang melibatkan perbincangan dalam kalangan guru tentang pembelajaran dan persekolahan (Showers & Joyce, 1996). Tindakan-tindakan guru dianalisis dan difikirkan bersama oleh rakan-rakan dalam kumpulan bersama penyelia. Maklum balas yang diperoleh digunakan dalam melatih guru dengan mengabung jalin dapatan dalam perbincangan dengan amalan pengajaran yang berkesan.

Pendekatan sebegini juga dikenali sebagai *peer coaching* dan *cognitive* (Costa & Garmston, 1994). Guru yang berkongsi maklumat pengajaran, merancang bersama-sama serta berkongsi pengalaman sering kali menerapkan kemahiran-kemahiran baru dalam pengajaran mereka (Showers & Joyce, 1996). Rakan kritikal boleh membantu meningkatkan proses penyeliaan jenis ini melalui maklum balas yang disediakan untuk guru atau kumpulan guru (Costa dan Kalick (1993). Pementoran juga adalah satu pendekatan dalam konteks penyeliaan kerakanan dan kolaborasi, di mana seorang yang lebih berpengalaman bertindak sebagai jurupandu profesional kepada seorang junior ialah satu kepercayaan kepada nilai sumber manusia.

Pendekatan penyeliaan secara kolaborasi ini membantu penyelia (pengetua/guru besar) dalam menyediakan sokongan dan bantuan untuk semua guru dalam organisasinya. Rakan guru juga berfungsi sebagai mentor atau rakan mengikut kepakaran mereka. Pendekatan ini memberi ruang untuk mengupayakan guru-guru

(Blasé & Blasé, 2001). Komitmen guru-guru akan bertambah sebab turut dilibatkan dalam beberapa peringkat. Pendekatan ini mengurangkan cara bekerja secara bersendirian (*in isolation*). Seterusnya perkembangan esteem sendiri juga akan meningkat apabila keperluan pengiktirafan dan perasaan diterima adalah jelas mengikut teori keperluan Maslow.

h) Penyeliaan Terarah Kendiri (*Self-directed Supervision*)

Pendekatan ini memupuk amalan supaya guru sedar tentang amalan dan prestasi pengajaran mereka sendiri. Guru menyediakan input mengenai amalan pengajarannya dan input ini dibandingkan dengan inventori taksiran sendiri sedia ada. Penyeliaan jenis ini bermatlamat agar guru membuat refleksi (Reiman & Thies-Sprinthall, 1998) dan mengembangkan satu profil instruksional. Dalam konteks penyeliaan ini, tanggungjawab untuk perubahan terletak pada guru yang diselia dan bukan pada penyelia. Cara lebih sesuai untuk mereka yang berada pada tahap perkembangan professionalism. Dalam menjayakan perkembangan profesionalnya, guru bermula dari mengenal pasti matlamat yang bermakna, mencari sumber dan tindakan mengikut kesesuaiannya. Guru juga mempunyai autonomi seperti dalam prinsip pembelajaran dewasa/ andragogi. Prestasi profesionalnya ditaksir sendiri berdasarkan refleksi profesional berpandukan kepada empat (4) persoalan iaitu; i) Apakah yang perlu dicapai? ii) Apakah yang telah dicapai? iii) Apakah yang telah dibuat? dan iv) Apakah yang harus dibuat? (Schon, 1983).

Namun dalam penyeliaan instruksional ini hubungan antara penyelia-guru dibina berdasarkan perbezaan kuasa. Penyelia yang mempunyai kuasa di dalam perhubungan penyeliaan dan hubungan ini mungkin menyebabkan guru yang diselia

kurang selesai. Sekiranya pendekatan peer-coaching dipilih, birokrasi antara penyelia yang berkuasa dapat dikurangkan. Menurut Acheson dan Gall (2003), pelaksanaan yang berkesan dalam peer coaching melibatkan komunikasi di antara guru dan penyelia dengan memberikan tumpuan kepada maklumbalas yang positif dan konstruktif bagi mengoptimumkan pertumbuhan dan pembangunan profesional guru. Oleh itu, ahli kumpulan penyelia peer-coaching mestilah mempunyai kemahiran komunikasi yang baik dari aspek kemahiran mendengar secara aktif, kemahiran menyoal, menyiasat, memahami dan membuat rumusan (Zeus & Skiffington, 2000).

Sememangnya terdapat pelbagai model dan gaya penyeliaan instruksional yang boleh digunakan. Penyelia perlu berupaya memilih pendekatan penyeliaan yang sesuai dengan guru yang diselia. Namun, penyelia yang berkesan tidak akan terlalu terikat dengan satu gaya atau model sahaja. Mana-mana model ini boleh digunakan, diadaptasikan disesuaikan pelaksanaan bergantung kepada keperluan dan fokus penyelia dan guru yang diselia bagi memastikan keberkesanannya dan perkembangan professional guru tersebut.

2.6 Isu-Isu Berkaitan Pelaksanaan Penyeliaan Instruksional

Dalam kajian tentang penyeliaan instruksional sama ada di dalam atau di luar negara, dapatan kajian tersebut mendapati penyeliaan instruksional adalah penting dalam membantu penambahbaikan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran. Namun begitu, masih banyak isu yang timbul. Isu-isu tersebut banyak melibatkan tatacara pelaksanaan penyeliaan instruksional dan pelaksana iaitu guru dan penyelia.

2.6.1 Penyeliaan Instruksional di Luar Negara

Sejarah penyeliaan pengajaran telah dicetuskan oleh enrolmen murid sekolah yang meningkat pada zaman perindustrian iaitu pada akhir tahun 1800an dan awal tahun 1900an (Gentry, 2002). Dengan peningkatan enrolmen murid di sekolah, pelbagai persoalan timbul mengenai siapakah yang sebenarnya yang bertanggungjawab mengawal selia sekolah. Maka selepas itu Lembaga Sekolah ditubuhkan sebagai pihak yang bertanggungjawab dalam mentadbir sekolah di peringkat pihak berkuasa tempatan namun kebanyakan pihak berkuasa tempatan ini gagal untuk mendapatkan sumber yang mencukupi untuk membiayai sekolah yang terlibat (Beach & Reinhart, 1992; Alfonso, Firth & Neville, 1975 dipetik dalam Gentry, 2002). Selepas itu kerajaan negeri memulakan proses untuk mengawal sistem yang berlaku di peringkat daerah.

Dengan perkembangan pesat bandar dan sekolah, maka jawatan pengetua/guru besar diwujudkan bagi mengawal selia urusan seharian sekolah. Jawatan pengetua/guru besar ini muncul dengan lima (5) tugas utama iaitu:

- a) Mengekalkan disiplin sekolah
- b) Mewujudkan peraturan yang perlu dipatuhi oleh guru dan murid
- c) Pentadbiran sekolah (bangunan dan infrastruktur fizikal)
- d) Mengklasifikasikan murid mengikut tahap gred mereka atau tugasan
- e) Penjadualan dan pengawalseliaan kelas (Spain, Drummond & Goodlad, 1956 dipetik dalam Gentry, 2002).

Dengan itu, penyeliaan menjadi tanggungjawab pengetua sepenuhnya dan pengetua/ guru besar perlu memenuhi beberapa kriteria sebelum dilantik. Apabila

pengetua telah mempunyai kriteia yang sepatutnya, maka para guru akan mendapatkan nasihat dan tunjuk ajar dari pengetua/guru besar sebagai pemimpin sekolah (Beach & Reinhart, 2000). Namun, kajian Yamina Bouchamma (2006) menunjukkan bahawa terdapat juga para pengetua yang mempunyai pemahaman berbeza tentang penyeliaan. Akhirnya konsep pengetua dalam melaksanakan penyeliaan pengajaran boleh berubah menjadi salah satu faktor yang kuat untuk melihat prestasi guru Yamina Bouchamma (2006)

Amalan di sesetengah negara seperti di Nigeria, kewujudan penyelia adalah untuk agen kawalan kualiti untuk tujuan peningkatan kualiti dalam proses pengajaran dan pembelajaran (Oyewale & Ehinola, 2014). Oleh itu penyeliaan instruksional di sekolah perlu untuk:

- i. Mengetahui prestasi guru baharu dalam sistem.
- ii. Menentukan sama ada guru perlu dipindahkan, dikekalkan, dinaikkan pangkat atau dibuang kerja.
- iii. Penambahbaikan guru-guru yang kurang cekap.
- iv. Mengetahui sebarang kekurangan atau kualiti khas yang dimiliki oleh guru di sekolah.
- v. Menyediakan garis panduan untuk pembangunan kakitangan.
- vi. Mengetahui keberkesanan pengurusan bilik darjah oleh guru.
- vii. Mengetahui hala tuju sekolah.
- viii. Menilai budaya sekolah dan mengenal pasti beberapa keperluan yang paling mendesak (Ogunsaju, 1983).

Pelbagai isu berkaitan penyeliaan instruksional menjadi tajuk kajian dan perbincangan dalam kalangan pemimpin instruksional di beberapa negara. Di Nigeria isu yang timbul adalah berkaitan:

- i. Penyelia instruksional tidak mempunyai pengetahuan dan kapasiti untuk melaksanakan penyeliaan instruksional (Ekundayo, 2013).
- ii. Pengetua mengabaikan tugas mereka sebagai penyelia instruksional (Hedges, 2002).
- iii. Kekurangan penyeliaan instruksional yang dilaksanakan oleh pemimpin sekolah mengakibatkan bilangan guru yang tidak dapat melaksanakan tugas pengajaran mereka dengan berkesan bertambah (Oghuvbu, 2001).

Di Kenya pula, isu dalam penyeliaan instruksional adalah berkaitan tiga perkara iaitu: i) penyeliaan instruksional tidak konsisten, ii) amalan yang dilaksanakan oleh penyelia instruksional juga boleh dipersoalkan, dan iii) penyeliaan instruksional masih bersifat pemeriksaan tugas guru untuk memastikan peraturan dan prosedur dipatuhi (Wanzare, 2011). Kajian yang dilaksanakan di Kanada dan Ukrain tentang penyeliaan instruksional mendapati bahawa i) masih terdapat penyelia instruksional yang tidak mendatangkan faedah kepada guru, dan ii) penyelia tidak menyelia mengikut kekerapan yang diperlukan untuk membangunkan guru (Kutsyuruba, 2003). Kajian di Turki pula mendapati bahawa penyeliaan yang dilaksanakan masih belum dapat menyelesaikan masalah kompetensi yang berkaitan dengan masalah pengajaran (Ekinci & Karakus, 2011).

Dalam konteks Ethiopia pula, kajian berkaitan penyeliaan instruksional mendapati bahawa:

- i. Alemayehu dan Kebret (2008) mendapati guru novis tidak mendapat bimbingan yang sepatutnya dari penyelia. Pada masa yang sama fokus penyeliaan instruksional masih berlegar pada isu pentadbiran dan bukan isu akademik.
- ii. Panigrahi (2012) pula mendapati tahap kepercayaan adalah pada tahap rendah antara guru-penyelia. Penyelia tidak berkemahiran dalam bidang guru yang diselia, oleh itu penyeliaan yang dilaksanakan tidak bermakna. Penyeliaan yang dilaksanakan lebih berbentuk penilaian untuk kenaikan pangkat atau menghukum iaitu menukarkan guru ke sekolah lain atau menahan kenaikan gaji guru.
- iii. Kajian yang dijalankan oleh Holland dan Adams (2002) telah mendapati kalangan guru tidak yakin dengan proses pengurusan penyeliaan instruksional guru di sekolah mereka. Guru juga tidak suka untuk diselia kerana telah menganggap penyelia lebih mengganggu tugas mereka mengajar dan tidak membantu menambah kecekapan mereka mengajar di sekolah.
- iv. Abebe (2014) pula mendapati dalam kajiannya yang melibatkan 114 guru di Addis Ababa bahawa kalangan guru tidak berminat melaksana program penyeliaan instruksional guru di dalam bilik darjah kerana guru kekurangan latihan, kekurangan peruntukan kewangan, kekurangan buku panduan dan manual prosedur kerja bagi melaksana proses penyeliaan instruksional yang terancang dan berkesan di sekolah mereka.
- v. Kajian oleh Ifinedo (2004) dan Maimunah (2005) telah mendapati beban tugas guru amat banyak. Guru masih kabur tentang proses pelaksanaan

pengurusan program penyeliaan instruksional guru yang kabur dan mereka juga menyatakan bahawa penyelia kekurangan kemahiran melaksanakan penyeliaan instruksional yang berkualiti.

Di negara-negara lain, kajian berkaitan penyeliaan instruksional mendapati keperluan guru adalah pelbagai dan guru juga mendapat sokongan daripada pelbagai sumber bukan hanya dari penyelia (Ovando & Casey, 2005). Penyeliaan yang dilaksanakan juga tiada hubungan yang signifikan dengan pembangunan profesional guru. Oleh itu, penyelia dan pentadbir sekolah perlu bersedia tentang perancangan dan kelestarian pelaksanaan (Mudawali & Mudzofir, 2017; Titanji & Yuoh, 2011). Selain itu, pentadbir dan penyelia melaksanakan penyeliaan mengikut persepsi mereka, begitu juga apabila menulis laporan dan melaksanakan sesi perbincangan sebelum dan selepas penyeliaan (Ediger, 2002). Dapatan kajian juga menyatakan penyeliaan menjadikan guru dalam keadaan yang lebih pasif (Holland & Adams, 2002). Penyelia juga tidak mampu melaksanakan amalan penyeliaan yang berkesan menyebabkan sebahagian guru merasa tidak selesa dan tertekan kerana penyelia menggunakan pendekatan mengarah (Sullivan & Glantz, 2000; Ginkel, 1983).

Sebagai kesimpulan, pelbagai kajian yang dilaksanakan di pelbagai negara mendapati bahawa penyeliaan instruksional yang dilaksanakan belum mendatangkan kesan sebagaimana yang dikehendaki. Pelaksanaan penyeliaan instruksional masih lagi berunsurkan penilaian, penyemakan dan pemantauan untuk melihat kepatuhan kepada prosedur dan bukan untuk membangun kapasiti guru walaupun penyeliaan instruksional memang berupaya membangun kapasiti guru.

2.6.2 Penyeliaan Instruksional di Malaysia

Pelaksanaan penyeliaan di Malaysia telah digariskan dalam Surat Pekeliling Ikhtisas (SPI) Bil. 3/1987. SPI ini menyatakan bahawa tugas utama pengetua/guru besar di sekolah ialah memastikan amalan pelaksanaan penyeliaan instruksional dilaksanakan dengan terancang dan berkesan.

Sejarah penyeliaan di Malaysia bermula dengan Laporan Barnes (1950, dipetik dalam Yahya, 1979) yang menggariskan keperluan untuk menubuhkan Jemaah pemeriksa/Nazir yang bebas untuk menyelia aktiviti di sekolah. Keperluan untuk menubuhkan Jemaah pemeriksa/Nazir ini disokong oleh Penyata Razak (1956) yang menyatakan bahawa penubuhan Jemaah pemeriksa/Nazir adalah perlu untuk meningkatkan standard pendidikan di Malaysia dan pada masa yang sama memastikan bahawa polisi pendidikan negara dilaksanakan sebagaimana sepatutnya. Dengan itu Jemaah Nazir Sekolah (JNS) telah ditubuhkan pada tahun 1996. Dua (2) fungsi utama Jemaah Nazir pada ketika itu ialah:

- i) untuk memberi bantuan professional dan nasihat kepada guru
- ii) melaporkan kepada Kementerian Pelajaran (kini dikenali sebagai Kementerian Pendidikan Malaysia) mengenai keadaan sekolah untuk memberi nasihat berkaitan dana awam, sama ada dana awam di sekolah telah dibelanjakan dengan betul.

Kajian awal mengenai jemaah pemeriksa/nazir telah dilaksanakan oleh Serjit Singh pada tahun 1974. Kajian tersebut mengenal pasti bahawa fungsi Jemaah pemeriksa/Nazir sebagai penasihat kepada KPM adalah merupakan fungsi yang

sangat penting. Walau bagaimanapun, keberkesanan Jemaah pemeriksa/nazir melaksanakan penyeliaan instruksional secara menyeluruh di seluruh negara tidak kesampaian kerana di Malaysia terdapat terlalu banyak sekolah. Jemaah pemeriksa/nazir bertanggungjawab menyelia semua sekolah di Malaysia, namun bilangan nazir yang ada pada ketika itu adalah amat terhad terhadap dan keupayaan mereka untuk pergi ke semua sekolah juga terbatas (Serjit Singh,1974).

Pada tahun 2008, Kementerian Pelajaran telah melaksanakan penstrukturan semula. Dengan itu, nama Jemaah Nazir sekolah (JNS) ditukar kepada Jemaah Nazir dan Jaminan Kualiti (JNJK). Peranan dan fungsi Jemaah Nazir ini telah diperhalusi semula. Setelah penstrukturan semula, JNJK berfungsi sebagai badan pemastian standard Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM). JNJK berperanan memastikan kualiti pendidikan di Malaysia berada dalam tahap yang disasarkan. Peranan ini perlu dilaksanakan secara optimum bagi memastikan semua usaha KPM dalam mencapai aspirasi sistem pendidikan negara berada pada landasan yang sepatutnya, khususnya di peringkat sekolah. Akta Pendidikan 1996 (Akta 550) di bawah subseksyen 117(a) menegaskan bahawa Ketua Nazir Sekolah bertanggungjawab untuk memastikan taraf pengajaran yang memuaskan diwujudkan dan dikekalkan di institusi pendidikan. JNJK bertanggungjawab memastikan perkara tersebut dilaksanakan melalui tiga (3) tugas utama JNJK iaitu pemeriksaan institusi pendidikan, nasihat dan bimbingan dan penyediaan laporan. Perincian tiga (3) tugas utama nazir adalah seperti berikut:

i) Pemeriksaan Institusi Pendidikan.

JNJK memeriksa institusi pendidikan pada tempoh yang difikirkan sesuai. Apabila diarahkan oleh menteri supaya memeriksa institusi Pendidikan, JNJK

bertanggungjawab memeriksa institusi pendidikan. JNJK juga bertanggungjawab menjalankan apa-apa kewajipan lain berhubung dengan pemeriksaan institusi pendidikan.

ii) Nasihat dan Bimbingan.

Pihak Nazir juga bertanggungjawab memberi nasihat dan bimbingan. Ketua Nazir atau nazir sekolah boleh memberikan nasihat kepada pengelola atau mana-mana orang lain yang bertanggungjawab ke atas pengurusan sesuatu institusi pendidikan dan kepada guru-guru berhubung dengan pengajaran dan kaedah pengajaran.

iii) Penyediaan Laporan.

Setelah melaksanakan pemeriksaan, Ketua Nazir hendaklah mengemukakan suatu laporan kepada Menteri tentang institusi pendidikan yang diperiksanya. Sekiranya laporan itu dibuat oleh nazir sekolah, beliau hendaklah mengesyorkan apa-apa ulasan yang disifatkannya sesuai pada laporan.

Sistem penaziran bertanggungjawab menambah baik dan mengelakkan berlaku kesilapan dalam pelaksanaan dasar pendidikan KPM. Kesilapan sekiranya berlaku perlu dikenal pasti dan diperbetulkan melalui penyeliaan dan pemantauan. Sekiranya mekanisme penyeliaan instruksional yang dilaksanakan tidak berkesan, maka kelemahan yang telah berlaku akan berulang. Perkara ini akan mengakibatkan kerosakan sama ada dari segi pelaksanaan latihan, pengurusan program dan pelaporan yang berkualiti (Bahagian Sekolah KPM, 2007). Proses penyeliaan instruksional guru merupakan satu daripada tugas utama yang dijalankan oleh pihak pentadbir sekolah.

Proses penyeliaan ini dirancang dan ditakwimkan melalui Jawatankuasa Induk Kurikulum. Pihak pentadbir sekolah sedar bahawa pelaksanaan penyeliaan instruksional guru adalah penting dalam menentukan keberkesanan pelaksanaan dasar kurikulum di sekolah (Hamsah, 2003; Hussein, 1993; Rahimah, 1986). Walau bagaimanapun seandainya pihak pentadbir di sekolah melaksanakan penyeliaan instruksional guru hanya berdasarkan takwim, penyeliaan tersebut tidak memberi kesan kepada guru dari segi motivasi kerja, peningkatan kapasiti. Malah penyeliaan sebegini tidak mendatangkan kesan kepada prestasi pembelajaran murid (Halimah, 2006). Penyeliaan instruksional tersebut dilaksanakan hanya untuk memenuhi arahan SPI tersebut. Cara ini adalah tidak mencukupi.

Tugas penyeliaan Jemaah Nazir dan Jaminan Kualiti adalah berbeza dengan penyeliaan instruksional yang dilaksanakan yang dilaksanakan oleh pengetua/guru besar di sekolah. Dari segi pelaksanaan, penyeliaan instruksional di sekolah lebih berbentuk sokongan untuk membantu guru bukan memeriksa atau menilai. Terdapat banyak kajian yang telah dilaksanakan untuk melihat pelaksanaan penyeliaan instruksional di dalam sistem pendidikan di Malaysia. Namun begitu setelah lebih 30 tahun usia SPI Bil. 3/1987, masih lagi terdapat kekeliruan dari segi pelaksanaan penyeliaan instruksional dan masih terdapat banyak isu yang timbul. Kekeliruan dan isu yang timbul berpunca dari pengetahuan pengetua yang terhad, kurang tunjuk ajar penyelia sebagai *role model*, penyeliaan hanya di atas kertas atau untuk kenaikan pangkat dan amalan penyeliaan di sekolah berada pada tahap sederhana.

a) Pengetahuan Pengetua/guru yang terhad

Kajian yang dijalankan berkaitan penyeliaan instruksional yang dilaksanakan di sekolah masih menunjukkan bahawa pengetua/guru besar mempunyai pengetahuan yang terhad mengenai penyeliaan klinikal formatif. Oleh itu, penyeliaan yang dilaksanakan masih berbentuk penilaian sumatif bukan penyeliaan formatif (Gurnam & Fook, 2010, Malakolunthu & Suseela, 2005). Dengan itu penyeliaan instruksional kurang membantu perkembangan guru.

b) Tunjuk Ajar Penyelia Sebagai *Role Model* Kurang

Penyelia yang menyelia guru pelatih pula mengamalkan gaya autokratik dan tidak menggalakkan guru pelatih mengajar mengikut gaya mereka sendiri serta kurang menggalakkan kreativiti dalam kalangan guru yang diselia. Penyelia juga tidak dapat menunjukkan kualiti kepimpinan atau menjadi *role-model* sewaktu memimpin atau menunjuk ajar guru yang diselia (Mohd. Zolkifli & Lokman, 2014).

c) Penyeliaan di Atas Kertas atau Untuk Kenaikan Pangkat

Penyeliaan instruksional yang dilaksanakan yang hanya berbentuk penyelesaian di atas kertas dan proses hukuman (Sailesh Sharma, Marohaini Yusoff & Sathiamoorthy Kannan, 2011). Pada masa yang sama, kajian yang dilaksanakan oleh Hamsah (2002) pula menunjukkan bahawa pelaksanaan penyeliaan oleh pengetua amat terhad. Pengetua hanya menyelia guru yang dipertimbangkan untuk kenaikan pangkat sahaja. Tanggung jawab menyelia guru lain diserahkan kepada penolong kanan atau ketua bidang. Oleh kerana penyeliaan instruksional di sekolah masih belum dilaksanakan sebagaimana sepatutnya, guru belum mendapat manfaat sebenar dari segi

peningkatan kapasiti mereka khususnya bagi meningkatkan pembelajaran dalam kalangan pelajar (Sidhu & Fook, 2010).

d) Amalan Penyeliaan di Sekolah

Meor Ibrahim dan Norziana (2008) mendapati bahawa amalan penyeliaan yang dilaksanakan di sekolah adalah bertahap sederhana dan tidak menghasilkan kualiti penyeliaan yang terbaik kepada guru (Meor Ibrahim & Norziana, 2008). Kajian yang dilaksanakan oleh Vijayaamalar dan Suhaida (2013), melibatkan 250 orang guru di tujuh buah Sekolah Menengah Kebangsaan di Zon Bangsar, Kuala Lumpur juga menunjukkan sikap guru terhadap penyeliaan pengajaran yang dijalankan di dalam bilik darjah adalah sederhana positif. Walau pun guru telah melalui proses penyeliaan namun guru tidak faham tentang proses dan konsep penyeliaan instruksional yang dilaksanakan. Guru berpendapat bahawa penyeliaan yang dilaksanakan adalah bertujuan untuk mencari kesalahan dan bukan untuk penambahbaikan (Hamdan & Lim, 2007, Lim 2007). Oleh itu, guru kurang mendapat manfaat daripada penyeliaan yang dilaksanakan.

Namun ada juga guru yang memberi respon positif terhadap penyeliaan instruksional. Mohd Zawawi (2002) menyatakan bahawa 75% guru bersetuju bahawa penyeliaan dapat meningkatkan mutu pengajaran guru. Hasil kajian ini juga menunjukkan 82.5% guru bersetuju bahawa penyeliaan pengajaran perlu memberi perhatian kepada teknik mengajar, kaedah menyoal, set induksi dan komunikasi dua hala guru dengan pelajar.

Isu-isu yang dinyatakan dalam dapatan kajian yang berbeza masih menunjukkan bahawa pelaksanaan penyeliaan instruksional yang dilaksanakan di sekolah masih boleh dipertikaikan kualitinya dan keberkesanannya. Namun pernyataan ini tidak bermaksud bahawa penyeliaan instruksional tidak mendatangkan kesan yang baik. Masih banyak penambahbaikan yang perlu dilaksanakan sama ada dari segi asas pengetahuan penyelia, prosedur operasi standard pelaksanaan mahupun di peringkat perancangan. Kesianaan semua pihak penting untuk membolehkan penyeliaan instruksional mencapai matlamatnya.

Pelaporan mengenai penyeliaan instruksional guru yang dilaksanakan di sekolah memainkan peranan yang penting bagi mengurangkan pertikaian tentang keberkesanan penyeliaan instruksional. Laporan tersebut perlu perlu berkesan dan mengandungi saranan kepada guru agar memberi fokus pengajarannya kepada murid, memberi perhatian terhadap kaedah pengajaran rakan sekerja mereka dan mengadakan perbincangan dengan rakan sekerja (Sullivan & Glanz, 2000). Pelaporan hasil penyeliaan instruksional guru yang bersifat positif atau membimbing berupaya mewujudkan persekitaran bekerja yang baik, bertoleransi dan hormat-menghormati dalam kalangan guru di sekolah (Awuah, 2011; Pajak, 2001).

2.6.3 Model Halangan-halangan Penyeliaan Instruksional di Sekolah

Dalam melaksanakan penyeliaan yang berkesan, Hussin (1997) menyatakan bahawa terdapat lapan (8) andaian dalam model teori yang dikemukakan tentang tingkah laku pengetua iaitu pertama, tingkah laku pengetua mempunyai pengaruh secara langsung dan secara tidak langsung ke atas pelajar. Andaian kedua, pengaruh

ini adalah melalui pemboleh ubah pengantaraan sama ada pemboleh ubah di dalam atau di luar sekolah. Andaian ketiga menyatakan bahawa pembelajaran hasilan pelajar juga dipengaruhi oleh tingkah laku pengetua. Andaian keempat pula menyatakan bahawa pembelajaran dan hasilan pelajar dipengaruhi oleh tingkah laku pengetua sama ada secara langsung atau tidak langsung. Pada masa yang sama tingkah laku pengetua juga akan mempengaruhi pemboleh ubah di dalam sekolah dan di luar sekolah. Seterusnya, andaian kelima menyatakan bahawa hasilan pelajar merupakan kesan daripada pembelajaran mereka dan sebaliknya. Bagi andaian keenam, pemboleh ubah dalam sekolah juga merupakan kesan pemboleh ubah luar sekolah dan sebaliknya. Andaian ketujuh pula menyatakan bahawa guru, iklim sekolah, organisasi sebagai pemboleh ubah dalam sekolah dan amalan pengajaran adalah saling mempengaruhi. Akhirnya andaian kelapan menyatakan bahawa falsafah sekolah, misi, matlamat dan dasar dipengaruhi oleh faktor dalaman dan luaran sekolah, dan begitu juga sebaliknya (Hussein, 1993).

Pengetua/guru besar mempunyai fungsi yang amat penting dalam organisasi sekolah. Menurut Hussein (1993) dan Edmonds (1979) kejayaan sesebuah sekolah terletak di tangan pengetua/guru besar. Oleh itu, pengetua/guru besar perlu mempunyai kepelbagaian kemahiran khususnya bagi mentadbir dan mengurus sekolah. Selain itu, pengetua/guru besar juga perlu memiliki kemahiran mengajar yang dapat diteladani dan menjadi rujukan para guru. Pengetua/guru besar juga perlu berkebolehan berkeupayaan menginterpretasikan perubahan dalam sekolah, berkemahiran menggunakan gaya kepimpinan yang bersesuaian dan tepat pada situasi yang berlainan. Selain itu pengetua/guru besar perlu mampu memotivasikan guru, staf

dan murid supaya lebih berminat dan berkomited dengan segala urusan dan aktiviti di sekolah.

Peranan pengetua sebagai penyelia instruksional dan menyelaras pelaksanaan penyeliaan instruksional menjadi sangat penting dalam isu penambahbaikan pengajaran ke arah pembelajaran berkesan di sekolah menengah. Melalui penyeliaan instruksional, pengetua berupaya memastikan kawalan mutu pendidikan. Pada masa yang sama, perkhidmatan lain dilaksanakan secara yang berterusan demi mencapai hasrat dasar pendidikan negara. Menurut Dull (2003), konsep penyeliaan instruksional moden memerlukan pengetua memainkan peranan berikut:

- i) Melawat bilik darjah untuk memerhati para guru.
- ii) Mengadakan sesi perbincangan tentang cara menambah baik sesi pengajaran untuk pembelajaran yang berkesan.
- iii) Memberi demonstrasi berkaitan sesi pengajaran dan pembelajaran pelajaran.
- iv) Mengatur kursus induksi untuk guru baharu.
- v) Memastikan matlamat pengajaran dicapai.
- vi) Memastikan bahan pengajaran tersedia.
- vii) Membantu guru dengan pengurusan kelas.
- viii) Menanamkan idea kepada pelajar bahawa mereka berpotensi.
- ix) Menilai usaha guru-guru berkaitan dengan objektif sekolah yang telah ditetapkan.
- x) Memotivasikan dan memimpin guru supaya menjadi seorang profesional yang matang.

Proses menjayakan pelaksanaan penyeliaan instruksional guru di dalam bilik darjah bukan satu tugas yang mudah. Walau pun penyeliaan instruksional dirancang dan dilaksana dengan sistematik, tindakan selepas penyeliaan tersebut dibatasi oleh penggunaan borang SKPM 4. Pelaporan berkaitan penyeliaan instruksional lebih menjurus kepada item-itien yang ada dalam borang tersebut dan kurang menjurus kepada konsep kembang tumbuh.

Namun kajian Hussein Mahmood (1993) tentan penyeliaan instruksional oleh pengetua/guru besar di sekolah mendapat bahawa faktor masa yang terhad menyebabkan pengetua kurang melaksanakan penyeliaan instruksional di sekolah. Dalam konteks ini pengetua hanya menggunakan hanya 25% daripada masanya untuk mengurus kurikulum dan menyelia guru, sementara 75% masa kerjanya digunakan untuk urusan pentadbiran dan hal-hal berhubung dengan murid. Hal ini tidak banyak berbeza dengan situasi guru di New York, Amerika Syarikat. Seorang guru yang mengajar lima waktu sehari (900 waktu setahun) hanya diselia sekali dan 99.9% masa PdP guru berlangsung tanpa penyeliaan yang sempurna (Marshall, 2005).

Lovell dan Wiles (1983) menyatakan bahawa kemenjadian penyeliaan pengajaran guru di sekolah amat bergantung kepada latihan yang berkualiti. Oleh itu, tanpa adanya latihan, pengalaman dan pemantauan ke atas penyeliaan instruksional oleh pihak yang bertanggungjawab, matlamat KPM untuk memastikan program tersebut dilaksana dengan cemerlang akan sukar dicapai.

Pelbagai halangan wujud dalam penyeliaan instruksional di sekolah. Pada masa yang sama, masih wujud perbezaan persepsi tentang pelaksanaan penyeliaan instruksional di sekolah. Kekeliruan ini mengurangkan keberkesanan pelaksanaan penyeliaan instruksional. Kebijaksanaan, kreativiti dan inovasi pemimpin sekolah iaitu pengetua/guru besar amat perlu bagi menangani dan mengurangkan halangan yang ada. Seterusnya memastikan penyeliaan instruksional dilaksanakan dengan berkesan.

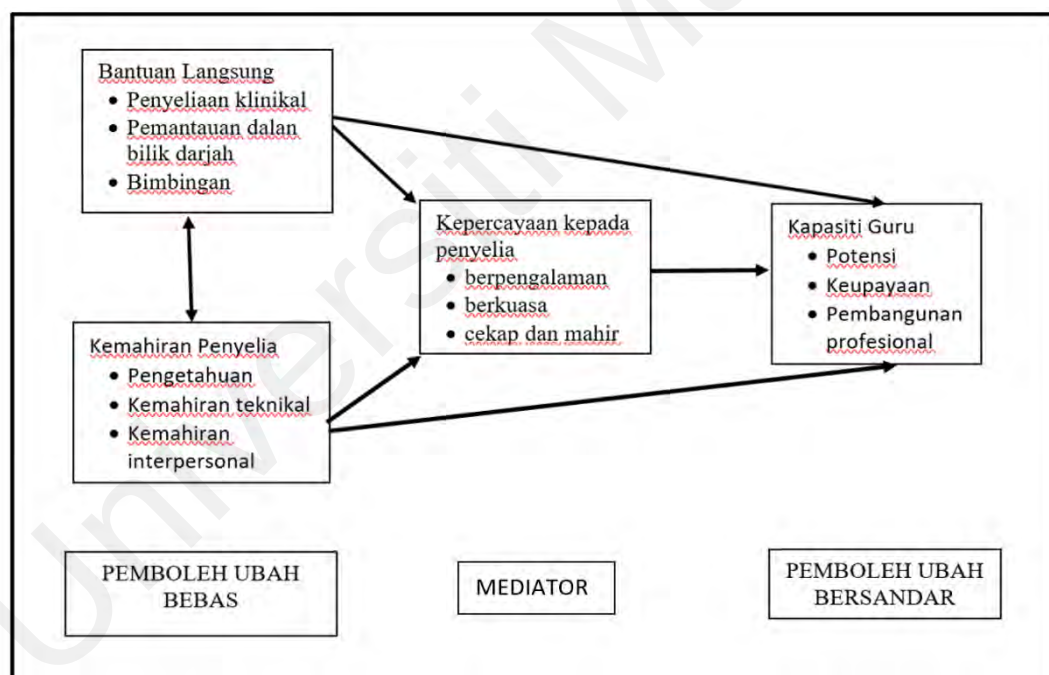
2.7 Kerangka Kajian

Tujuan utama kajian ini akan dilaksanakan adalah untuk mengenal pasti amalan-amalan yang positif penyeliaan instruksional yang dilaksanakan dalam membantu para guru meningkatkan kapasiti profesionalisme mereka dalam menyampaikan PdP di dalam bilik darjah. Dalam melaksanakan kajian tentang penyeliaan instruksional dan kapasiti guru, terdapat empat dimensi yang utama yang diberi penekanan iaitu:

- i) Kemahiran Penyelia: guru percaya bahawa penyelia berkemahiran melaksanakan penyeliaan,
- ii) Bantuan Langsung: penyelia membantu guru dalam penyeliaan instruksional melalui bantuan langsung,
- iii) Kepercayaan kepada penyelia: guru percaya kepada kepimpinan dan kemahiran penyelia. Kepercayaan juga bermaksud guru percaya bahawa penyelia boleh dipercayai dan menyimpan rahsia tentang segala yang berlaku semasa melaksanakan sesi penyeliaan.
- iv) Penyeliaan instruksional membantu meningkatkan kapasiti guru. Oleh itu kajian ini bertujuan mengenal pasti sama ada penyeliaan instruksional dan amalan-amalan baik dalam pelaksanaan penyeliaan

instruksional memberi impak dalam meningkatkan kapasiti pengajaran guru.

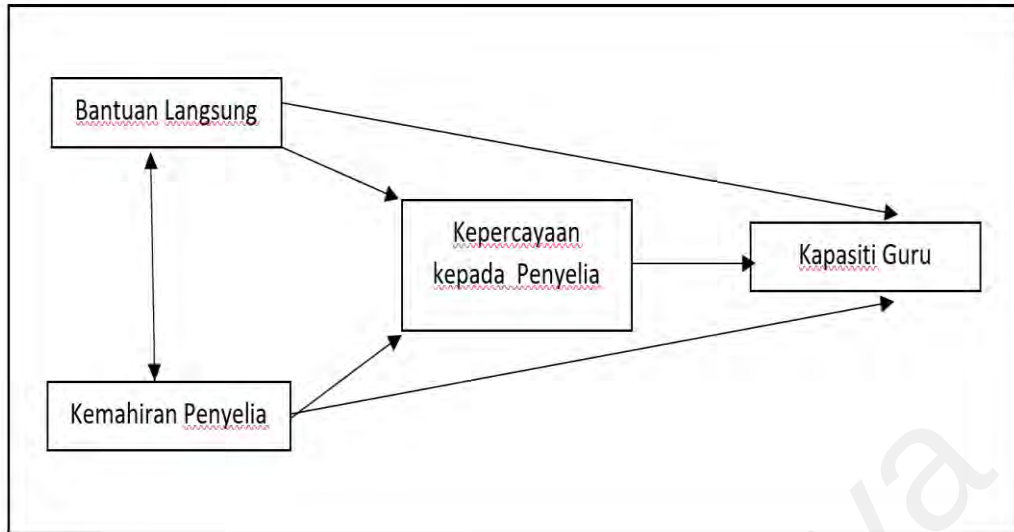
Kerangka konseptual kajian ini (Rajah 2.7) dibangunkan berdasarkan teori dan tinjauan literatur yang dijalankan. Oleh itu, kajian ini bertujuan meneliti hubungan antara penyeliaan instruksional dan kapasiti guru di sekolah menengah di negeri Selangor. Terdapat tiga (3) teori yang mendasari dan menjadi rujukan utama dalam kajian ini iaitu Model Penyeliaan dan Sekolah Cemerlang (Glickman et. al., 2010), Model Membangunkan Kapasiti Guru (Egbo, 2011) dan Kemahiran Penyelia Berkesan (Lyman et.al., 1988).



Rajah 2.7 Kerangka Konseptual Amalan Penyeliaan Instruksional dan Kapasiti Guru

Teori ini menyentuh secara langsung tentang keperluan penyeliaan instruksional, keperluan membangun kapasiti guru dan kepentingan kepercayaan guru kepada penyelia untuk menjadikan sesi penyeliaan instruksional tersebut berkesan. Menurut Glickman et al., (2010), untuk menjadi penyelia yang berkesan, penyelia

perlu ada set kemahiran tertentu sebagai prasyarat untuk melaksanakan penyeliaan. Prasyarat tersebut adalah: i) pengetahuan asas, ii) kemahiran interpersonal dan iii) kemahiran teknikal. Tiga (3) perkara sebagai prasyarat ini amat perlu dalam memastikan penyeliaan yang dilaksanakan berkesan (Glickman et al., 2010). Selain itu, penyelia perlu berkemahiran dalam aspek nilai, sistem dan proses perancangan yang strategik agar dapat memastikan matlamat sekolah dicapai dengan berkesan dan cemerlang khususnya dalam bidang pengurusan kurikulum (Ahmad Kamal, 2016). Aspek pembangunan kapasiti guru juga amat penting. Guru perlu mendapat sokongan bagi mempelbagaikan dan meningkatkan kompetensi mereka dalam bilik darjah, berbincang dan mencari strategi untuk menyelesaikan masalah yang mereka hadapi dalam bilik darjah agar pengajaran dan pembelajaran guru sentiasa relevan dengan konteks semasa (Egbo, 2011). Instrumen kepercayaan kepada penyelia dimasukkan ke dalam model sebagai mediator kerana aspek kepercayaan guru kepada penyelia adalah penting untuk memastikan sesi penyeliaan yang berkesan tercapai (Kenny, 2018; Lyman et al., 1988). Persepsi guru dan penyelia tentang penyeliaan adalah bergantung kepada hubungan antara guru dan penyelia yang dicirikan oleh kepercayaan dan kerjasama (Rizzo, 2004). Kerangka Kajian Amalan Penyeliaan Instruksional dan Kapasiti Guru ini menunjukkan hubungan antara bantuan langsung dan kemahiran penyelia dengan kapasiti guru dan kepercayaan kepada penyelia berperanan sebagai mediator dalam hubungan tersebut. Kerangka kajian Amalan Penyeliaan Instruksional dan Kapasiti Guru adalah seperti dalam Rajah 2.8.



Rajah 2.8 Kerangka Kajian Amalan Penyeliaan Instruksional dan Kapasiti Guru.

Satu elemen yang penting dalam Model Penyeliaan dan Sekolah Berjaya ialah bantuan langsung (Glickman et. al., 2010). Bantuan langsung atau *direct assistance* membantu meningkatkan prestasi guru. Sememangnya bantuan langsung adalah komponen penting yang diperbincangkan dalam pelbagai pendekatan, namun istilah bantuan langsung atau *direct assistance* tidak banyak yang terdapat dalam literatur (Abdul Rahman, 2010). Namun bantuan langsung merupakan aspek paling penting di sekolah-sekolah yang berjaya (Rosenholtz, 1985; Little, 1982). Bantuan langsung yang dapat diserlahkan oleh penyelia dalam penyeliaan adalah melalui penglibatan guru dalam membuat keputusan. Seterusnya bantuan langsung ditakrifkan sebagai amalan penyeliaan yang menyumbang dalam bentuk maklum balas bersemuka (*face-to-face*) antara penyelia dengan guru untuk menambah baik pengajaran, dengan berkesan (Glickman et. al., 2001).

Untuk melaksanakan penyeliaan instruksional yang berkesan memerlukan kerjasama antara penyelia dan guru yang diselia. Namun, kemahiran sedia ada pada penyelia khususnya kemahiran instruksional, kemahiran teknikal berkaitan penyeliaan

dan kemahiran *interpersonal* akan memudahkan guru yang diselia untuk memberikan kepercayaan mereka kepada penyelia (Solomon, 2017; Brennan, 2000). Kesimpulannya, pengetua, selaku penyelia di sekolah, yang mempunyai hubungan yang baik dengan guru dan lebih bersikap membantu guru akan mendapat kepercayaan yang tinggi daripada guru dan seterusnya memudahkan usaha memberi sokongan yang diperlukan untuk meningkatkan kapasiti guru.

2.8 Rumusan

Kajian literatur yang dilakukan mendasari pengetahuan tentang penyeliaan instruksional melalui pelbagai sumber. Literatur berkaitan penyeliaan instruksional menjelaskan bahawa penyelia yang terlibat dalam penyeliaan instruksional di sekolah perlu mempunyai asas dalam penyeliaan instruksional iaitu pengetahuan, kemahiran interpersonal dan kemahiran teknikal bagi membolehkan mereka melaksanakan penyeliaan instruksional dengan berkesan. Dalam konteks Malaysia, mandat penyeliaan instruksional di sekolah adalah berpandukan SPI Bil. 2/1987. Sekiranya penyeliaan instruksional di sekolah dilaksanakan mengikut yang digariskan dalam SPI tersebut, penyeliaan instruksional akan dapat meningkatkan kapasiti guru dalam melaksanakan tugas dan tanggungjawab mereka di dalam bilik darjah. Walau bagaimanapun masih banyak lagi ruang untuk penambahbaikan pelaksanaan penyeliaan instruksional di sekolah.

Pemimpin sekolah yang terlibat melaksanakan penyeliaan instruksional perlu bersedia dan mempunyai kompetensi untuk melaksanakan tanggungjawab tersebut. Maklumat berkaitan penyeliaan instruksional juga perlu disebar luas kepada semua warga guru di sekolah agar mereka bersedia untuk menerima baik idea mengenai

penyeliaan instruksional dan mengurangi halangan dalam pelaksanaan penyeliaan instruksional. Seterusnya, Bab 3 akan membincangkan dengan terperinci tentang metodologi kajian yang dijalankan.

Universiti Malaya

BAB 3:

METODOLOGI KAJIAN

3.1 Pengenalan

Bahagian ini menghuraikan dan membincangkan pelaksanaan dan prosedur dalam melaksanakan kajian ini. Kajian ini merupakan kajian kuantitatif dengan menggunakan kaedah kajian tinjauan. Tujuan kajian ini dilaksanakan adalah untuk menganalisis amalan penyeliaan instruksional khususnya tentang bantuan langsung, kemahiran penyelia, kepercayaan guru kepada penyelia dan hubungannya dengan kapasiti guru di SM negeri Selangor. Kajian ini juga dijalankan untuk menganalisis sama ada wujud pengaruh faktor mediator iaitu kepercayaan guru kepada penyelia, terhadap hubungan antara bantuan langsung dan kemahiran penyelia dengan kapasiti guru. Bab ini menjelaskan tentang kaedah pelaksanaan kajian ini iaitu reka bentuk kajian, instrumen kajian, pensampelan, prosedur mengumpul data, kajian rintis dan analisis yang digunakan. Seterusnya perbincangan mengenai strategi yang digunakan untuk mengumpul data, cara menganalisis data serta cara analisis yang digunakan untuk menjawab persoalan kajian berdasarkan dapatan analisis juga dinyatakan.

3.2 Reka Bentuk Kajian

Kajian ini berbentuk tinjauan yang melibatkan pengumpulan data bagi tujuan mengenal pasti hubungan antara amalan penyeliaan yang melibatkan (pemboleh ubah bebas) bantuan langsung dan kemahiran penyelia, dengan kapasiti guru (Noraini, 2010). Seterusnya, kepercayaan kepada penyelia dikaji peranannya sebagai mediator antara pemboleh ubah tersebut dengan kapasiti guru (pemboleh ubah bersandar).

Rekabentuk kuantitatif dipilih untuk kajian ini kerana menurut Creswell (2014) kaedah kuantitatif adalah sesuai untuk menjelaskan hubungan antara pemboleh ubah dalam kajian dan bagaimana sesuatu pemboleh ubah itu mempengaruhi pemboleh ubah yang lain serta mengetahui adakah sesuatu faktor itu merupakan jangkaan kepada sesuatu hasil (Gay, Mills & Airasian, 2012).

Kajian tinjauan digunakan untuk mengenal pasti trend dalam sikap dan tingkah laku, pandangan dan karakter sesuatu populasi (Creswel & Clark, 2007). Proses pengumpulan data adalah rumit, maka pengkaji perlu berhati-hati dalam mengumpul data agar data tersebut tidak menghasilkan maklumat yang tidak tepat dan kabur (Cresswell, 2005; Hoy & Miskel, 2001). Kajian kuantitatif tinjauan merupakan kaedah yang terbaik untuk mengumpul data yang asli daripada populasi yang besar melalui teknik pensampelan (Vogts, 2007). Soal selidik digunakan sebagai instrumen kajian ini. Kaedah ini adalah popular bagi pengkaji untuk mengumpulkan data kerana pengkaji boleh memperolehi data atau maklumat dari jumlah responden yang lebih ramai dan cepat (Gay et al., 2012; Creswell, 2005).

Kajian ini menggunakan *exploratory factor analysis* (EFA), *confirmatory factor analysis* (CFA) dan AMOS untuk bagi mengenalpasti bilangan dimensi atau faktor yang ada dan mengesahkan struktur dalam model pengukuran (Hair, Black, Babin & Anderson, 2010; Tabachnick & Fidel, 2007; Netemeyer et al., 2003). Analisis faktor adalah teknik yang digunakan untuk mencari faktor-faktor yang dapat menjelaskan hubungan atau korelasi antara pelbagai indikator bebas yang diperhatikan (Hair et. al., 2010). Menurut Hair, et. al., (2010) analisis faktor mengandaikan bahawa dimensi atau faktor asas dapat digunakan untuk menjelaskan fenomena yang rumit.

Matlamat analisis faktor adalah untuk mengenal pasti faktor-faktor yang tidak dapat dilihat secara langsung berdasarkan set indikator atau pembolehubah yang lebih besar atau dapat diukur (Hair et. al., 2010).

3.3 Populasi dan Sampel Kajian

Populasi kajian ialah guru-guru yang mengajar di sekolah menengah di negeri Selangor. Bagi melaksanakan penyelidikan yang berkesan, populasi perlu dikenal pasti dengan tepat dan jelas. Pendekatan analisis faktor (*factor analysis*) menentukan jumlah sampel mewakili populasi sebenar (Reise et al., 2000). Kajian tinjauan merupakan kaedah yang terbaik untuk mengumpul data yang asli daripada populasi yang besar melalui teknik pensampelan (Vogts, 2007).

3.3.1 Saiz Sampel untuk *Exploratory Factor Analysis* (EFA)

Bagi mendapatkan sampel untuk EFA, terdapat pelbagai peraturan yang dikemukakan oleh pakar mengenai kesesuaian sampel untuk EFA. Floyd & Widaman (1995) mengatakan bahawa lebih banyak responden adalah lebih baik. Namun sesetengah penyelidik cenderung untuk memilih bilangan justifikasi sampel (iaitu, lebih daripada 150 pemerhatian) dalam penerokaan struktur faktor awal (Beavers, Lounsbury, Richards, Huck, Skolits, & Esquivel, 2013). Williams, Brown & Onsman (2012) mendapati bahawa sampel kepada nisbah berubah-ubah (nisbah N: p) boleh serendah 3: 1 kepada nisbah tertinggi 20: 1 untuk menghasilkan penyelesaian faktor stabil dalam EFA. Sampel sebanyak sekurang-kurangnya 200 orang adalah lebih baik (Hair et al. 2010; Hoe, 2008).

Maka untuk kajian ini, merujuk kepada konsensus bahawa sampel yang lebih banyak dan sekurang-kurangnya 200 orang diperlukan maka sampel yang dipilih untuk EFA adalah sebanyak 206 (Hair et al. 2010; Hoe, 2008; Floyd & Widaman, 1995).

3.3.2 Saiz Sampel untuk *Confirmatory Factor Analysis* (CFA)

Sampel yang digunakan dalam prosedur CFA perlulah menggunakan sampel yang berbeza daripada analisis EFA untuk tujuan *cross-validation* (Hair et al, 2010). Pendekatan CFA memerlukan saiz sampel yang lebih ketat berbanding dengan EFA atau menghasilkan multivariate lain yang bermaksud sampel yang lebih besar dipanggil untuk analisis jenis ini (Hair et al, 2010). Justifikasi untuk ini adalah CFA menggunakan pemodelan persamaan struktur (SEM). SEM adalah alat statistik yang memerlukan sejumlah saiz sampel besar untuk mendapatkan hasil yang boleh dipercayai daripada data. Prosedur anggaran kemungkinan maksimum atau *maximum likelihood estimation* (MLE) digunakan dalam prosedur SEM. Weston (2000) menyatakan bahawa tiada persefahaman tepat ditemui dalam literatur SEM berhubung saiz sampel yang diperlukan, namun sampel yang lebih besar diperlukan untuk SEM (Weston, 2000).

Memilih saiz sampel yang sesuai dari populasi adalah penting untuk memperoleh pemahaman yang bermakna tentang objektif penyelidikan. Kegagalan memilih sampel yang mewakili akan menghalang penyelidik membuat kesimpulan yang tepat dan membuat generalisasi kepada populasi. Saiz sampel yang sangat kecil akan menjejaskan kebolehpercayaan data (Button et al. (2013). Sebaliknya, sampel yang sangat besar saiz akan menelan belanja lebih banyak masa dan wang. Kajian ini

menggunakan dua teknik pensampelan yang berbeza: teknik pensampelan mudah untuk ujian rintis; dan teknik pensampelan pelbagai peringkat (*multi-stages sampling*) untuk data sebenar.

Penentuan saiz sampel adalah mengguna pakai Jadual Saiz Sampel berdasarkan Jadual Penentuan Saiz Populasi, Krejcie & Morgan (1970) seperti dalam Lampiran C. Jumlah guru di negeri Selangor adalah seramai untuk 23,706 (Jabatan Pendidikan Negeri Selangor, 2016). Untuk populasi seramai 23,706, bilangan sampel sebanyak 378 adalah mencukupi. Ini adalah kerana walaupun populasi meningkat, saiz sampel adalah kekal pada tahap yang tetap iaitu lebih sedikit daripada 380 (Krejcie & Morgan, 1970).

Namun begitu, pengkaji akan menganalisis menggunakan *Structural Equation Modelling* (SEM) dengan perisian AMOS. Untuk menganalisis menggunakan model ini, saiz sampel yang lebih besar diperlukan untuk mengekalkan kuasa dan memperoleh anggaran parameter yang stabil dan kesilapan standard (Schumacker & Lomax, 2010). Terdapat literatur yang mencadangkan untuk sampel besar saiz ketika menjalankan prosedur analisis faktor (*factor analysis*) terutama untuk CFA menggunakan Struktural Model Persamaan (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010). Hoelter (1983) dan Garver dan Mentzer (1999) mencadangkan 200 sebagai saiz sampel kritikal. Saiz sampel yang dicadangkan bagi SEM untuk berfungsi dengan baik adalah lebih kurang 200 (Hair et al., Hoe, 2008, Weston, 2000).

Oleh itu kajian ini akan menggunakan responden yang berbeza untuk ujian rintis dan kajian sebenar. Bilangan responden untuk dua tahap pelaksanaan adalah

berbeza iaitu sebanyak 206 orang untuk kajian rintis adalah dan untuk kajian sebenar, bilangan responden ialah 390 orang.

3.3.3 Sampel Ujian Rintis dan Pentadbiran

Untuk mendapatkan sampel yang mencukupi, kajian rintis dilaksanakan untuk dua (2) kali. Kali pertama dilaksanakan ke atas 156 guru di tiga (3) buah sekolah menengah kebangsaan di dalam daerah Seremban, Negeri Sembilan. Kali kedua kajian rintis ditadbir pada kepada sekumpulan peserta yang sedang mengikuti kursus NPQEL di Institut Aminuddin Baki. Seramai 50 orang responden telah dipilih. Mereka terdiri daripada penolong kanan di sekolah dan pernah menjadi penyelia dan pernah diselia sebagai guru. Maka jumlah responden untuk kajian rintis adalah seramai 206 orang.

3.3.4 Saiz Sampel Kajian Sebenar dan Pentadbiran

Pensampelan merupakan strategi penyelidikan bagi pengkaji mendapatkan maklumat tentang sesuatu populasi daripada sebahagian individu yang menganggotai populasi tersebut (Mohd Majid, 1993). Sampel kajian merupakan sebahagian individu yang diambil melalui pensampelan bagi mewakili sesuatu populasi yang dikaji. Kaedah statistik atau cara yang digunakan untuk mendapatkan maklumat bagi menyelesaikan sesuatu masalah tanpa menggunakan keseluruhan ahli populasi dinamakan sampel. Sampel adalah pengumpulan sebahagian tetapi bukan semua unsur populasi yang dikaji dan digunakan untuk menghuraikan populasi (Levin & Rubin, 2000).

Populasi bagi kajian ini adalah terdiri daripada guru yang pernah terlibat dalam sesi penyeliaan instruksional. Mereka dipilih kerana mereka adalah populasi warga guru yang terlibat secara langsung dengan penyeliaan instruksional sebagai guru yang diselia. Kajian ini dijalankan di sekolah menengah di negeri Selangor. Dalam kajian ini, penyelia adalah terdiri daripada pemimpin sekolah yang terlibat dengan penyeliaan iaitu Pengetua, Penolong Kanan, Ketua Bidang dan Ketua Panitia. Walaupun mereka berfungsi sebagai penyelia, namun Penolong Kanan, Ketua Bidang dan Ketua Panitia juga merupakan guru yang pernah diselia oleh pemimpin sekolah. Kajian ini dilaksanakan pada penghujung tahun 2016. Pada tahun 2016, terdapat 230 buah sekolah menengah di negeri Selangor. Jumlah guru termasuk pengetua adalah 23,706 seperti yang ditunjukkan dalam Jadual 3.1: Statistik Jumlah Guru di Sekolah Menengah di Negeri Selangor.

Jadual 3.1

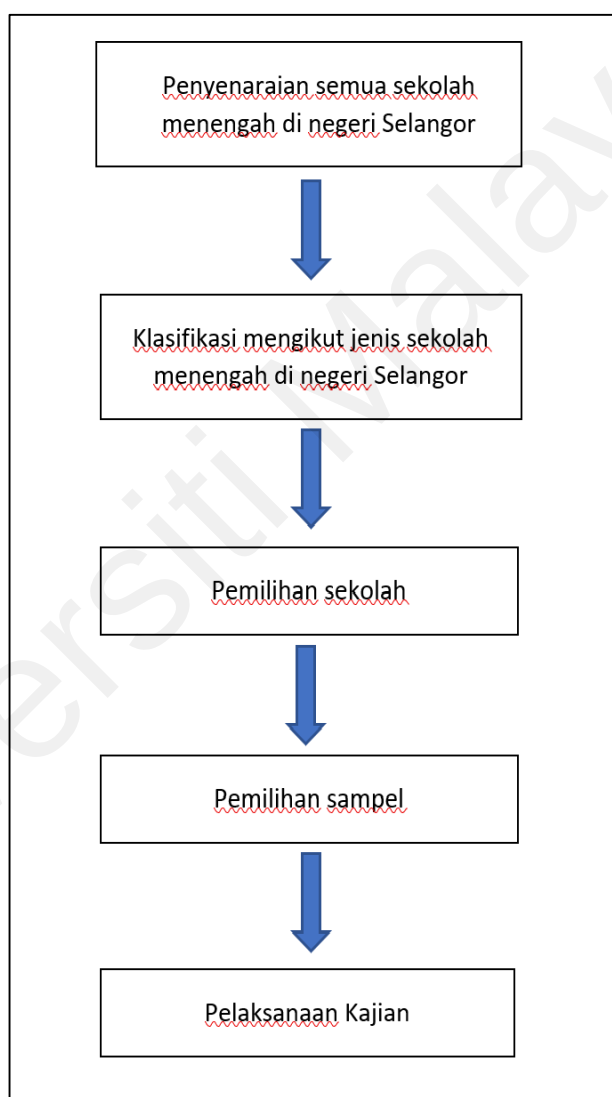
Statistik Jumlah Guru di Sekolah Menengah di Negeri Selangor

Bil	Perkara	Jumlah
1	Bilangan Pentadbir Sekolah	1,150
	-Bilangan Pengetua	230
	-Bilangan Penolong Kanan	920
2	Bilangan Guru	26,877
	Jumlah keseluruhan	23,706

Sumber: www.jpnselangor.moe.gov.my

Pengkaji mendapatkan senarai semua sekolah menengah di negeri Selangor melalui Portal Jabatan Pendidikan Negeri Selangor (JPNS). Negeri Selangor adalah sebuah negeri yang besar, terdiri daripada sembilan (9) buah daerah iaitu Daerah Petaling, Daerah Klang, Daerah Gombak, Daerah Hulu Langat, Daerah Kuala Langat, Daerah Sepang, Daerah Kuala Selangor, Daerah Hulu Selangor dan Daerah Sabak Bernam. Walau bagaimanapun, Pejabat Pendidikan Daerah Petaling

mempunyai bilangan sekolah yang terbanyak antara semua daerah di negeri Selangor. Bagi tujuan pentadbiran, PPD Petaling telah dibahagikan kepada dua (2) PPD iaitu PPD Petaling Perdana dan PPD Petaling Utama. Oleh itu, jumlah PPD yang ada di Selangor ialah 10 dan jumlah keseluruhan sekolah menengah di negeri Selangor adalah sebanyak 230 buah.



Rajah 3.1 Ilustrasi Pensampelan Pelbagai Peringkat (Multi-stages Sampling)

Untuk strategi pensampelan, penyelidik menggunakan pensampelan pelbagai peringkat (*multi-stages sampling*) seperti yang ditunjukkan dalam Rajah 3.1. Secara amnya, sekolah menengah dalam negeri Selangor terbahagi kepada lima (5) kategori

iaitu Sekolah Menengah Kebangsaan (SMK) 216 buah sekolah, Sekolah Agama Bantuan Kerajaan (SABK) 23 buah sekolah, Sekolah Berasrama Penuh (SBP) sembilan (9) buah sekolah, dan Sekolah Menengah Kebangsaan Agama (SMKA) tiga (3) buah sekolah. Untuk memastikan sampel adalah mewakili, maka bagi 10 % sekolah daripada lima (5) kategori sekolah tersebut dipilih.

Oleh kerana di Selangor hanya terdapat sembilan (9) Sekolah Berasrama Penuh (SBP) dan tiga (3) Sekolah Menengah Kebangsaan Agama (SMKA), maka hanya satu (1) sekolah dipilih untuk mewakili sekolah dalam kategori ini. Jumlah keseluruhan sekolah yang terpilih adalah 25 buah. Pemilihan sekolah daripada jumlah sebenar adalah dipilih secara rawak untuk memenuhi semua kategori sekolah seperti dalam Jadual 3.2.

Jadual 3.2
Pemilihan Sekolah untuk Sample Responden

Bil	Kategori Sekolah	Bilangan Sekolah	Bil. Sekolah Dipilih	Jumlah Sebenar
1	Sekolah Menengah Kebangsaan (SMK)	216	21	20
2	Sekolah Agama Bantuan Kerajaan (SABK)	23	2	2
3	Sekolah Berasrama Penuh (SBP)	9	1	1
4	Sekolah Menengah Kebangsaan Agama (SMKA)	3	2	2
	Jumlah			25

Sampel responden yang dipilih adalah mewakili populasi kerana sampel yang dipilih mempunyai kepakaran bidang yang dipilih (Frankel & Wallen, 2000). Kaedah pensampelan ini digunakan untuk mendapatkan maklumat yang ingin dikaji berkaitan dengan amalan penyeliaan yang dilaksanakan di sekolah menengah di negeri Selangor berdasarkan pelaksanaan di sekolah iaitu khususnya dari persepsi para guru.

Setelah mendapat surat kebenaran daripada Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan (BPPDP), penyelidik menghantar surat dan memaklumkan kepada pengetua sekolah terlibat berkaitan kajian yang akan dijalankan. Prosedur pengumpulan data untuk kajian sebenar ini dilaksanakan pada bulan November dan Disember 2016. Pemilihan responden di sekolah akan berdasarkan kepada peranan mereka sebagai guru yang diselia di sekolah, iaitu 2 penolong kanan, 3 ketua bidang dan 20 orang guru di sekolah tersebut yang dipilih secara rawak.

Analisis Faktor Eksploratori atau *Exploratory factor analysis* (EFA) telah dijalankan bagi menguji hubungan di antara kesemua item bagi pemboleh ubah kepercayaan, motivasi dan niat serta dikelompokkan mengikut komponen yang tertentu. Bagi memastikan kesesuaian saiz sampel, ujian kecukupan pensampelan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) yang menguji kesesuaian saiz sampel dan ujian Sphericity Bartlett yang memeriksa korelasi antara pemboleh ubah telah dijalankan dan menunjukkan nilai KMO .70. Menurut Hair et al. (2010) nilai KMO hendaklah melebihi .60 dan ujian Sphericity Bartlett ($p < .05$) menunjukkan ketepatan dan nilai yang signifikan.

Persampelan merupakan strategi penyelidikan bagi pengkaji mendapatkan maklumat mengenai sesuatu populasi daripada sebahagian individu yang menganggotai populasi tersebut (Mohd Majid, 1993). Sebahagian individu yang diambil melalui pensampelan bagi mewakili sesuatu populasi yang dikaji dinamakan sampel. Kaedah statistik atau cara yang digunakan untuk mendapatkan maklumat bagi

menyelesaikan sesuatu masalah tanpa menggunakan keseluruhan ahli populasi dinamakan sampel. Sampel adalah pengumpulan sebahagian tetapi bukan semua unsur populasi yang dikaji dan digunakan untuk menghuraikan populasi (Levin & Rubin, 2000).

Dalam Model Persamaan Struktur atau *Structural Equation Modelling* (SEM), saiz sampel yang lebih besar diperlukan untuk mengekalkan kuasa dan memperoleh anggaran parameter yang stabil dan kesilapan standard (Schumacker & Lomax, 2010). Terdapat literatur yang mencadangkan untuk sampel besar saiz ketika menjalankan prosedur analisis faktor (*factor analysis*) terutama untuk CFA menggunakan Struktural Model Persamaan (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010). Anderson dan Gerbing (1984) mendapati bahawa 100 saiz sampel biasanya akan cukup untuk penumpuan, dan 150 saiz sampel biasanya sesuai untuk penyelesaian yang konvergen dan tepat untuk model dengan tiga atau lebih penunjuk setiap faktor. Untuk memperoleh anggaran parameter tersebut mempunyai kesilapan standard cukup kecil untuk kegunaan praktikal, Anderson dan Gerbing (1988) mencadangkan saiz sampel sebanyak 150 atau lebih biasanya akan diperlukan.

Hoelter (1983) dan Garver dan Mentzer (1999) mencadangkan 200 sebagai saiz sampel kritikal. Walau pun begitu, Schumacker dan Lomax (2010), selepas mengkaji semula beberapa kajian SEM yang diterbitkan, mendapati bahawa saiz sampel antara 250 hingga 500 subjek sudah cukup untuk penggunaan SEM yang berkesan di mana kerumitan model meningkatkan saiz sampel yang diperlukan. Hoe (2008) pula membuat kesimpulan, bahawa jumlah sampel yang melebihi 200 mencukupi untuk analisis data. Oleh itu untuk kajian ini, bilangan responden yang dipilaih adalah

mencukupi iaitu 206 orang untuk ujian rintis dan bilangan responden untuk kajian sebenar ialah 390 orang.

3.4 Data Screening Dan Pentaksiran

Prosedur analisis faktor memerlukan langkah-langkah prasyarat yang bermula dengan pemeriksaan data boleh dimulakan. Sebelum analisis multivariate boleh dilaksanakan, pembersihan data perlu dilaksanakan terlebih dahulu. Terdapat tiga (3) elemen pemeriksaan data yang digunakan dalam kajian seperti tatacara data yang hilang, normalisasi data dan kemungkinan outliers (Meyers et al, 2013; Hair et la, 2010; Tabachnick & Fidell, 2007). Isu-isu tersebut mempunyai potensi untuk memesongkan keputusan prosedur analisis faktor bagi EFA dan CFA (Meyers et al., 2013; Hair et al., 2010).

3.4.1 Data yang Hilang (*Missing Data*)

Pemeriksaan data yang hilang telah dilakukan pada peringkat awal kemasukan data bagi ujian rintis dan kajian sebenar. Data yang hilang telah diperiksa dan responden kehilangan data, dikecualikan daripada analisis yang seterusnya. Selebihnya nilai-nilai yang hilang yang dikategorikan hilang secara rawak atau *missing completely at random* (MCAR) atau hilang pada prosedur penghapusan *atau random listwise case deletion* (LCD) pemilihan mengikut rawak (Meyers et al, 2013). Teknik LCD kurang bermasalah berbanding pemotongan pasangan (*pairwise deletion*) untuk prosedur CFA/SEM dengan data yang mencukupi untuk kajian ini (Meyers et al., 2013).

3.4.2 Ujian Normaliti (Normality Assessment)

Ujian normaliti data dilakukan menggunakan statistik deskriptif, iaitu skewness dan kurtosis (Meyers et al, 2013). Kajian ini telah memilih nilai ambang yang dicadangkan oleh Kline (2011) iaitu [3] untuk skewness dan [10] untuk kurtosis yang sesuai dengan prosedur dan data akhir CFA/SEM. Nilai-nilai ini lebih muktamad untuk pembangunan atau kajian awal kerana tiada petunjuk numerikal jelas (Meyers et al, 2013). Menurut (Bollen, 1989), kedua-dua prosedur EFA dan CFA adalah mantap kepada data bukan normal.

3.4.3 Outliers

Kehadiran *outliers* boleh menjejaskan dapatan analisis multivariate. *Outliers* mungkin disebabkan oleh ralat menaip semasa kemasukan data (Meyers et al, 2013; Stevens, 2002). Namun *outliers* perlu diperhatikan semasa penyaringan awal data dengan cara meneliti nilai maksimum dan minimum dalam statistik deskriptif. Apabila terdapat nilai tertentu yang tidak dapat dijelaskan, keadaan seperti ini mungkin mengakibatkan responden berkaitan terpaksa disingkirkan (Hair et al., 2010). Walaupun membawa anomali kepada set data, keadaan ini juga menghasilkan corak yang tidak dijangka dalam set data (Hair et la, 2010). Kehadiran pihak outliers perlu diteliti kerana mereka mungkin menyebabkan variabiliti yang akan menjadi baik dalam prosedur analisis (Hair et la, 2010). Pengecualian jenis ini mungkin mewakili sampel dalam kajian ini dan mungkin dimasukkan dalam analisis.

3.4.4 Multicollinearity

Multicollinearity berlaku apabila dua faktor berkorelasi tinggi (iaitu korelasi 0.9 dan ke atas) yang boleh menjejaskan integriti faktor atau pemboleh ubah bebas dalam analisis multivariate (Field, 2009; Pallant, 2010). Kesan multicollineariti boleh dikenal pasti melalui pemeriksaan matriks korelasi konstruk dengan menggunakan putaran serong (*oblique rotation*) pada peringkat awal prosedur analisis faktor dalam SPSS (Pallant, 2010). Selain itu, jika matriks korelasi di antara faktor-faktor tersebut boleh dipertahankan iaitu nilai korelasi lebih daripada 0.3 dalam kebanyakan konstruk, ia memberi justifikasi penggunaan pengambilan putaran serong (*oblique rotation*) (Meyers et al. 2013).

3.4.5 Linearity

Oleh sebab faktor dibentuk berdasarkan korelasi antara pemboleh ubah, maka diandaikan bahawa lineariti adalah pada keseluruhan data (Pallant, 2011). Memeriksa scatter plot pada keseluruhan pemboleh ubah yang boleh mempamerkan lineariti data adalah tidak realistik. Walau bagaimanapun, analisis faktor boleh dijalankan dengan selamat dan kukuh jika saiz sampel adalah besar dan mempunyai sampel yang mencukupi kepada nisbah berubah-ubah.

3.5 Kesahan Dan Kebolehpercayaan

Kesahan (validity) dan kebolehpercayaan (reliability) instrumen amat penting bagi mempertahankan kejituan instrumen daripada terdedah kepada kecacatan. Semakin tinggi nilai dan tahap kesahan dan kebolehpercayaan instrumen maka semakin jitu

data-data yang akan diperoleh bagi menghasilkan kajian yang baik dan berkualiti (Creswell, 2012; Majid Konting, 2000).

3.5.1 Kesahan Instrumen

Kesahan sesuatu instrumen merujuk kepada sejauh manakah sesuatu instrumen itu mengukur apa yang sepatutnya diukur, mempunyai skor yang bermakna dan kesimpulan boleh dibuat dari sampel kepada populasi yang diwakili (Creswell, 2014; Gay et al., 2012; Hair et al., 2010). Kesahan juga mengukur konsep yang hendak diukur dan merupakan kunci utama bagi keberkesanan sesuatu kajian (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). Instrumen yang mempunyai kesahan yang tinggi adalah instrumen yang mempunyai darjah kebolehan yang tinggi untuk mengukur elemen yang sepatutnya diukur (Muijs, 2011; Mohd Majid, 2002). Kesahan sesuatu instrumen itu sangat penting dalam semua bentuk kajian dan boleh diukur melalui darjah kesahannya seperti tinggi, sederhana dan rendah, malahan bermula dengan kefahaman berkaitan interpretasi yang dibuat berdasarkan instrumen yang dibina (Gay et al., 2012). Oleh itu, instrumen yang digunakan dalam kajian ini mempunyai kesahan untuk memahami interpretasi dari sampel yang dikaji sahaja.

Dalam kajian ini, beberapa ujian kesahan telah dijalankan bagi menguji kesahan instrumen kajian antaranya ialah ujian kesahan muka (face validity), kesahan kandungan (content validity) dan kesahan konstruk (construct validity).

a) kesahan muka (face validity)

Kesahan muka adalah bagi melihat laras bahasa, kelancaran ayat serta mempunyai maksud yang jelas, mudah difahami dan tepat. Untuk tujuan kajian ini kesahan muka telah dijalankan oleh dua orang pakar yang mempunyai sijil terjemahan dari Institut Terjemahan Negara dan dua guru pakar Bahasa Inggeris dan Bahasa Melayu bagi menyemak terjemahan dan laras bahasa yang digunakan agar maksud yang sebenar dapat dikekalkan.

b) Kesahan kandungan (content validity)

Kesahan kandungan (content validity) dijalankan bagi memastikan instrumen yang digunakan sebenar-benarnya mengukur kandungan sesuatu bidang kajian (Sekaran, 2003) dan ketepatan item mengukur konsep yang hendak diukur oleh pengkaji (Muijs, 2011). Creswell (2014) mengatakan kesahan kandungan dilakukan menggunakan semakan kepakaran mereka yang mahir dalam sesuatu bidang bagi memastikan setiap item soal selidik adalah sah. Berdasarkan itu, pengkaji telah merujuk kepada lima (5) orang pakar yang terdiri daripada dua (2) orang pensyarah IAB yang mengajar modul penyeliaan kepada peserta NPQEL dan tiga (3) orang pengetua sekolah menengah. Mereka berpengalaman dalam bidang pengurusan dan kepimpinan pendidikan khususnya penyeliaan instruksional.

c) Kesahan konstruk (construct validity) melalui analisis faktor.

Kesahan konstruk (*construct validity*) merujuk kepada apa yang sebenarnya hendak diukur oleh sesuatu instrumen secara signifikan, bermakna dan

mempunyai tujuan (Creswell, 2014). Muijs (2011) merujuk kesahan konstruk sebagai struktur dalaman dan konsep yang hendak diukur oleh sesuatu instrumen. Kesahan konstruk boleh diukur melalui dua kaedah iaitu dengan menganalisis kesahan diskriminan dan kesahan konvergen (*convergent validity*).

Kesahan konstruk (*construct validity*) melalui analisis faktor, dalam kajian ini dibuat dengan menggunakan teknik analisis faktor pengesahan (CFA - *Confirmatory Factor Analysis*) melalui ujian rintis. Analisis faktor pengesahan (CFA) ini digunakan bagi menguji kesahan item dalam ujian rintis. Analisis faktor pengesahan (CFA) digunakan bagi menguji kelompok item untuk menentukan kesesuaian dengan struktur kovarian pemboleh ubah yang diukur atau digunakan untuk mengukur item dalam sesuatu konstruk yang bersesuaian. Bagi tujuan kajian ini, kesahan diskriminan dan kesahan konvergen dianalisis menggunakan data kajian sebenar dengan menggunakan Analisis Faktor Pengesahan (*Confirmatory Factor Analysis* - CFA). Kesahan konvergen dipenuhi apabila nilai pemberatan faktor (*factor loading*) mestilah signifikan dan mempunyai nilai melebihi 0.50 (Hair et al., 2010 dan Kline, 2011), manakala kesahan diskriminan pula dipenuhi.

3.5.2 Kebolehpercayaan Instrumen

Kebolehpercayaan pula dirujuk untuk menggambarkan kestabilan dan ketekalan dalaman (Creswell 2012; Sekaran 2003; Kerlinger & Lee, 2001). Ketekalan bermaksud apabila item yang sama diuji beberapa kali kepada subjek yang sama pada selang masa yang berlainan, item tersebut tetap memberi skor keputusan atau jawapan yang sama atau hampir sama. Kesahan dan kebolehpercayaan sesuatu instrumen adalah penting bagi memastikan dapatan yang diperoleh boleh dipercayai dan tidak

dipersoalkan (Kerlinger & Lee, 2001). Dengan itu, memastikan kesahan dan kebolehpercayaan instrumen adalah penting untuk mengesahkan kebolehpercayaan dan kualiti instrumen yang digunakan. Nilai *Alpha Cronbach* pula seringkali dirujuk semasa pengukuran ketekalan dalaman sesuatu konstruk Nilai *Alpha Cronbach* yang melebihi 0.60 sering kali diguna pakai sebagai indeks kebolehpercayaan sesuatu instrumen (Creswell 2012). Bagi Sekaran (1992) pula, nilai kebolehpercayaan yang kurang daripada 0.60 adalah dianggap rendah dan tidak boleh diterima, nilai Alfa antara 0.60 hingga 0.80 adalah diterima manakala nilai Alfa yang melebihi 0.80 adalah dianggap baik. Berdasarkan penerangan di atas, penulis telah menggunakan nilai Cronbach *Alpha* bagi menentukan kebolehpercayaan soal selidik.

3.6 Instrumen Kajian

Instrumen kajian ialah komponen sangat penting dalam kajian bertujuan yang untuk mengumpul maklumat yang berkaitan dengan pengumpulan data. Sehubungan itu, instrumen kajian merupakan alat yang penting kepada pengkaji untuk memperoleh maklumat yang diperlukan bagi menjawab soalan-soalan kajian yang dikemukakan. Instrumen kajian boleh dibina sendiri atau menggunakan instrumen kajian yang sedia ada atau mengubah suai dan menggabungkan instrumen kajian yang sedia ada (Creswell, 2012). Instrumen kajian ini adalah gabungan instrumen kajian yang sedia ada.

Instrumen kajian ini mengandungi dua (2) bahagian. Bahagian pertama iaitu bahagian A, mengandungi lima (5) item dan item-item dalam bahagian A adalah berkaitan Latar Belakang Responden. Bahagian B, adalah berkaitan Amalan Penyeliaan Instruksional dan Kapasiti Guru yang mengandungi 68 item yang terdiri

daripada 13 item bantuan langsung, 19 item kemahiran penyelia, 15 item kepercayaan kepada penyelia dan 21 item kapasiti guru.

Jadual 3.3

Item-item Soal Selidik: Latar Belakang Responden

Bil	Perkara
1	Jantina
2	Pengalaman mengajar
3	Jawatan yang disandang
4	Kelayakan ikhtisas
5	Siapa penyelia responden

Soal selidik ini juga bertujuan mengenal latar belakang demografi responden melalui soalan-soalan yang dikemukakan dalam Bahagian A. Latar Belakang Responden (Jadual 3.4) mengandungi 5 item yang berkaitan dengan latar belakang responden kajian.

Oleh itu, pengkaji menggunakan maklumat seperti umur, jantina, pengalaman mengajar, kategori perkhidmatan dan kelulusan akademik tertinggi sebagai maklumat mewakili pemboleh ubah demografi. Maklumat atau data berkaitan demografi guru ini adalah berbentuk data nominal yang mengandungi dua atau lebih kategori dan nombor yang mewakili data tersebut tidak bermaksud kuantitatif atau tidak mempunyai nilai intrinsik (Sekaran, 2003). Penggunaan data nominal membolehkan pengkaji mengkaji pemboleh ubah demografi yang pelbagai menggunakan taburan kekerapan (Hair, Anderson, Babin & Black, 2010).

3.6.1 Instrumen Kajian

Bahagian kedua instrumen kajian iaitu bahagian B, mengandungi item-item berkaitan empat (4) dimensi perkara yang dikaji iaitu: i) kemahiran penyelia, ii) kepercayaan kepada penyelia, iii) bantuan langsung dan, iv) kapasiti guru. Item-item Amalan Penyeliaan Instruksional dan Kapasiti Guru ini ditunjukkan dalam Jadual 3.5.

Jadual 3.4

Item-item Amalan Penyeliaan Instruksional dan Kapasiti Guru

DIMENSI/KONSTRUK	DIMENSI	BIL. ITEM
1.	Kemahiran penyelia	19
2	Bantuan Langsung	13
3	Kepercayaan kepada penyelia	15
4	Kapasiti guru	21

Dimensi satu (1) mengandungi 19 item berkaitan konstruk kemahiran penyelia. Konstruk berkaitan kemahiran penyelia menggunakan instrumen *Principal Instructional Management Rating Scale* (Haling, 2003) yang telah diubahsuai oleh penyelidik supaya bersesuaian dengan objektif penyelidikan ini. Item-item dalam konstruk kemahiran penyelia adalah berkaitan kemahiran penyelia berkaitan penilaian, coaching dan mentoring, dan pembangunan staf.

Dimensi dua (2) mengandungi 13 item yang berkait dengan dimensi bantuan langsung. Item-item berkaitan bantuan langsung diperoleh dari buku *Supervision of Instruction: a developmental Approach* yang ditulis oleh Carl D. Glickman, Stephen P. Gordon, dan Jovita M. Ross-Gordon (1985).

Dimensi tiga (3) mengandungi 15 item yang berkait dengan kepercayaan guru kepada penyelia. Item-item ini adalah berdasarkan kepada item-item dalam Trust-scale (Hoy dan Tschannen-Moran, 2003).

Dimensi empat (4) mengandungi 21 item yang berkait dengan kapasiti guru iaitu pengetahuan, kemahiran dan sikap, berdasarkan dapatan kajian Krim (2009).

Item-item dalam Bahagian B menggunakan Skala Likert Lima Mata (*Likert 5 point scale*) yang mempunyai pengertian seperti ditunjukkan dalam Jadual 3.6. Soalan berbentuk Skala Likert digunakan untuk mendapatkan darjah persetujuan responden terhadap soalan yang diajukan. Skala Likert mempunyai darjah kebolehpercayaan yang tinggi serta memudahkan pengkaji untuk menganalisis data yang diperoleh.

Jadual 3.5
Keterangan Skala Likert Lima Mata

Skala	Keterangan
1	Sangat tidak setuju
2	Kurang setuju
3	Tidak pasti
4	Setuju
5	Sangat setuju

Item-item dalam soal selidik mengenai Amalan penyelidikan dan kapasiti guru ini diringkaskan dalam Jadual 3.6 iaitu jadual kandungan item kajian amalan penyeliaan dan kapasiti guru.

Jadual 3.6

Kandungan Soal Selidik Item Kajian Amalan Penyeliaan dan Kapasiti Guru

Bil.	Dimensi	Item-item
1	Kemahiran Penyelia	Perkara-perkara yang dilihat adalah: -penggunaan penilaian sebagai satu cara untuk pembangunan. -penilaian objektif akademik guru supaya selari dengan objektif sekolah. -perbincangan tentang data yang didapati semasa lawatan. -penggunaan instrumen dan proses yang standard untuk mengumpul data -penggunaan satu sumber untuk menilai guru. -membuat lawatan ke bilik darjah guru tanpa memberi maklumat awal. -mendengar justifikasi guru tentang tingkah laku guru di dalam bilik darjah. -mempunyai kemahiran untuk bantu guru kenal pasti aktiviti untuk sesi PdP. -membantu guru mengenal pasti kelemahan dalam pengajaran. -membantu guru menambah baik pengajaran guru dalam bilik darjah. -membantu guru meningkatkan keberkesanan PdP. -mengadakan perbincangan bersama guru dalam mengenal pasti program-program latihan peningkatan prestasi guru. -memudah cara bagi guru mendapat bahan yang bersesuaian untuk PdP. -menggalakkan perkongsian ilmu untuk mendapatkan amalan yang terbaik. -menggalakkan pertukaran idea dan bahan dalam kalangan guru. -memotivasikan guru mencapai matlamat professional mereka -menggalakkan guru untuk menghadiri aktiviti Pembangunan staf. -membuat guru merasa bahawa mereka adalah berharga.

Jadual 3.6 (sambungan)

Bil.	Dimensi	Item-item
2	Bantuan Langsung	Perkara-perkara yang dilihat adalah: -memaklumkan tentang pelaksanaan pemerhatian dalam bilik darjah -meyakinkan guru bahawa lawatan ke bilik darjah membantu proses PdP -merancang dan membuat perjanjian tentang lawatan ke bilik darjah. -berbincang dengan guru mengenai objektif pengajaran -berbincang dengan guru tentang metodologi penyampaian -menganalisis rancangan pengajaran guru -duduk di bahagian belakang bilik darjah. -memberi perhatian kepada pengajaran dari mula hingga ke akhir. -penyelia memberi maklum balas segera kepada guru. -berbincang dengan guru tentang data yang dikutip -menekankan penambahbaikan pelaksanaan proses PdP. -memberi komen bertulis untuk dibaca oleh guru dan tidak bersemuk
3	Percaya Pada Penyelia	Perkara-perkara yang dilihat adalah: -penyelia peka terhadap perkara-perkara yang membimbangkan guru. -guru sangat percaya guru kepada penyelia. -guru boleh bergantung kepada penyelia. -penyelia biasanya bertindak untuk kebaikan guru. -penyelia selalu mengotakan janjinya -guru percaya pada integriti penyelia. -guru tidak mempertikaikan tindakan penyelia. -penyelia sentiasa berkongsi maklumat -guru tidak merasa tergugat -penyelia adalah seorang yang mahir -guru percaya maklumat penyelia. -guru percaya tindakan penyelia. -penyelia tidak membocorkan rahsia -penyelia berupaya membantu guru dengan cara yang berhemah. -penyelia memberi maklum balas dan cadangan sangat berguna.

Jadual 3.6 (sambungan)

Bil.	Dimensi	Item-item
4	Kapasiti Guru	Perkara-perkara yang dilihat adalah: -meningkatkan minat guru. -meningkatkan pengetahuan guru. -mendedahkan tentang pengaruh pengajaran ke atas pembelajaran. -membantu guru memahami matlamat pendidikan. -melibatkan guru dalam menilai aktiviti-aktiviti pengajaran. -membantu mempelbagaikan pedagogi pengajaran. -meningkatkan ilmu pengetahuan berkaitan tugas profesional guru. -mengadaptasi cara penyampaian pembelajaran dengan lebih berkesan. -menjadikan sesi pembelajaran guru lebih menarik. -meningkatkan kemahiran merancang guru -mengupayakan guru untuk menguruskan <i>time on task</i> -membantu guru menilai keberkesanan proses PdP mereka. -membantu mewujudkan persekitaran pembelajaran -mengenal pasti dan mendapatkan sumber. -meningkatkan kemahiran intrapersonal guru. -meningkatkan kemahiran interpersonal guru. -meningkatkan kebertanggungjawaban guru . -mengubah sikap guru terhadap sesi pembelajaran. -mengupayakan guru untuk menguruskan masalah. -menggalakkan guru untuk bertanggungjawab.

3.7 Kajian rintis

Kajian rintis dilaksanakan sebelum kajian sebenar ditadbir. Kajian rintis dilaksanakan untuk melihat kebolehlaksanaan dan kemunasabahan kajian yang akan dilaksanakan (Ananda Kumar, 2007; Chua, 2006). Kajian rintis bertujuan menguji kesahan dan kebolehpercayaan instrumen yang dibentuk, memastikan kelancaran pentadbiran soal selidik dan seterusnya melakukan pengubahsuaian yang perlu bagi instrumen kajian (Creswell, 2012). Kajian rintis adalah bertujuan untuk menilai tahap kefahaman responden terhadap instrumen yang digunakan bagi memastikan instrumen tersebut dapat memberikan data yang tepat dan mempunyai kebolehpercayaan. Kajian rintis

membantu pengkaji menilai kesesuaian dari segi penggunaan bahasa dan format yang digunakan. Maklumat yang didapati daripada kajian rintis juga membantu pengkaji untuk membuat penambahbaikan yang diperlukan sebelum soal selidik diedarkan dalam kajian yang sebenar. Kajian rintis juga penting bagi memastikan kajian ini boleh dilaksanakan (Ary et al. , 2010). Data yang diperolehi dari kajian rintis membolehkan kepada pengkaji menilai kesesuaian kaedah pengumpulan data dan prosedur lain serta membuat perubahan jika perlu. Dengan menggunakan kajian rintis juga, pengkaji dapat menguji hipotesis yang dibina dengan petunjuk sama ada penambahbaikan diperlukan.

Seterusnya kesahan dan kebolehpercayaan item-item soal selidik juga boleh ditentukan melalui kajian rintis. Responden untuk kajian rintis tidak melibatkan populasi dalam kajian sebenar. Dalam kajian ini, kajian rintis telah dilaksanakan ke atas 156 guru di tiga (3) buah sekolah menengah kebangsaan di dalam daerah Seremban, Negeri Sembilan dan ke atas 50 orang peserta yang mengikuti kursus di Institut Aminuddin Baki. Kajian rintis tidak melibatkan populasi dalam kajian sebenar.

Tujuan kajian rintis adalah untuk menguji kebolehpercayaan dan kesahan instrument yang dibentuk bagi mengelakkan kekeliruan dan mengenal pasti kelemahan item yang dibina (Creswell, 2014). Kajian rintis juga bertujuan untuk memastikan bahawa semua orang dalam sampel anda tidak hanya dapat mengesan soalan, tetapi memahami mereka dengan cara yang sama. Sampel yang dipilih adalah merujuk kepada kumpulan sasaran yang spesifik dan dianggap sesuai bagi mewakili populasi.

Data kemudiannya dibersihkan daripada nilai yang hilang (missing value). Seterusnya, konsistensi data disemak bagi setiap soal selidik lengkap yang telah diterima. Responden kajian rintis ini adalah tidak terlibat dengan kajian sebenar bagi mengelak pencemaran. Data yang diperoleh dimasukkan ke dalam program *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versi 21.0. Selepas itu, data dibersihkan daripada *missing value* dan konsistensi data disemak bagi setiap soal selidik yang diterima. Data yang telah bersih dan konsisten tersebut kemudiannya dianalisis untuk mendapatkan nilai korelasi item dan kebolehpercayaan.

3.8 Analisis Kebolehpercayaan

Bagi memastikan instrumen kajian mempunyai kesahan dan kebolehpercayaan, analisis kebolehpercayaan dijalankan. Kebolehpercayaan sesuatu instrumen merujuk kepada darjah ketekalan sesuatu alat ukur dalam mengukur pemboleh ubah atau konstruk (Hair et al., 2010). Ia dapat menerangkan sejauh mana sesuatu ujian, prosedur atau instrumen seperti soal selidik menghasilkan dapatan yang sama dalam pelbagai situasi dengan andaian perkara lain tidak diubah. Oleh itu, analisis kebolehpercayaan adalah penting dalam memastikan instrumen yang digunakan dapat meramal dan menghasilkan dapatan yang boleh menjawab persoalan kajian. Setelah mendapat semula soal selidik daripada responden kajian rintis, analisis kebolehpercayaan dilaksanakan. Dalam kajian ini, pengkaji menggunakan analisis kebolehpercayaan Cronbach Alpha kerana ia sesuai digunakan kerana pemilihan maklum balas terhadap pernyataan dalam instrumen dibuat berdasarkan kepada skala Likert (Cohen et al., 2011). Kebolehpercayaan semua item dalam pemboleh ubah tidak bersandar, pemboleh ubah bersandar, dan mediator diuji menggunakan ujian pekali Cronbach Alpha. Menurut Hair et al. (2010), semakin hampir nilai pekali

Cronbach Alpha kepada angka 1, semakin tinggi kebolehpercayaan dalaman item ataupun kebolehpercayaan instrument.

Sekiranya nilai pekali Cronbach Alpha yang diperoleh adalah lebih tinggi daripada nilai pekali Cronbach Alpha 0.6, ini bermakna tahap kebolehpercayaan instrumen adalah tinggi (Ary, et al., 2010). Sekiranya pekali Cronbach Alpha kurang daripada 0.6, boleh dianggap instrumen yang dianalisis mempunyai nilai kebolehpercayaan yang rendah dan perlulah diperbaiki atau disingkirkan item-item dalam instrumen untuk meningkatkan pekali tersebut. Dalam kajian ini, berpandukan kepada Hair et al. (2010), nilai pekali Cronbach Alpha yang diterima adalah ditetapkan pada nilai pekali Cronbach Alpha yang lebih tinggi daripada 0.6 kerana kajian ini adalah berbentuk tinjauan dan nilai tersebut adalah bersesuaian. Keputusan ujian pekali Cronbach Alpha yang diperoleh bagi setiap pemboleh ubah kajian adalah seperti di dalam Jadual 3.10. Secara keseluruhannya, keputusan ujian kebolehpercayaan yang dijalankan menunjukkan nilai Cronbach Alpha adalah baik dan instrumen bagi kajian sebenar disediakan.

3.8.1 Penghapusan Item

Kajian ini melibatkan item-item dalam empat (4) konstruk iaitu kemahiran Penyelia, kepercayaan kepada penyelia, bantuan langsung dan kapasiti guru. Setelah faktor analisis dilaksanakan, beberapa item dalam Rotated *Component Matrix* dengan nilai loading faktor < 0.5 terpaksa dibuang. Menurut Hair et al. (2010) nilai *cut-off* bagi nilai loading yang boleh diterima adalah antara 0.35-0.4, tetapi nilai loading yang $> .5$ lebih menjadi pilihan. Berdasarkan kepada faktor analisis ini, empat (4) item perlu

dibuang kerana nilai loading faktor rendah. Item-item yang perlu dibuang ditunjukkan dalam Jadual 3. 7.

Jadual 3.7

Item Yang Kena Buang Setelah Melalui EFA

Konstruk	Bil. Item	Bil. Item Kena Buang	Bil. Item Dikekalkan	Item Yang Kena Buang
b. Kemahiran Penyalia	19	1	18	b6 Penyalia membuat lawatan ke bilik darjah guru tanpa memberi makluman awal
c.Kepercayaan Kepada Penyalia	15	0	15	-tiada-
d. Bantuan Langsung	13	3	10	d2 Penyalia akan meyakinkan guru bahawa lawatan ke bilik darjah membantu proses PdP. d7 Semasa pemerhatian dalam bilik darjah, penyalia duduk di bahagian belakang bilik darjah. d13 Penyalia memberi komen bertulis untuk dibaca oleh guru dan tidak berbincang secara bersemuka.
f. Kapasiti Guru	21	0	21	-tiada-

3.8.2 Kriteria untuk Pengekalan Faktor

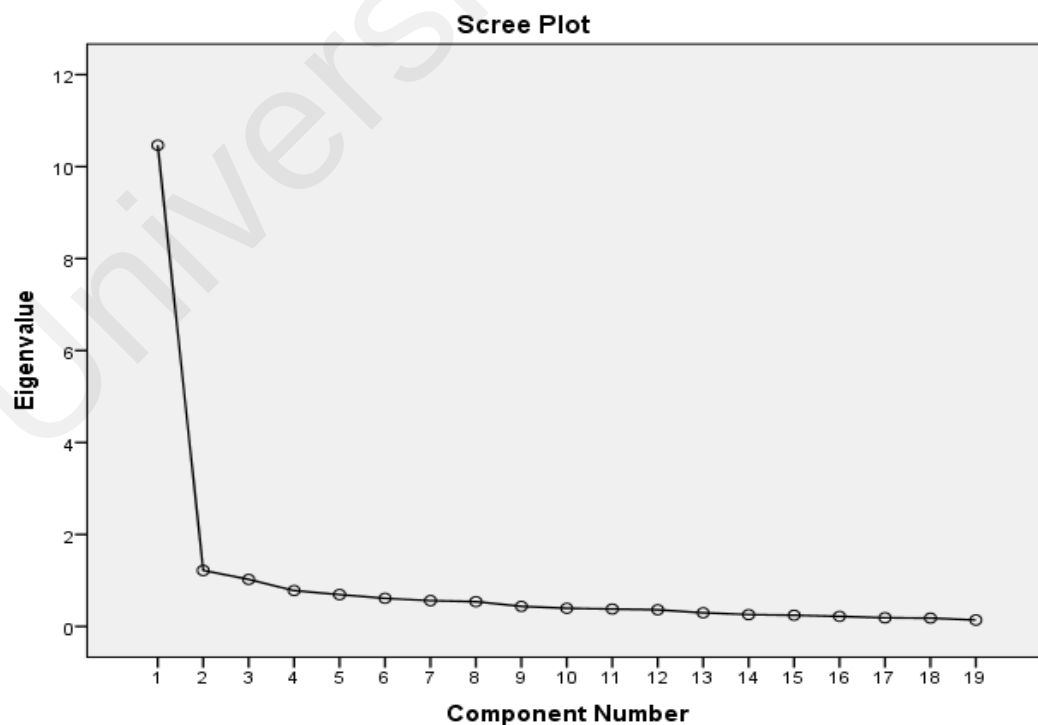
Berdasarkan Jadual 3.10: Matrix Komponen Terputar (*Rotated Component Matrix*), analisis faktor ke atas 206 orang responden, terdapat empat konstruk yang terhasil untuk memberikan gambaran mengenai dimensi yang diukur dalam kajian ini. Item-item yang mempunyai nilai faktor loading yang tidak signifikan adalah item yang kena buang.

Pengekalan Faktor adalah berdasarkan i) kriteria Kaiser atau peraturan Kaiser-Guttman iaitu nilai eigenvalue >1.0 adalah untuk faktor yang signifikan, ii) scree test berdasarkan pertimbangan grafik berkaitan nilai eigenvalue yang dihasilkan dalam scree plot. Faktor yang signifikan diambil kira apabila garisan mula membengkok pada

sesiku (*elbow*) atau *factor-at-off points*. Pemerhatian bagi Scree Plot dan Nilai Alpha Cronbach bagi setiap konstruk dinyatakan di bawah.

3.8.3 Kemahiran Penyelia

Rajah scree Plot bagi bantuan langsung adalah seperti ditunjukkan dalam Rajah 3.2. Pemeriksaan pada *Scree Plot* bagi Kemahiran Penyelia (Jadual 3.2) juga menunjukkan bahawa instrumen yang mengandungi 19 item ini mewakili hanya satu penyelesaian faktor. Oleh itu, ujian scree mencadangkan bahawa instrumen untuk kemahiran penyelia adalah satu penyelesaian faktor. Graf Scree Plot (rujuk Rajah 3.2) menunjukkan hanya ada satu (1) sesiku (*elbow*), ini menunjukkan bahawa semua item-item yang diuji dalam dimensi ini adalah berada dalam satu faktor iaitu faktor bagi Kemahiran Penyelia.



Rajah 3.2 Graf Scree Plot bagi Kemahiran Penyelia

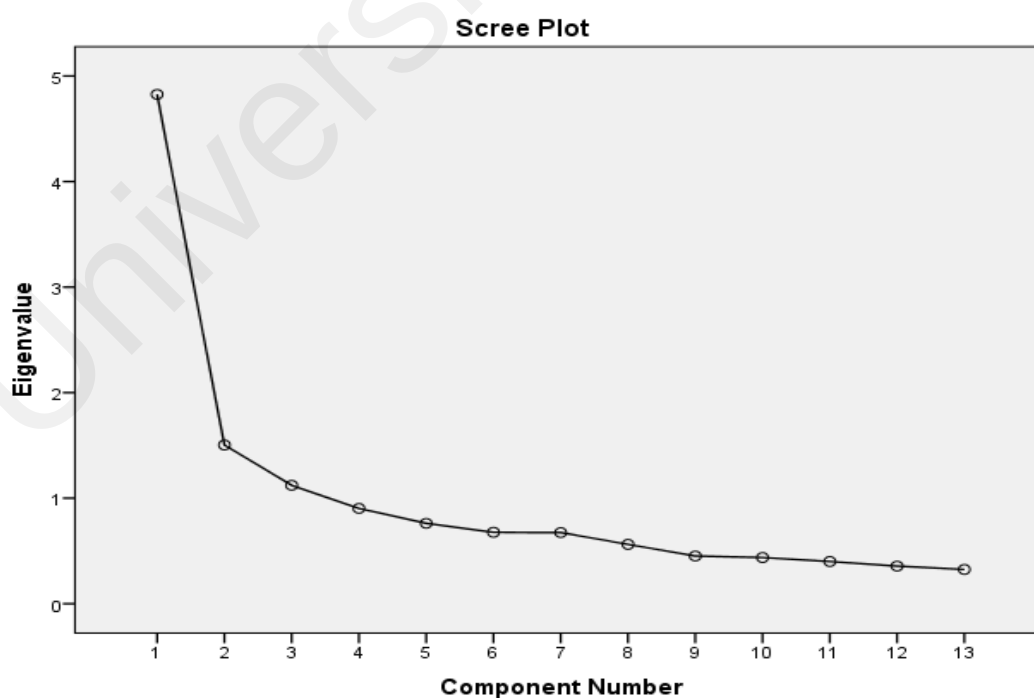
Seterusnya nilai Alpha Cronbach bagi kemahiran penyelia pula ditunjukkan dalam Jadual 3.8. Nilai Alpha Cronbach bagi keseluruhan 19 item-item dalam konstruk Kemahiran Penyelia ialah .994. Ini menunjukkan bahawa kebolehpercayaan semua item-item dalam konstruk ini adalah tinggi.

Jadual 3.8
Nilai Alpha Cronbach bagi Kemahiran Penyelia

Konstruk	Bilangan Item	Nilai Alpha Cronbach (α)
Kemahiran Penyelia	19	.994

3.8.4 Bantuan Langsung

Rajah scree Plot bagi bantuan langsung adalah seperti ditunjukkan dalam Rajah 3.3.



Rajah 3.3 Graf Scree Plot bagi Bantuan Langsung

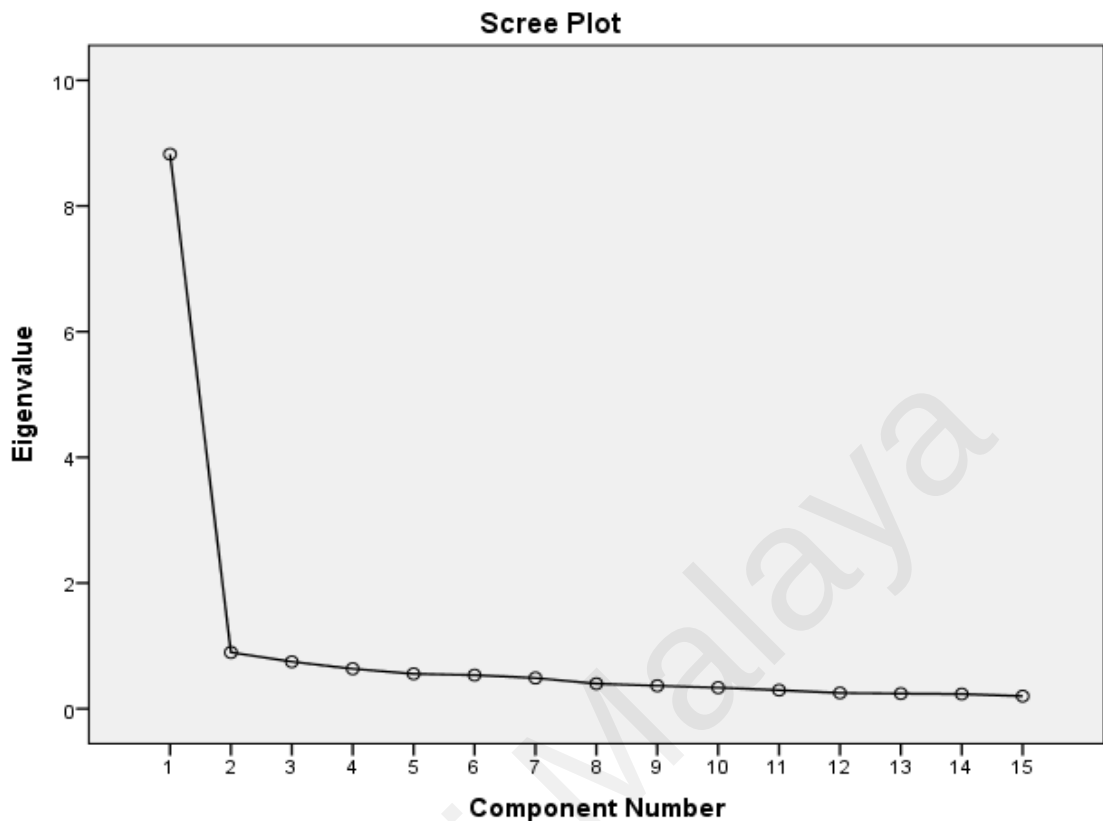
Pemeriksaan pada *Scree Plot* bagi bantuan langsung (Jadual 3.3) juga menunjukkan bahawa kesemua 13 item mewakili hanya satu penyelesaian faktor. Oleh itu, ujian scree mencadangkan bahawa instrumen untuk bantuan langsung adalah satu penyelesaian faktor. Semua beban faktor yang dianggarkan cukup besar untuk menjadi kepentingan praktikal. Dari faktor kedua, garis hampir rata, bermakna setiap faktor berturut-turut menyumbang jumlah yang lebih kecil dan lebih kecil dari jumlah varian.

Seterusnya nilai Alpha Cronbach bagi bantuan langsung pula ditunjukkan dalam Jadual 3.9. Nilai Alpha Cronbach bagi keseluruhan 13 item-item dalam konstruk Bantuan Langsung ialah .826. Ini menunjukkan bahawa kebolehpercayaan semua item-item dalam konstruk ini adalah tinggi.

Jadual 3.9
Nilai Alpha Cronbach bagi Bantuan Langsung

Konstruk	Bilangan Item	Nilai Alpha Cronbach (α)
Bantuan Langsung	13	.826

3.8.5 Kepercayaan kepada Penyelia



Rajah 3.4 Graf Scree Plot bagi Kepercayaan kepada Penyelia

Rajah scree Plot bagi Kepercayaan kepada Penyelia adalah seperti ditunjukkan dalam Rajah 3.4 di bawah. Pemeriksaan pada *Scree Plot* bagi Kepercayaan kepada Penyelia (Jadual 3. 4) juga menunjukkan bahawa kesemua 15-item mewakili hanya satu penyelesaian faktor. Oleh itu, ujian scree mencadangkan bahawa instrumen untuk bantuan langsung adalah satu penyelesaian faktor.

Nilai Alpha Cronbach bagi kepercayaan kepada penyelia pula ditunjukkan dalam Jadual 3.13 di bawah. Nilai Alpha Cronbach bagi keseluruhan 15 item-item dalam konstruk Bantuan Langsung ialah .946. Ini menunjukkan bahawa kebolehpercayaan semua item-item dalam konstruk ini adalah tinggi.

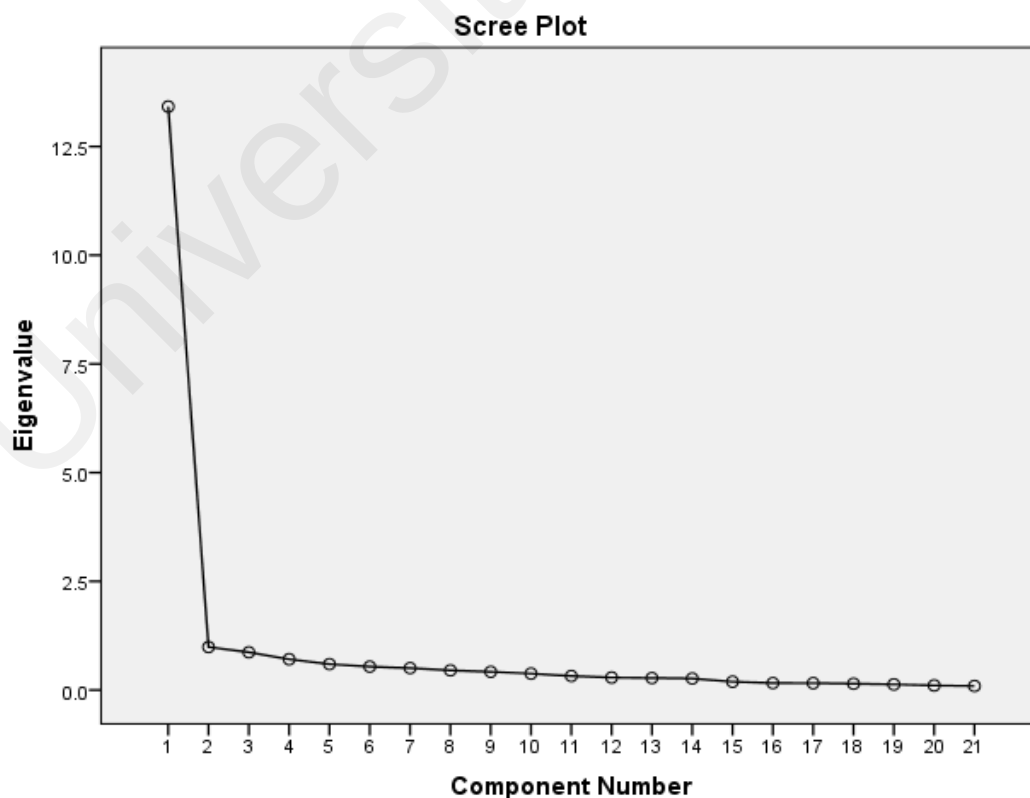
Jadual 3.10

Nilai Alpha Cronbach bagi Kepercayaan kepada Penyelia

Konstruk	Bilangan Item	Nilai Alpha Cronbach (α)
Kepercayaan kepada Penyelia	15	.826

3.8.6 Kapasiti Guru

Rajah scree Plot bagi Kepercayaan kepada Penyelia adalah seperti ditunjukkan dalam Rajah 3.5. Pemeriksaan pada *Scree Plot* (Jadual 3.5) juga menunjukkan bahawa alat 21-item mewakili hanya satu penyelesaian faktor. Oleh itu, ujian scree mencadangkan bahawa instrumen untuk bantuan langsung adalah satu penyelesaian faktor. Semua beban faktor yang dianggarkan cukup besar untuk menjadi kepentingan praktikal. Dari faktor kedua, garis hampir rata, bermakna setiap faktor berturut-turut menyumbang jumlah yang lebih kecil dan lebih kecil dari jumlah varian.



Rajah 3.5 Graf Scree Plot bagi Kapasiti guru

Nilai Alpha Cronbach bagi kepercayaan kepada penyelia pula ditunjukkan dalam Jadual 3.14 di bawah. Nilai Alpha Cronbach bagi keseluruhan iaitu 21 item-item dalam konstruk kapasiti guru ialah .971. Ini menunjukkan bahawa kebolehppercayaan semua item-item dalam konstruk ini adalah tinggi.

Jadual 3.11
Nilai Alpha Cronbach bagi Kapasiti Guru

Konstruk	Bilangan Item	Nilai Alpha Cronbach (α)
Kapasiti Guru	21	.971

Sebagai rumusan, setelah melaksanakan Matrix Komponen Terputar (*Rotated Component Matrix*), dapatan menunjukkan bahawa item-item kajian memang terbahagi kepada empat konstruk. Selepas itu apabila analisis untuk setiap konstruk dilaksanakan dan scree plot dirujuk menunjukkan bahawa sememangnya item-item tersebut memang mewakili konstruk yang dinyatakan. Nilai alpha Cronbach bagi keempat-empat konstruk juga dirujuk dan semua konstruk tersebut mempunyai nilai yang signifikan.

3.8.7 Analisis Rintis

Analisis Rintis dilaksanakan sebelum melaksanakan analisis kajian sebenar. Dapatan daripada data rintis adalah ditunjukkan di bawah. Jadual 3.15 menunjukkan dapatan tentang responden rintis. Kajian rintis dilaksanakan ke atas 206 orang guru dari tiga (3) buah sekolah di Kuala Langat dan peserta kursus di IAB Enstek. Dapatan menunjukkan guru lelaki adalah seramai 32 orang (15.6%) dan guru perempuan adalah 174 orang (84.4%). Dapatan tentang pengalaman mengajar pula menunjukkan

18 orang (8.8%) berpengalaman mengajar kurang daripada 5 tahun, 44 orang (21.4%) orang berpengalaman mengajar antara 6-10 tahun, 50 orang (24.3%) berpengalaman mengajar antara 11-15 tahun, dan 94 orang (45.6%) berpengalaman mengajar lebih daripada 15 tahun. Ini menunjukkan bahawa lebih ramai guru perempuan yang menjawab soalan rintis ini dan majoriti yang menjawab adalah guru yang berpengalaman lebih daripada 15 tahun mengajar.

Dapatan juga menunjukkan lebih ramai guru penolong (guru biasa yang tidak memegang jawatan) yang menjadi responden kajian rintis ini iaitu sebanyak 148 orang (71.8 %). 25 orang (12.1%) responden adalah Guru Penolong Kanan, 3 orang (1.5%) adalah Guru Cemerlang dan selebihnya 30 orang (14.6%) adalah Guru Kanan Mata Pelajaran. Dari segi kelayakan akademik pula, sebanyak 72.5% (149) responden mempunyai ijazah sarjana muda dan hanya dua orang (1%) yang mempunyai Ijazah PhD. 36 orang (17.5%) berkelulusan diploma dan 19 orang (9.2%) lagi berkelulusan Sarjana.

Jadual 3.12
Analisis Responden Rintis

Maklumat Responden (N= 206)	Kekerapan	Peratus (%)
Jantina		
Lelaki	32	15.6
Perempuan	174	84.4
Pengalaman Mengajar		
Kurang daripada 5 tahun	18	8.8
6-10 tahun	44	21.4
11-15 tahun	50	24.3
Lebih dari 15 tahun	94	45.6
Jawatan yang disandang		
Guru Penolong Kanan	25	12.1
Guru Cemerlang	3	1.5
Guru Kanan Mata Pelajaran	30	14.6
Lain-lain (guru penolong)	148	71.8
Kelayakan Ikhtisas		
Diploma Perguruan	36	17.5
Ijazah Sarjana Muda	149	72.3
Ijazah Sarjana	19	9.2
Ijazah PhD	2	1.0

Jadual 3.12 (sambungan)

Maklumat Responden (N=206)	Kekerapan	Peratus (%)
Penyelia	54	26.2
Pengetua	57	27.7
Penolong Kanan	71	34.5
Ketua Bidang	24	11.7
Ketua Panitia		

Dapatan mengenai siapa yang menyelia mereka dalam penyeliaan instruksional menunjukkan bahawa majoriti di selia oleh ketua bidang iaitu seramai 71 orang (34.5%), diikuti oleh mereka yang diselia oleh penolong kanan iaitu seramai 57 orang (27.7 %), mereka yang diselia oleh pengetua iaitu 54 orang (26.2%) dan mereka yang diselia oleh ketua panitia iaitu 24 orang (11.7%).

3.9 Kaedah Pengumpulan Data

Data bagi kajian ini diperoleh daripada maklum balas guru terhadap soal selidik yang telah diedarkan oleh penyelidik. Soal selidik diedarkan bermula 1 November 2016 hingga 31 Januari 2017. Sebelum melaksanakan kajian di lapangan sebenar, pengkaji terlebih dahulu mengemukakan permohonan untuk mendapatkan kebenaran daripada Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan (BPPDP) Kementerian Pelajaran Malaysia (KPM) untuk menjalankan kajian di sekolah menengah di negeri Selangor. Setelah mendapat surat kebenaran menjalankan kajian daripada BPPDP (Lampiran C), KPM, pengkaji menghantar surat untuk mendapat kebenaran daripada pengetua sekolah yang terpilih. Bersama-sama surat tersebut dilampirkan surat kebenaran daripada BPPDP, dan 25 set soal selidik lima (5) set untuk pentadbir dan 20 set untuk guru mata pelajaran bagi guru sekolah kajian. Pengkaji memohon untuk mendapatkan senarai nama guru-guru dan pentadbir bagi memilih responden secara persampelan rawak mudah iaitu dengan mencabut nama guru daripada senarai tersebut. Pengkaji memberi masa selama dua minggu kepada guru-guru untuk

menjawab soal selidik tersebut dan setelah itu pengkaji datang semula bagi mengumpul semula soal selidik yang telah dijawab oleh responden.

3.10 Prosedur Analisis Data

Setelah data dikumpul, peringkat seterusnya adalah memasukkan data untuk dianalisis. Pengaturcaraan *Statistical Package for Social Sciences* versi 21 (SPSS) digunakan untuk memasukkan data bagi tujuan analisis deskriptif. Seterusnya, SEM iaitu Model Persamaan Berstruktur, menggunakan perisian *Analysis of Moment Structure* (AMOS) digunakan bagi menganalisis data dengan lebih lanjut. SEM adalah satu kaedah pengesahan yang menyediakan satu cara komprehensif bagi menilai dan mengubahsuai model pengukuran serta model struktural. SEM adalah teknik analisis multivariate yang merupakan gabungan analisis regresi, analisis faktor, analisis laluan dan model struktural. Dengan menggunakan kaedah analisis SEM, analisis yang dijalankan dapat mengetahui indikator bagi pembentukan suatu konstruk, mengesahkan ketepatan model dan menguji pengaruh suatu konstruk ke atas konstruk yang lain. Dalam menjalankan analisis SEM, terdapat dua model yang terlibat iaitu model pengukuran (measurement model) dan model struktural (structural model, Hair et al., 2010). Model pengukuran (measurement model) menunjukkan hubungan antara item-item dengan konstruk yang diwakili. Manakala, model struktural (structural model) menunjukkan korelasi atau kesan sebab-akibat di dalam model pengukuran dalam kajian. Konstruk laten dibina menjadi model struktural berdasarkan hubungan antara mereka berdasarkan hipotesis di dalam kajian. Secara keseluruhan, analisis deskriptif dan analisis inferensi berperanan sebagai kaedah menganalisis data serta menjawab soalan kajian yang di bina seperti dalam Jadual 3.17.

3.10.1 Analisis Deskriptif

Analisis statistik deskriptif data kajian melibatkan penerangan, membuat kesimpulan serta memberi gambaran menyeluruh berkaitan taburan profil yang dikaji. Statistik deskriptif memberikan kesimpulan mengenai data numerical iaitu profil latar belakang responden seperti jantina, umur, pengalaman mengajar, kelayakan akademik, jawatan dan pengalaman menyelia (Creswell, 2008; Chua, 2006). Statistik deskriptif juga digunakan bagi mendapatkan tahap amalan penyeliaan instruksional yang dilaksanakan berdasarkan kekerapan min. Bagi menilai tahap pemboleh ubah, pengkaji merujuk kepada interpretasi Nunnally dan Bernstein (1994) iaitu menggunakan empat skor purata iaitu sangat rendah, rendah, sederhana dan tinggi. Interpretasi skor min skala lima Likert mengikut empat tahap adalah seperti yang dinyatakan dalam Jadual 3.13

Jadual 3.13
Tahap Skor Min dan Interpretasinya

Nilai Min	Interpretasi
1.00 -2.00	Sangat Rendah
2.01-3.00	Rendah
3.01-4.00	Sederhana
4.01-5.00	Tinggi

Sumber: Nunnally, J.C. (1994)

3.10.2 Faktor Analisis

Exploratory factor analysis (EFA), *confirmatory factor analysis* (CFA) dan AMOS digunakan mengenalpasti bilangan dimensi atau faktor yang ada dan mengesahkan struktur dalam model pengukuran bagi menjawab soalan kajian yang menghuraikan hubungan antara pemboleh ubah bebas, pemboleh ubah bersandar dan pemboleh ubah mediator dalam kajian ini.

3.10.3 Ringkasan Analisis Data Kajian

Ringkasan analisis data bagi kajian yang dijalankan ditunjukkan dalam Jadual 3.14. Jadual ini menunjukkan analisis yang diguna bagi menjawab semua soalan kajian yang terlibat dalam kajian ini.

Jadual 3.14
Analisis Data bagi Setiap Soalan Kajian

Bil.	Soalan Kajian	Analisis Statistik
1	Apakah tahap a) bantuan langsung yang dilaksanakan di sekolah menengah di negeri Selangor? b) kemahiran yang ada pada penyelia sebagai prasyarat untuk menjadi penyelia di sekolah menengah di negeri Selangor? c) bantuan langsung di sekolah menengah di negeri Selangor? d) kapasiti guru di sekolah menengah di negeri Selangor	Deskriptif: Min Sisihan piawai
2	Adakah terdapat hubungan antara bantuan langsung dan kapasiti guru di sekolah menengah di negeri Selangor?	SEM AMOS
3	Adakah terdapat hubungan antara kemahiran penyelia sebagai prasyarat penyelia dengan kapasiti guru?	SEM AMOS
4	Adakah terdapat hubungan yang antara kepercayaan kepada penyelia dengan kapasiti guru?	SEM AMOS
5	Adakah dimensi kepercayaan kepada penyelia menjadi mediator kepada dimensi bantuan langsung dalam meningkatkan kapasiti guru di sekolah menengah di negeri Selangor?	SEM AMOS
6	Adakah dimensi kepercayaan kepada penyelia menjadi mediator kepada dimensi kemahiran penyelia dalam meningkatkan kapasiti guru di sekolah menengah di negeri Selangor?	SEM AMOS
7	Apakah bentuk model yang dibina untuk mengesahkan mode amalan penyeliaan instruksional menurut pandangan guru di SM negeri Selangor?	SEM AMOS

3.11 Rumusan

Secara keseluruhannya, bab ini menerangkan secara terperinci tentang reka bentuk kajian, populasi, sampel, instrumen kajian, kajian rintis, kebolehpercayaan dan kesahan instrumen, serta kaedah pengumpulan data dan analisis ada yang digunakan dalam menjalankan penyelidikan ini. Statistik deskriptif, inferensi dan analisis *structural equation modelling* (SEM) digunakan bagi menjawab soalan kajian. Dapatan analisis data seterusnya akan dibincangkan dalam Bab 4.

BAB 4:

DAPATAN KAJIAN

4.1 Pengenalan

Bab ini melaporkan dapatan kajian berdasarkan soalan kajian yang dibina oleh pengkaji. Dapatan kajian ini memberikan perincian aspek profil responden yang terdiri daripada jantina, umur, pengalaman mengajar, pencapaian akademik dan gred jawatan. Kajian ini bertujuan untuk menghuraikan 7 soalan kajian iaitu (1) Apakah tahap a) bantuan langsung yang dilaksanakan di sekolah menengah di negeri Selangor, b) kemahiran penyelia di sekolah menengah di negeri Selangor, (c) kepercayaan terhadap penyelia di sekolah menengah di negeri Selangor, dan (d) kapasiti guru di sekolah menengah di negeri Selangor?; (2) Adakah terdapat hubungan yang signifikan antara bantuan langsung dan kapasiti guru di sekolah menengah di negeri Selangor?; (3) Adakah terdapat hubungan yang signifikan antara kemahiran penyelia sebagai prasyarat dengan kapasiti guru di sekolah menengah di negeri Selangor?; (4) Adakah terdapat hubungan yang signifikan antara kepercayaan kepada penyelia dengan kapasiti guru di sekolah menengah di negeri Selangor?; (5) Adakah kepercayaan terhadap penyelia menjadi mediator kepada bantuan langsung dalam hubungannya dengan kapasiti guru?; (6) Adakah kepercayaan kepada penyelia menjadi mediator kepada kemahiran penyelia dalam hubungannya dengan kapasiti guru?; (7) Apakah bentuk model hubungan antara amalan penyeliaan instruksional, iaitu konstruk kemahiran penyelia, konstruk bantuan langsung, konstruk kepercayaan terhadap penyelia dengan konstruk kapasiti guru menurut pandangan guru di SM Selangor?

Tiga (3) jenis statistik digunakan dalam menganalisis data kajian iaitu analisis deskriptif, analisis inferensi dan model struktural persamaan (SEM).

4.2 Analisis Data Kajian

Data yang telah dikumpulkan melalui soal selidik serta dikodkan bagi memudahkan pemprosesan. Kajian ini menggunakan *Statistical Package for Social Science* (SPSS) dan *Analysis of Moments Structures* (AMOS) melalui *Structural Equation Modelling* (SEM). *Software* ini digunakan untuk menyaring data dari segi *coding*, *outliers* dan *normality*. Pada masa yang sama untuk mendapatkan gambaran menyeluruh tentang data yang diperoleh, *software* juga digunakan untuk menganalisis kekerapan, min dan sisihan piawai dan ujian *non-response* dan bias kaedah biasa.

4.2.1 Pengumpulan Borang Soal Selidik

Sebanyak 500 set soal selidik telah dihantar ke sekolah yang terpilih untuk diedarkan kepada guru yang terlibat sebagai responden. Borang soal selidik tersebut telah dikembalikan secara pos pada tempoh yang ditetapkan. Jumlah pemulangan soal selidik adalah seperti yang ditunjukkan dalam Jadual 4.1: Jadual Pemulangan Soal Selidik. Daripada 500 set soal selidik yang dihantar, 406 (81.2%) set soal selidik telah dipulangkan semula kepada pengkaji. Daripada 500 soal selidik tersebut, terdapat 70 (14%) set yang tidak dikembalikan 29 (5.8%) set soal selidik yang tidak dijawab oleh responden manakala 11 (2.2%) set soal selidik lagi didapati tidak lengkap. Oleh itu, sebanyak 390 (78%) soal selidik yang lengkap dan digunakan sebagai data kajian untuk dijalankan analisis.

Jadual 4.1

Jadual Pemulangan Soal Selidik

Jumlah Soal Selidik	Bilangan		Peratus (%)
Diedarkan	500	100	
Tidak dikembalikan	70	14	
Tidak menjawab	29	5.8	
Rosak/tidak lengkap	11	2.2	
Lengkap	390	78	

4.2.2 Penyemakan Data Kajian

Penyemakan data kajian (*data screening*) telah dilaksanakan oleh pengkaji sebelum data dianalisis bagi memastikan pengisian data adalah tepat, mengesan kesilapan dalam memasukkan data dan mengenal pasti kehilangan data semasa memasukkan ke dalam program SPSS (Tabachnick & Fidell, 2007). Analisis untuk menyemak data kajian dilakukan untuk memastikan bahawa data yang dimasukkan lengkap (Tabachnick, 2011). Terdapat tiga elemen pemeriksaan data yang digunakan dalam kajian seperti rawatan data yang hilang, normalisasi data dan kemungkinan univariat dan outlier multivariat (Meyers et. al., 2013; Hair et. al., 2010; Tabachnick & Fidell, 2007). Isu-isu yang disebutkan di atas mempunyai potensi untuk memesongkan keputusan prosedur analisis faktor untuk kedua-dua EFA dan CFA (Meyers et. al., 2013; Hair et. al., 2010). Analisis menunjukkan bahawa tiada *missing value* pada data yang telah dimasukkan.

Pemeriksaan data yang hilang telah dilakukan pada permulaan kemasukan data dalam kedua-dua peringkat iaitu peringkat rintis dan peringkat akhir kajian. Data yang hilang bagi responden tertentu telah diperiksa dan responden ini dikeluarkan daripada analisis yang akan dilakukan. Hasil analisis menunjukkan tidak terdapat nilai-nilai

yang hilang, atau dikategorikan hilang secara rawak (*missing completely at random*, MCAR) atau hilang pada prosedur pencacatan penghapusan pemilihan secara rawak (*random listwise case deletion*, LCD) (Meyers et. al, 2013).

4.2.3 Profil Responden

Profil responden kajian dianalisis menggunakan analisis deskriptif iaitu melihat frekuensi dan peratusan. Responden kajian adalah terdiri dari 390 guru di sekolah menengah di negeri Selangor untuk melihat tahap amalan penyeliaan instruksional mereka dan hubungannya dengan kapasiti guru. Jadual 4.2: Profil Responden Kajian, menerangkan mengenai latar belakang responden kajian.

Merujuk kepada Jadual 4.2: Profil Responden Kajian, jadual ini menunjukkan sebanyak 390 orang terlibat sebagai responden. Dapatan keseluruhan responden, bilangan responden yang terdiri daripada guru perempuan melebihi responden guru lelaki iaitu seramai 329 (84.4 %) guru perempuan berbanding dengan seramai 61 orang (5.6 %) guru lelaki. Maklumat seterusnya merujuk kepada pengalaman mengajar responden. Dapatan kajian ini menunjukkan seramai 32 orang iaitu 8.2 % adalah merupakan guru novis yang mempunyai pengalaman mengajar kurang daripada 5 tahun, 81 orang (20.8 %) berpengalaman mengajar antara 6-10 tahun, 85 orang (21.8%) mempunyai pengalaman mengajar antara 11-15 tahun, dan majoriti responden adalah guru berpengalaman iaitu seramai 192 orang (49.2%) dan mereka mempunyai pengalaman mengajar selama lebih dari 15 tahun.

Dari aspek perjawatan, dapatan kajian menunjukkan seramai 50 orang iaitu 12.8% menyandang jawatan Guru Penolong Kanan, seramai 7 orang (1.8%) menyandang jawatan Guru Cemerlang, seramai 51 orang iaitu 13.1% memegang jawatan sebagai Guru Kanan Mata Pelajaran. Majoriti responden bagi kajian ini adalah terdiri daripada guru-guru menyandang lain-lain jawatan khususnya guru penolong iaitu seramai 282 orang (72.3%).

Jadual 4.2
Profil Responden Kajian

Maklumat Responden (N=390)	Kekerapan	Peratus (%)
Jantina		
Lelaki	61	5.6
Perempuan	329	84.4
Pengalaman Mengajar		
Kurang daripada 5 tahun	32	8.2
6-10 tahun	81	20.8
11-15 tahun	85	21.8
Lebih dari 15 tahun	192	49.2
Jawatan yang disandang kini		
Guru Penolong Kanan	50	12.8
Guru Cemerlang	7	1.8
Guru Kanan Mata Pelajaran	51	13.1
Lain-lain	282	72.3
Kelayakan Ikhtisas		
Diploma Perguruan	66	16.9
Ijazah Sarjana Muda	267	68.5
Ijazah Sarjana	53	13.6
Ijazah PhD	4	1.0
Penyelia		
Pengetua	129	33.1
Penolong Kanan	101	25.9
Ketua Bidang	115	29.5
Ketua Panitia	45	11.5

Sementara itu, bagi kelayakan ikhtisas pula, dapatan menunjukkan majoriti guru-guru sekolah menengah negeri Selangor yang terlibat dengan kajian ini adalah merupakan guru berpendidikan siswazah (mempunyai ijazah pertama dan ke atas) iaitu seramai 324 orang (83.1%); seramai 267 orang (68.5%) mempunyai kelayakan Ijazah Sarjana Muda, 53 orang (13.6%) mempunyai kelayakan Ijazah Sarjana dan 4 orang

(1.0%) pula mempunyai Ijazah PhD. Dalam kajian ini, hanya seramai 66 orang (16.9 %) sahaja guru yang mempunyai kelayakan Diploma Perguruan.

Apabila menjawab soalan mengenai penyelia, hanya 129 responden (33.1%) menjawab bahawa mereka diselia oleh Pengetua. Majoriti guru yang terlibat diselia oleh Ketua Bidang iaitu 115 orang (29.5 %). Seramai 101 orang (25.9%) diselia oleh Penolong Kanan, dan seramai 45 orang lagi (11.5 %) diselia oleh Ketua Panitia.

4.2.4 Ujian Normaliti

Ujian normaliti univariat (setiap item) dan multivariat (dimensi setiap pemboleh ubah) dijalankan bagi memastikan bahawa data bertaburan secara normal bagi setiap pemboleh ubah di mana ia merupakan andaian asas dalam analisis multivariat. Oleh itu, ujian normaliti perlu dijalankan terlebih dahulu sebelum analisis regresi pelbagai dan analisis model persamaan struktural diteruskan. Hanya apabila data bertaburan secara normal, maka analisis seterusnya boleh dijalankan dan memenuhi syarat untuk menggunakan ujian parametrik. Bagi tujuan kajian ini, pengkaji telah memeriksa nilai skewness serta kurtosis setiap item oleh bagi menentukan data bertaburan secara normal atau tidak (Hair et al., 2010; Pallant, 2007). Penentuan normaliti univariat data ditunjukkan dalam Jadual 4.3: Nilai Min, Sisihan Piawai, Kepencongan (*Skewness*) dan Kecerunan (*Kurtosis*) bagi semua item, iaitu dengan menunjukkan nilai kepencongan (skewness) dan kecerunan (kurtosis) bagi setiap item serta dimensi pemboleh ubah-pemboleh ubah yang digunakan dalam kajian. Analisis ke atas nilai kepencongan dan kecerunan mendapati semua item mempunyai nilai kepencongan dan kecerunan yang kurang daripada + 2, iaitu dalam

keadaan bertaburan normal dan memenuhi ketetapan untuk dianalisis (Hair et al., 2010; Tabachnick & Fidell, 2007).

Jadual 4.3

Nilai Min, Sisihan Piawai, Kependongan (Skewness) dan Kecerunan (Kurtosis) bagi Semua Item (N=390)

Item	Min	Sisihan Piawai	Pencongan (Skewness)	Kecerunan (Kurtosis)
b1	4.12	.573	-.327	1.372
b2	4.16	.534	-.482	3.979
b3	4.06	.624	-.678	2.283
b4	4.12	.590	-.486	1.716
b5	4.05	.730	-.789	1.499
b7	3.97	.616	-.581	1.502
b8	4.10	.625	-.648	2.172
b9	4.12	.607	-.687	2.690
b10	4.14	.619	-.688	2.417
b11	4.14	.649	-.764	2.169
b12	4.17	.602	-.372	.895
b13	4.04	.688	-.580	.789
b14	3.98	.672	-.543	.855
b15	4.13	.595	-.414	1.309
b16	4.16	.556	-.314	1.706
b17	4.13	.585	-.415	1.502
b18	4.17	.607	-.380	.812
b19	4.07	.673	-.486	.595
c1	3.83	.704	-.461	.381
c2	3.83	.656	-.519	.723
c3	3.71	.739	-.471	.329
c4	4.02	.631	-.512	1.183
c5	3.79	.697	-.423	.310
c6	3.89	.616	-.530	1.137
c7	3.74	.711	-.612	.705
c8	3.96	.599	-.564	1.593
c9	3.87	.610	-.610	1.312
c10	4.01	.589	-.382	1.238
c11	4.01	.560	-.438	1.841
c12	3.94	.582	-.546	1.637
c13	3.89	.669	-.438	.877
c14	4.01	.532	-.201	1.360
c15	4.06	.521	-.142	1.600
d1	3.95	.682	-.375	.616
d3	3.94	.632	-.072	-.154
d4	3.73	.753	-.454	.075
d5	3.67	.758	-.374	-.084
d6	3.75	.751	-.540	.412
d8	4.03	.599	-.081	.054
d9	4.03	.645	-.255	.179
d10	3.96	.711	-.636	1.049
d11	3.96	.670	-.369	.390
d12	4.02	.623	-.144	.030
f1	3.98	.606	-.547	1.514
f2	4.01	.562	-.608	2.416
f3	3.98	.573	-.660	2.288
f4	4.02	.587	-.386	1.287
F5	4.07	.527	-.131	1.475
f6	4.04	.538	-.266	1.680

Jadual 4.3 (sambungan)

Item	Min	Sisihan Piawai	Pencongan (Skewness)	Kecerunan (Kurtosis)
f7	3.94	.637	-.731	2.039
f8	4.03	.584	-.626	2.223
f9	4.03	.586	-.696	2.433
f10	3.96	.630	-.776	1.915
f11	4.04	.577	-.646	2.468
f12	4.02	.578	-.723	2.621
f13	4.06	.547	-.435	2.276
f14	4.05	.576	-.485	1.877
f15	4.01	.578	-.642	2.307
f16	4.01	.548	-.368	1.775
f17	4.03	.552	-.261	1.361
f18	4.08	.556	-.327	1.711
f19	3.99	.602	-.777	2.337
f20	3.97	.622	-.622	1.547
f21	4.04	.592	-.609	2.083

4.2.5 Ujian Lineariti Analisis Exploratori Faktor

Analisis exploratori faktor dilaksanakan untuk mendapatkan kebolehpercayaan bagi item-item dalam soal selidik. Kaedah analisis exploratori faktor dilaksanakan dengan menggunakan kaedah komponen utama (*principal component analysis*) diikuti dengan putaran *Varimax* melalui Normalisasi Kaiser. Kaedah ini diikuti dengan putaran *Varimax* (*Varimax rotation*) dijalankan ke atas setiap konstruk untuk melihat sama ada item-item yang membina konstruk terdiri daripada faktor tunggal atau lebih.

Prosedur analisis faktor melibatkan tiga peringkat iaitu mengenal pasti korelasi antara faktor:

1. Data yang dikumpulkan daripada responden merupakan data yang bertaburan normal dan mempunyai skala nisbah atau selang.
2. Saiz sampel seramai 200 orang adalah mencukupi (Garver & Mentzer, 1999; Hoelter, 1983). Walau bagaimanapun bilangan sampel haruslah sekurang-

kurangnya lima kali lebih banyak daripada bilangan item bagi setiap pemboleh ubah ((Chua, 2009).

3. Setiap item yang diuji perlu mempunyai nilai korelasi melebihi 0.5.

CFA membolehkan pengkaji menguji hypothesis kajian untuk melihat kewujudan hubungan antara variable yang dikaji dengan konstruk lain (*underlying latent construct*).

4.2.6 Analisis Faktor Pengesahan (Confirming Factor Analysis)

Sebelum pengujian keseluruhan model persamaan struktural (SEM) dijalankan, analisis faktor pengesahan (CFA) model pengukuran perlu dilakukan sebagai pra-syarat bagi memastikan setiap indikator benar-benar mewakili konstruk yang hendak diukur dalam kajian (Bryne, 2010; Hair et al., 2010).

CFA model pengukuran dilaksanakan bertujuan untuk menguji hubungan antara indikator dengan pemboleh ubah pendam (latent variable). Perisian AMOS digunakan bagi menjalankan analisis CFA di samping menguji kesahan dan kebolehpercayaan instrumen kajian (Byrne, 2010; Hair et al., 2010). Kesahan konvergen dipenuhi apabila nilai pemberatan faktor (factor loading) mestilah signifikan dan mempunyai nilai melebihi .50, manakala kesahan diskriminan pula dipenuhi apabila nilai korelasi antara setiap faktor tidak melebihi 0.90 (Kline, 2011; Hair et al., 2010). Apabila syarat bagi kesahan konvergen dan kesahan diskriminan ini tidak dipenuhi maka item tersebut perlu digugurkan. Walau bagaimanapun, pengkaji boleh untuk tidak menggugurkan mana-mana item atau dimensi jika penting bagi

mewakili setiap konstruk yang diuji berdasarkan cadangan dari teori yang dirujuk (Kline, 2011; Hair et al., 2010).

Nilai ekstrak purata varians (average variance extracted – AVE) perlu melebihi .50 ($AVE > .50$). Nilai ini menunjukkan tiada masalah kesahan konvergen dan nilai kebolehpercayaan komposit (C.R) hendaklah melebihi .60. Penilaian indeks kesepadanan model kajian perlu dijalankan berdasarkan statistik kesepadanan model (model fit) (Hair et al., 2010; Tabachnick & Fidell 2007). Dalam kajian ini terdapat beberapa indeks kriteria pengukuran kesepadanan model yang digunakan bagi menentukan kesepadanan model iaitu (i) *Comparative fit index* (CFI), (ii) *Root mean square error of approximation* (RMSEA) dan (iii) *Norm Chi-Square*. Model pengukuran dianggap sepadan dengan data kajian apabila tiga nilai indeks kriteria kesepadanan memenuhi syarat yang ditetapkan (Hair et al., 2010). Selain itu, ukuran kesepadanan model dikatakan memenuhi indeks kriteria yang ditetapkan apabila nilai signifikan pemberat regresi iaitu *critical ratio* (C.R) melebihi nilai kritikal +1.96 (pada aras $p = .05$).

Tiga indeks kriteria kesepadanan model yang dibincangkan bagi semua model pengukuran tanpa mengambil kira kesepadanan nilai Khi Kuasa dua Goodness-of-fit. Ini adalah kerana apabila saiz sampel kajian mencapai bilangan 350 adalah amat sukar untuk memperoleh keputusan ujian Khi Kuasa Dua *Goodness-of-fit* yang tidak signifikan iaitu model cadangan sepadan dengan data kajian (Chua, 2009). Oleh yang demikian, apabila saiz sampel kajian besar (melebihi 350), ujian Khi Kuasa Dua *Goodness-of-fit* kurang berupaya berfungsi sebagai petunjuk kesepadanan model dengan data kajian. Jadual 4.5 menunjukkan rumusan nilai indeks kriteria kesepadanan

model yang perlu merujuk kepada petunjuk kesepadan indeks kriteria kesepadan CFI, RMSEA dan *Norm Chi-Square*.

Jadual 4.4

Pelaporan Kesepadan (Goodness of Fit) Berdasarkan CFA Model

Goodness of Fit (GOF)	Symbol	Darjah Penerimaan	Sumber
Chi-square	X^2		Boomsma , 2000; Grefen et. al., 2011; Kline, 2011; Schreiber et. al., 2006
Degree of Freedom	df		
p-value	p		
Chi-square	X^2/df	< 5.0	
Comparative fit index	CFI	> .90	
Root Mean Square of Error Approximation	RMSEA	< 0.8	

Soal selidik tentang amalan penyeliaan instruksional ini mengandungi 68 item. Analisis faktor pengesahan (CFA) telah dilaksanakan bagi setiap item dalam setiap konstruk iaitu kemahiran penyelia, iaitu kemahiran penyelia, bantuan langsung, kepercayaan kepada kepimpinan dan kapasiti guru. Sebanyak 68 item yang telah diuji. Selepas ujian analisis faktor pengesahan, didapati hanya 64 item sahaja yang menepati kesepadan model pengukuran. Empat (4) item telah digugurkan selepas analisis CFA bagi menguji kesepadan model pengukuran. Selepas pengguguran item, instrumen dalam dimensi kemahiran penyelia mempunyai 18 item, instrumen dalam dimensi bantuan langsung mempunyai 10 item, instrumen dalam dimensi kepercayaan kepada penyelia mempunyai 23 item dan instrumen dalam dimensi kapasiti guru mempunyai 21 item. Perincian bilangan item sebelum dan selepas analisis CFA ditunjukkan dalam Jadual 4.5.

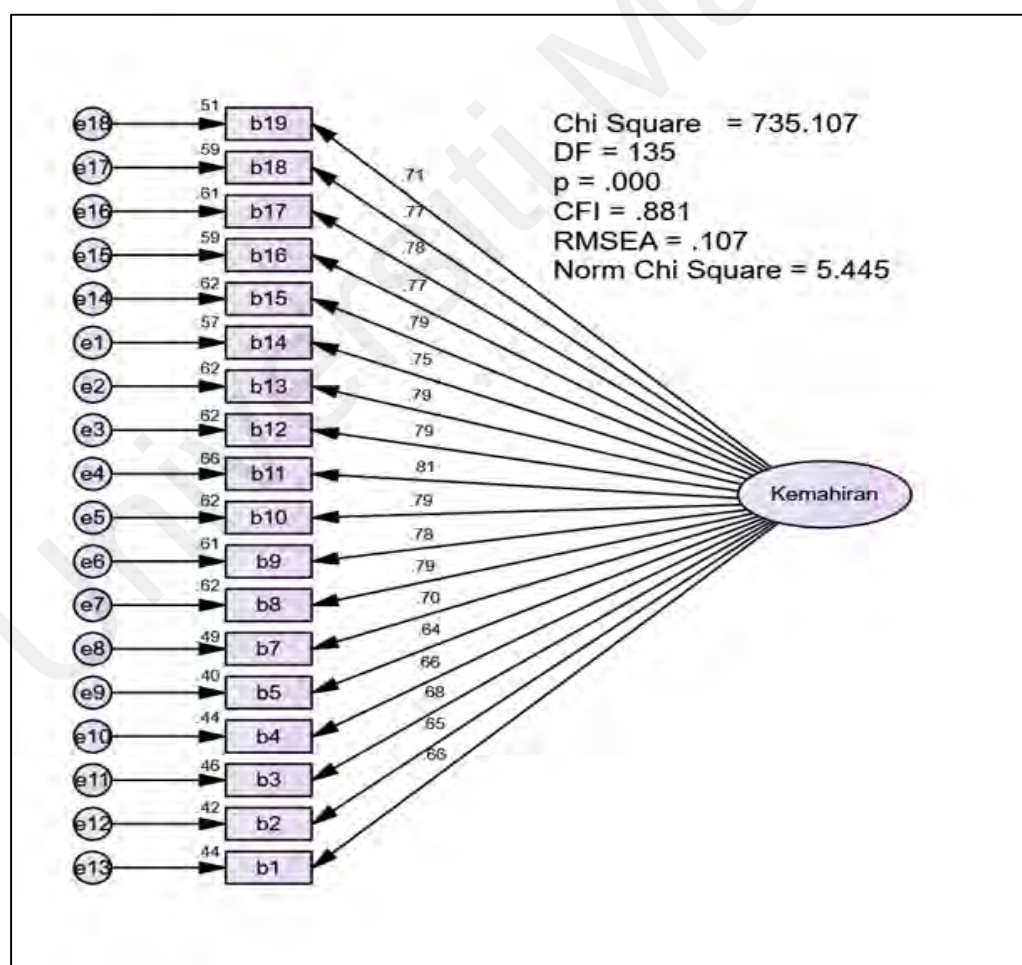
Jadual 4.5

Item-item sebelum dan Selepas CFA

Bil.	Konstruk	Jumlah item Sebelum CFA	Jumlah Item selepas CFA
1	Bantuan Langsung	13	10
2	Kemahiran Penyelia	19	18
3	Kepercayaan kepada Penyelia	23	23
4	Kapasiti Guru	21	21
JUMLAH		68	64

4.2.7 Model Pengukuran Dimensi Kemahiran Penyelia

Model pengukuran dimensi cadangan bagi kemahiran penyelia yang mengandungi 19 item ditunjukkan dalam Rajah 4.3: Model Pengukuran Cadangan Dimensi Kemahiran Penyelia.



Rajah 4.1 Model Pengukuran Cadangan Dimensi Kemahiran Penyelia.

Analisis menunjukkan model pengukuran ini tidak menunjukkan kesepadanan yang baik dengan data yang dikaji. Ini adalah kerana nilai indeks CFI= .881 (<.90), RMSEA= .107 (>.08) dan Norm Chi Square=5.445 (>5.0) tidak memenuhi indeks kriteria yang ditetapkan. Walau bagaimanapun, nilai pemberat faktor (factor loading) kesemua item berada antara .64 hingga .81 menunjukkan tiada masalah kesahan konvergen wujud serta nilai korelasi (R^2) semua item melebihi 0.40 (Hair et al., 2010).

Model pengukuran cadangan bagi dimensi kemahiran penyelia ini perlu diubah suai semula bagi memperoleh indeks kesepadanan model yang lebih baik berdasarkan nilai indeks modifikasi atau *modification indices* (MI). Indeks Modifikasi (Modification Indices) dan Tindakan bagi Dimensi Kemahiran Penyelia dan tindakan bagi kemahiran penyelia ditunjukkan dalam Jadual 4.6: Indeks Modifikasi (Modification Indices) dan Tindakan bagi Dimensi Kemahiran Penyelia.

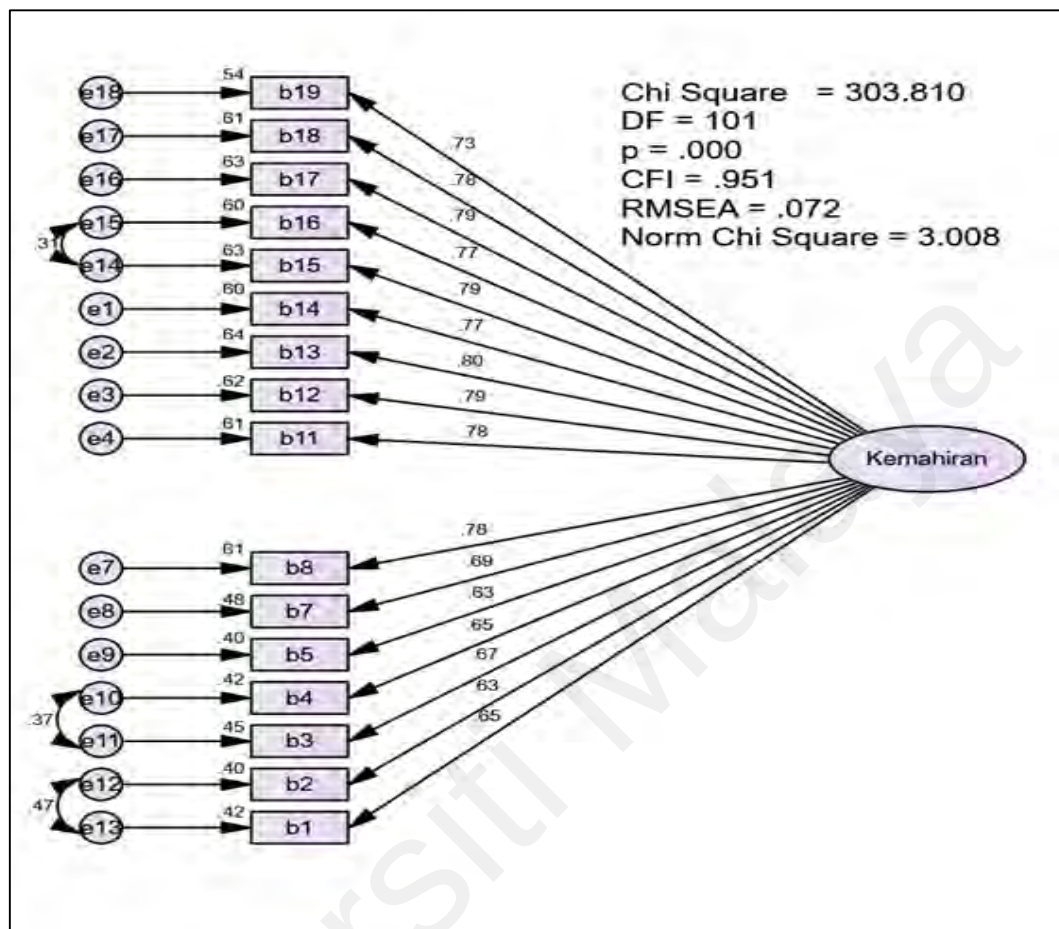
Jadual 4.6

Indeks Modifikasi (Modification Indices) dan Tindakan bagi Dimensi Kemahiran Penyelia.

Nilai MI	Item	Tindakan
e14↔e10 (79.39)	b10, b11	b10- dibuang
e12↔e13 (83.95)	b1, b2	b1, b2 dihubungkan
e4↔e6 (73.89)	b9, b11	b9- dibuang
e10↔e11 (52.73)	b3, b4	b3, b4 dihubungkan

Percubaan untuk melaksanakan perubahan dibuat satu persatu berdasarkan indeks modifikasi. Nilai MI yang besar e14↔e10 (79.39), e12↔e13 (83.95), e4↔e6 (73.89) dan e10↔e11 (52.73) menunjukkan bahawa jika ralat varian e14 dan e10 dikorelasikan, nilai Khi Kuasa Dua Goodness of Fit berkurang sebanyak 47.998 dan seterusnya. Oleh itu, beberapa ralat varian iaitu e4 dan e5, e7 dan e8, e2 dan e3 serta

e1 dan e6 telah dihubungkan untuk memperoleh kesepadanan model yang lebih baik dengan data kajian.



Rajah 4.2 Model Pengukuran Semak Semula Dimensi Kemahiran Penyelia

Setelah pengubahsuaian dibuat dan kesepadanan model disemak semula (Rajah 4.2: Model Pengukuran Semak Semula Dimensi Kemahiran Penyelia), keputusan menunjukkan model pengukuran semak semula dimensi kemahiran penyelia mempunyai kesepadanan yang lebih baik dan semua indeks menepati nilai indeks kesepadanan yang ditetapkan. Nilai CFI= .95 ($>.90$), RMSEA=.072 ($<.08$) dan Norm Chi Square=3.01 (<5.0) menunjukkan kesepadanan model pengukuran dimensi dengan data kajian yang diperoleh dari responden. Semua item menunjukkan nilai pemberat faktor antara .63 hingga .80 dan mempunyai anggaran parameter *Regression Weight* (R) yang signifikan ($p<.05$) serta nilai signifikan pemberat regresi (C.R)

melebihi nilai kritikal +1.96 seperti ditunjukkan dalam Jadual 4.7. Ini mengesahkan bahawa indikator yang diukur merupakan peramal kepada pemboleh ubah laten seperti yang ditunjukkan oleh keputusan analisis *Squared Multiple Correlation* (R^2). Analisis R^2 menunjukkan item-item yang diuji merupakan peramal kepada pemboleh ubah kemahiran penyelia.

Jadual 4.7

Analisis Faktor Pengesahan, Pemberat Faktor, Sisihan Piawai, Nisbah bagi Model Semak Semula Dimensi Kemahiran Guru.

Item	Pemberat Regresi	R^2	SE	Nilai Kritikal (C.R.)	Nilai Signifikan
b14	.773	.597			
b13	.798	.637	.062	17.127	***
b12	.787	.619	.054	16.821	***
b11	.779	.607	.059	16.618	***
b8	.779	.606	.056	16.608	***
b7	.693	.480	.057	14.438	***
b5	.632	.399	.068	12.975	***
b4	.646	.417	.055	13.292	***
b3	.669	.447	.058	13.841	***
b2	.630	.397	.050	12.931	***
b1	.647	.419	.054	13.331	***
b15	.793	.629	.053	16.983	***
b16	.773	.597	.050	16.436	***
b17	.795	.632	.052	17.044	***
b18	.780	.608	.055	16.644	***
b19	.733	.537	.062	15.431	***

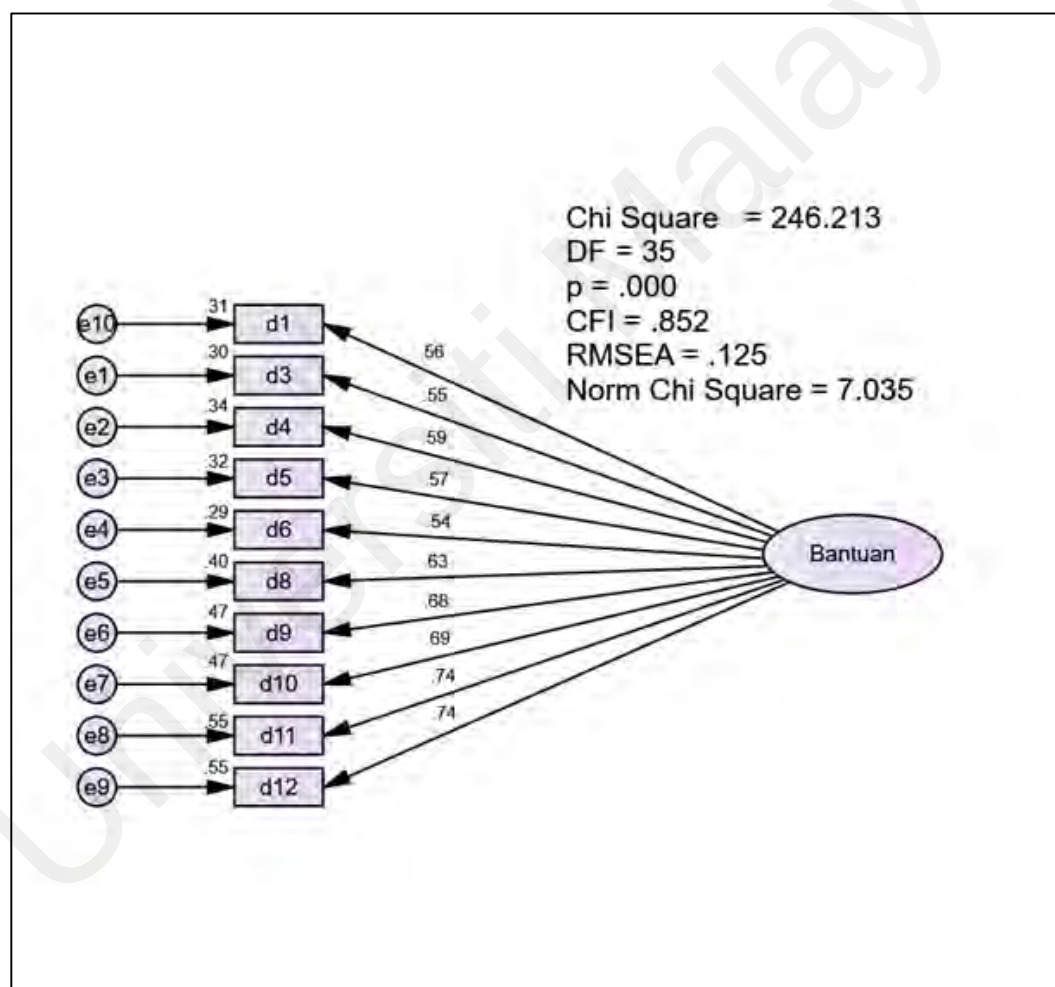
Nota: ***signifikan pada $p < .001$

Dimensi kemahiran guru ini mengandungi 19 item. Setelah pengubahsuaian dilaksanakan, maka dua (2) item telah dibuang iaitu item b9 dan b10. Tujuh belas item lain dikekalkan.

4.2.8 Model Pengukuran Dimensi Bantuan Langsung

Model pengukuran dimensi bantuan langsung yang mengandungi 10 item ditunjukkan dalam Rajah 4.3: Model Pengukuran Cadangan Dimensi Bantuan

Langsung. Analisis menunjukkan model pengukuran ini tidak menunjukkan kesepadanan yang baik dengan data yang dikaji. Ini adalah kerana nilai indeks CFI = .85 ($<.90$), RMSEA = .13 ($>.08$) dan Norm Chi Square = 7.04 (>5.0) tidak memenuhi indeks kriteria yang ditetapkan. Walau bagaimanapun, nilai pemberat faktor (*factor loading*) kesemua item berada antara .054 hingga 0.74 menunjukkan tiada masalah kesahan konvergen wujud serta nilai korelasi (R^2) semua item melebihi 0.40 seperti yang dicadangkan oleh Hair et al., (2010).



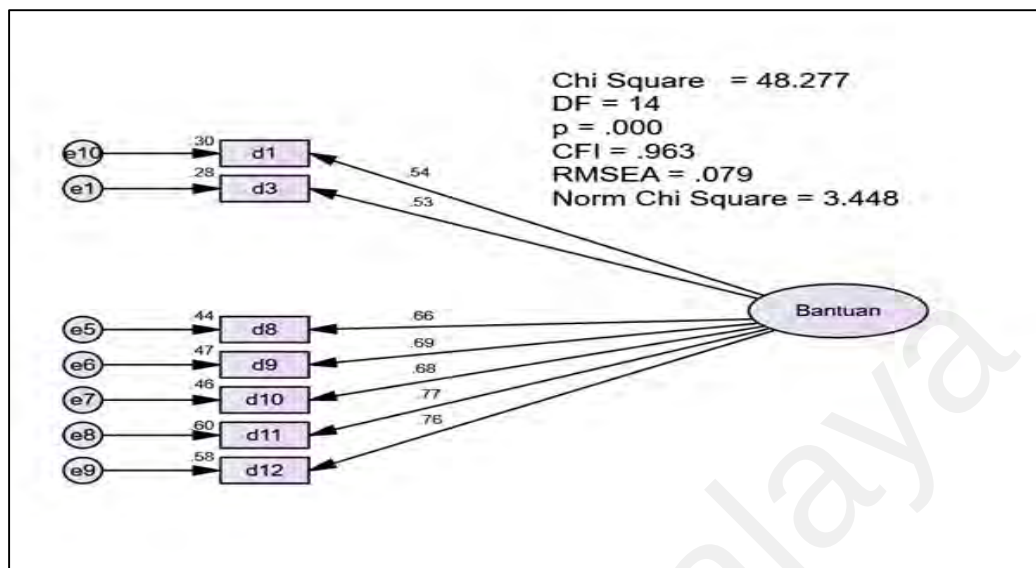
Rajah 4.3 Model Pengukuran Cadangan Dimensi Bantuan Langsung

Model pengukuran cadangan dimensi pengurusan bantuan langsung ini ditunjukkan dalam Jadual 4.8: Indeks Modifikasi (Modification Indices) dan Tindakan bagi Dimensi Bantuan Langsung.

Jadual 4.8
Indeks Modifikasi (Modification Indices) dan Tindakan bagi Dimensi Bantuan Langsung

Nilai MI	Item	Tindakan
$e2 \leftrightarrow e3$ (81.41)	d4, d5	d4, d5 & d6 - dibuang
$e2 \leftrightarrow e4$ (31.37)	d4, d6	
$e3 \leftrightarrow e4$ (32.88)	d5, d6	

Model pengukuran cadangan dimensi pengurusan bantuan langsung ini perlu dimodifikasikan semula bagi memperoleh indeks kesepadanan model yang lebih baik berdasarkan nilai petunjuk modifikasi (M.I). Percubaan untuk melaksanakan perubahan dibuat satu persatu berdasarkan indeks modifikasi. Nilai M.I yang besar $e2 \leftrightarrow e3$ (81.41), $e2 \leftrightarrow e4$ (31.37) $e3 \leftrightarrow e4$ (32.88) menunjukkan bahawa jika ralat varian $e2$, $e3$ dan $e4$ dibuang, maka nilai Khi Kuasa Dua *Goodness of Fit* bertambah menjadi sebanyak 48.227. Oleh itu ralat varian $e2$, $e3$ dan $e4$ telah dibuang untuk memperoleh kesepadanan model yang lebih baik dengan data kajian.



Rajah 4.4 Model Pengukuran Semak Semula Dimensi Bantuan Langsung

Setelah pengubahsuaian dibuat dan kesepadanan model disemak semula, keputusan menunjukkan model pengukuran semak semula mempunyai kesepadanan yang lebih baik dan semua indeks menepati nilai indeks kesepadanan yang ditetapkan (Rajah 4.6). Nilai CFI = .970 (>.90), GFI = .963 (>.90), RMSEA = .077 (<.08) dan Ratio Chisq/df = 3.328 (<5.0) menunjukkan kesepadanan model pengukuran dimensi pengurusan bilik darjah dengan data kajian. Kesemua item menunjukkan nilai pemberat faktor antara .63 hingga .80 dan mempunyai anggaran parameter *Regression Weight* (R) yang signifikan ($p < .005$) serta nilai signifikan pemberat regresi (C.R) melebihi nilai kritikal +1.96 seperti ditunjukkan dalam Jadual 4.8. Ini mengesahkan bahawa indikator yang diukur merupakan peramal kepada pemboleh ubah laten seperti mana yang ditunjukkan oleh keputusan analisis *Squared Multiple Correlation* (R^2). Analisis R^2 juga menunjukkan indikator (item-item) yang diuji merupakan peramal kepada pemboleh ubah dimensi pengurusan bilik darjah dengan nilai antara .392 hingga .645.

Jadual 4.9

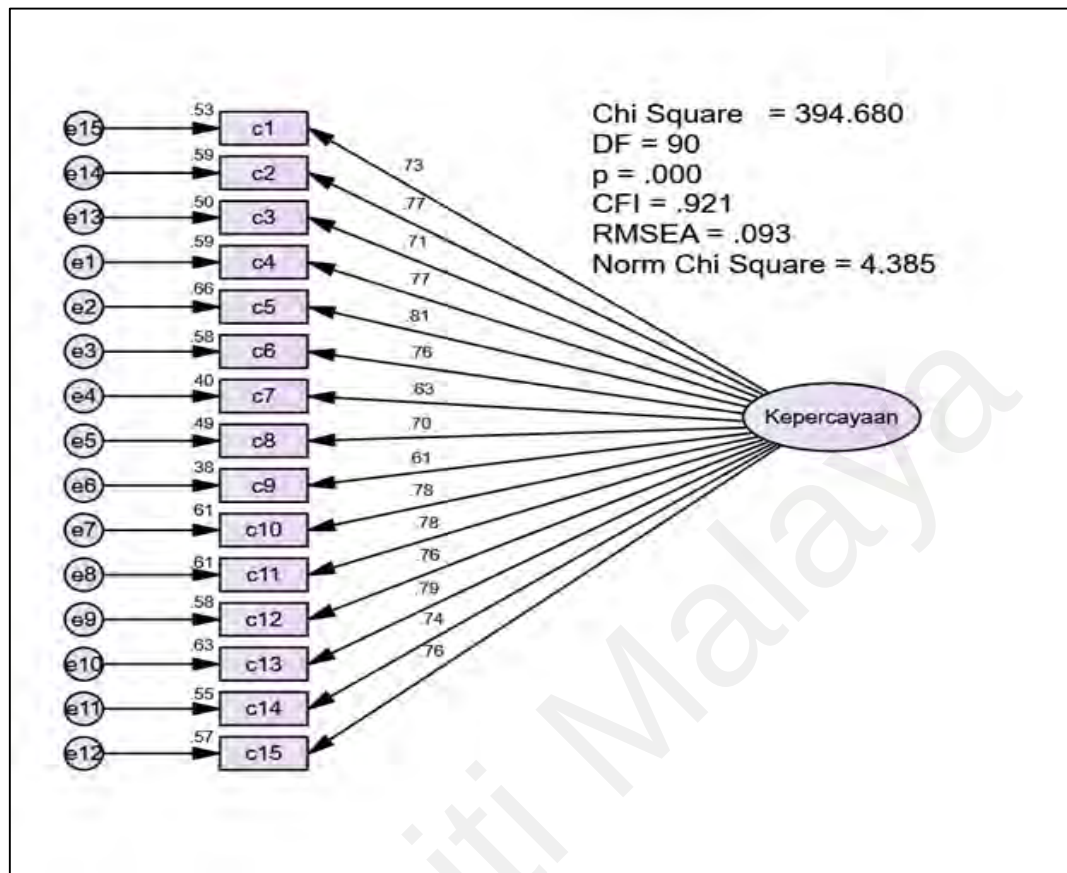
Analisis Faktor Pengesahan, Pemberat Faktor, Sisihan Piawai, Nisbah Kritikal bagi Model Semak Semula Dimensi Bantuan Langsung

Item	Pemberat Regresi	R ²	SE	Nilai Kritikal (C.R)	Nilai Signifikan
d3	.533	.285			
d8	.663	.440	.127	9.277	***
d9	.688	.473	.139	9.467	***
d10	.679	.461	.152	9.400	***
d11	.773	.597	.153	10.053	***
d12	.764	.584	.141	10.001	***
d1	.544	.296	.134	8.193	***

Nota: ***signifikan pada $p < .001$

4.2.9 Model Pengukuran Dimensi Kepercayaan kepada Penyelia

Model pengukuran dimensi cadangan bagi kepercayaan kepada penyelia yang mengandungi 15 item ditunjukkan dalam Rajah 4.5: Model Pengukuran Cadangan Dimensi Kepercayaan. Analisis menunjukkan model pengukuran ini tidak menunjukkan kesepadanan yang baik dengan data yang dikaji. Ini adalah kerana walaupun nilai indeks CFI = .92 ($>.90$), tetapi nilai Norm Chi Square = 4.385 (<5.0) nilai RMSEA = .93 ($>.08$) tidak memenuhi indeks kriteria yang ditetapkan. Walau bagaimanapun, nilai pemberat faktor (*factor loading*) kesemua item berada antara .6 hingga .81 menunjukkan tiada masalah kesahan konvergen wujud serta nilai korelasi (R^2) semua item melebihi 0.40 (Hair et al., 2010).



Rajah 4.5 Model Pengukuran Cadangan Dimensi Kepercayaan Kepada Penyelia

Model pengukuran dimensi cadangan bagi kepercayaan kepada penyelia yang mengandungi 15 item ditunjukkan dalam Rajah 4.5: Model Pengukuran Cadangan Dimensi Kepercayaan. Analisis menunjukkan model pengukuran ini tidak menunjukkan kesepadanan yang baik dengan data yang dikaji. Ini adalah kerana walaupun nilai indeks CFI = .92 ($>.90$), tetapi nilai Norm Chi Square = 4.385 (<5.0) nilai RMSEA = .93 ($>.08$) tidak memenuhi indeks kriteria yang ditetapkan. Walau bagaimanapun, nilai pemberat faktor (*factor loading*) kesemua item berada antara .6 hingga .81 menunjukkan tiada masalah kesahan konvergen wujud serta nilai korelasi (R^2) semua item melebihi 0.40 (Hair et al., 2010).

Model pengukuran cadangan bagi dimensi kepercayaan kepada penyelia ini perlu diubah suai semula bagi memperoleh indeks kesepadanan model yang lebih baik berdasarkan nilai indeks modifikasi atau *modification indices* (MI). Pengubahsuaian ini ditunjukkan dalam Jadual 4.10 Indeks Modifikasi (Modification Indices) dan Tindakan bagi Dimensi Kepercayaan Kepada Penyelia.

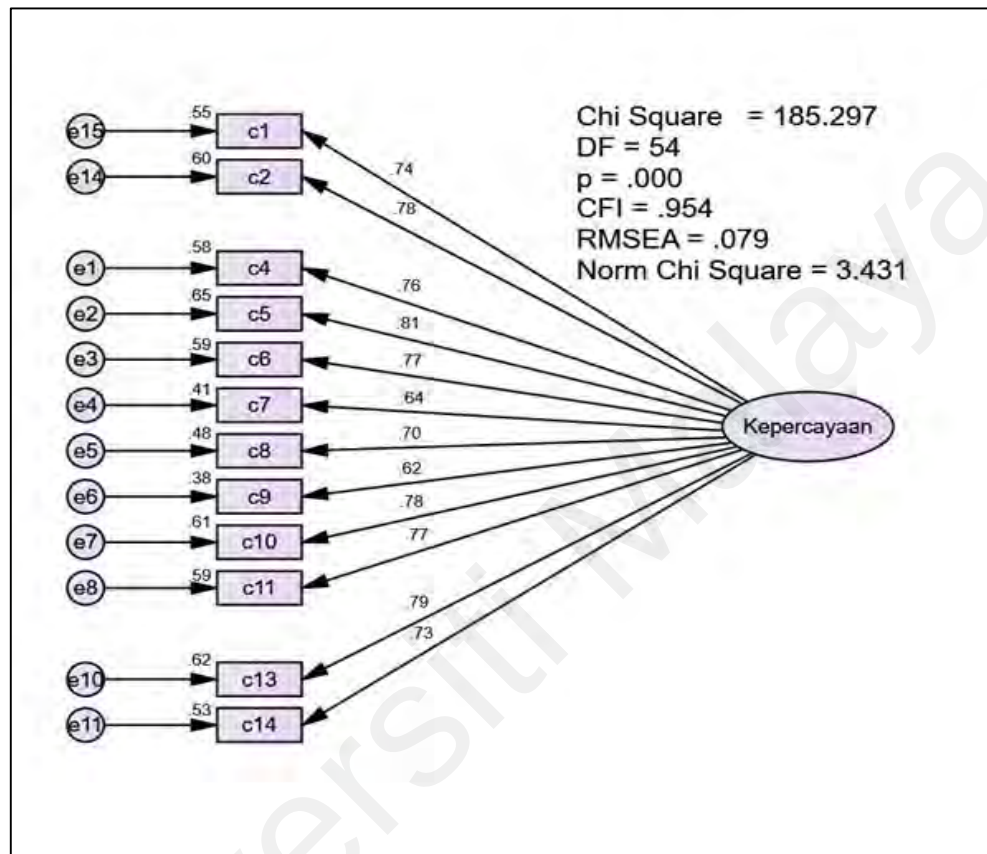
Jadual 4.10

Indeks Modifikasi (Modification Indices) dan Tindakan bagi Dimensi Kepercayaan Kepada Penyelia

Nilai MI	Item	Tindakan
e8↔e9 (37.84)	c11, c12	c12- dibuang
e11↔e12 (34.43)	c14, c15	c15- dibuang
e2↔e13 (34.18)	c5, c3	
e13↔e14 (52.73)	c3, c2	c3- dibuang

Percubaan untuk melaksanakan perubahan dibuat satu persatu berdasarkan indeks modifikasi. Nilai MI yang besar e8↔e9 (37.84), e11↔e12 (34.43), e2↔e13 (34.18), dan e13↔e14 (52.73). Nilai MI melibatkan ralat varian e13 pada dua situasi maka jika ralat varian e13 dibuang dan ralat e9, e12 juga dibuang, maka nilai Khi Kuasa Dua Goodness of Fit berkurang kepada 185.297. Oleh itu, beberapa ralat varian

iaitu e13, e9 dan e12 telah dibuang untuk memperoleh kesepadanan model yang lebih baik dengan data kajian.



Rajah 4.6 Model Pengukuran Semak Semula Dimensi Kepercayaan kepada Penyelia

Hasil pengubahsuaian dibuat dan kesepadanan model disemak semula keputusan ditunjukkan dalam Rajah 4.6: Model Pengukuran Semak Semula Dimensi Kepercayaan kepada Penyelia. Model pengukuran semak semula dimensi kepercayaan kepada penyelia mempunyai kesepadanan yang lebih baik dan semua indeks menepati nilai indeks kesepadanan yang ditetapkan. Nilai CFI = .95 (>.90), RMSEA = .079 (<.08) dan *Norm Chi Square* = 3.431 (<5.0) menunjukkan kesepadanan model pengukuran dimensi dengan data kajian yang diperoleh dari responden. Semua

item menunjukkan nilai pemberat faktor antara .62 hingga .81 dan mempunyai anggaran parameter *Regression Weight* (R) yang signifikan ($p < .05$) serta nilai signifikan pemberat regresi (C.R) melebihi nilai kritikal +1.96 seperti ditunjukkan. Ini mengesahkan bahawa indikator yang diukur merupakan peramal kepada pemboleh ubah laten seperti yang ditunjukkan oleh keputusan analisis *Squared Multiple Correlation* (R^2). Analisis R^2 menunjukkan item-item yang diuji merupakan peramal kepada pemboleh ubah kepercayaan kepada penyelia.

Jadual 4.11

Analisis Faktor Pengesahan, Pemberat Faktor, Sisihan Piawai, Nisbah Kritikal bagi Model Semak Semula Dimensi Kepercayaan Penyelia.

Item	Pemberat Regresi	R^2	SE	Nilai Kritikal (C.R.)	Nilai Signifikan
c1	.738	.545	.071	15.252	
c2	.776	.603	.065	16.183	***
c14	.731	.534	.054	15.075	***
c13	.790	.624	.066	16.519	***
c11	.771	.594	.056	16.040	***
c10	.781	.610	.063	16.292	***
c9	.616	.379	.063	12.408	***
c8	.696	.484	.061	14.244	***
c7	.639	.408	.073	12.935	***
c6	.766	.587	.054	16.183	***
c5	.808	.653	.069	16.968	***
c4	.763	.582			***

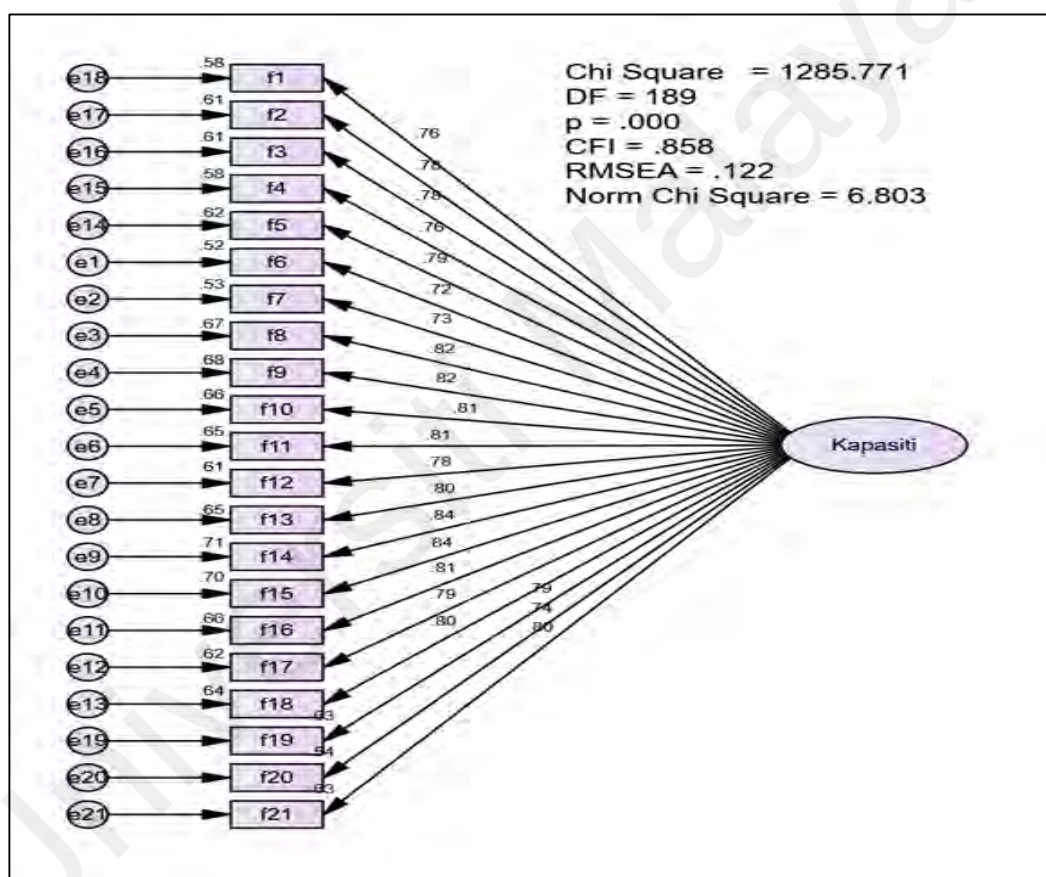
Nota: ***signifikan pada $p < .001$

Dimensi kepercayaan kepada penyelia mengandungi 15 item. Setelah pengubahsuaian dilaksanakan, maka dua (2) item telah dibuang iaitu item c3 dan c15. Tiga belas item lain dikekalkan.

4.2.10 Model Pengukuran Dimensi Kapasiti Guru

Model pengukuran dimensi cadangan bagi kapasiti guru yang mengandungi 18 item ditunjukkan dalam Rajah 4.8: Model Pengukuran Cadangan Dimensi Kapasiti

Guru. Analisis menunjukkan model pengukuran ini tidak menunjukkan kesepadanan yang baik dengan data yang dikaji. Ini adalah kerana nilai indeks CFI= .858 (<.90), RMSEA = .122 (>.08) dan Norm Chi Square = 6.803 (>5.0) tidak memenuhi indeks kriteria yang ditetapkan. Walau bagaimanapun, nilai pemberat faktor (*factor loading*) kesemua item berada antara .64 hingga .81 menunjukkan tiada masalah kesahan konvergen wujud serta nilai korelasi (R^2) semua item melebihi 0.40 (Hair et al., 2010).



Rajah 4.7 Model Pengukuran Cadangan Dimensi Kapasiti Guru

Model pengukuran cadangan bagi dimensi kemahiran penyelia ini perlu diubah suai semula bagi memperoleh indeks kesepadanan model yang lebih baik berdasarkan nilai indeks modifikasi atau *modification indices* (MI). Pengubahsuaian ini

ditunjukkan dalam Jadual 4.12: Indeks Modifikasi (Modification Indices) dan Tindakan bagi Dimensi Kapasiti Guru

Jadual 4.13

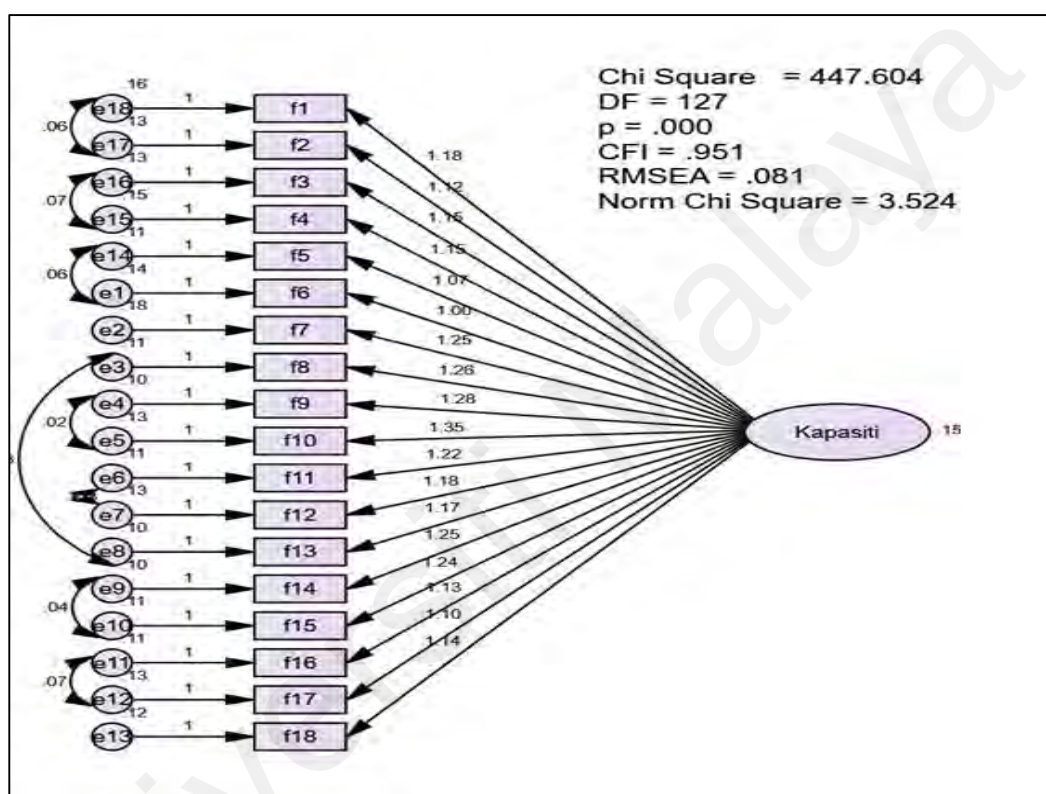
Indeks Modifikasi (Modification Indices) dan Tindakan bagi Dimensi Kapasiti Guru

Nilai MI	Item	Tindakan
e14↔e10 (79.39)	b10, b11	b10- dibuang
e12↔e13 (83.95)	b1, b2	b1, b2 dihubungkan
e4↔e6 (73.89)	b9, b11	b9- dibuang
e10↔e11 (52.73)	b3, b4	b3, b4 dihubungkan

Percubaan untuk melaksanakan perubahan dibuat satu persatu berdasarkan indeks modifikasi. Nilai MI yang besar e4↔e5 (79.39), e7↔e8 (47.047), e2↔e3 (33.772) dan e1↔e6 (23.348) menunjukkan bahawa jika ralat varian e4 dan e5 dikorelasikan, nilai Khi Kuasa Dua Goodness of Fit berkurang sebanyak 47.998 dan seterusnya. Oleh itu, beberapa ralat varian iaitu e4 dan e5, e7 dan e8, e2 dan e3 serta e1 dan e6 telah dihubungkan untuk memperoleh kesepadanan model yang lebih baik dengan data kajian.

Setelah pengubahsuaian dibuat dan kesepadanan model disemak semula (Rajah 4.9: Model Pengukuran Semak Semula Dimensi Kemahiran Penyelia), keputusan menunjukkan model pengukuran semak semula dimensi kemahiran penyelia mempunyai kesepadanan yang lebih baik dan semua indeks menepati nilai indeks kesepadanan yang ditetapkan. Nilai CFI = .951 (>.90), RMSEA =.081 (<.08) dan *Norm Chi Square* = 3.524 (<5.0) menunjukkan kesepadanan model pengukuran dimensi dengan data kajian yang diperoleh dari responden. Semua item menunjukkan nilai pemberat faktor antara .63 hingga .80 dan mempunyai anggaran parameter *Regression Weight* (R) yang signifikan ($p < .05$) serta nilai signifikan pemberat regresi

(C.R) melebihi nilai kritikal +1.96 seperti ditunjukkan dalam Jadual 4.7. Ini mengesahkan bahawa indikator yang diukur merupakan peramal kepada pemboleh ubah laten seperti yang ditunjukkan oleh keputusan analisis *Squared Multiple Correlation* (R^2). Analisis R^2 menunjukkan item-item yang diuji merupakan peramal kepada pemboleh ubah kemahiran penyelia.



Rajah 4.8 Model Pengukuran Semak Semula Dimensi Kapasiti Guru

Analisis Faktor pengesahan telah dijalankan dan ditunjukkan dalam Jadual 4.13: Analisis Faktor Pengesahan, Pemberat Faktor, Sisihan Piawai, Nisbah Kritikal Bagi Model Semak Semula Dimensi Kapasiti Guru.

Jadual 4.14

Analisis Faktor Pengesahan, Pemberat Faktor, Sisihan Piawai, Nisbah Kritikal bagi Model Semak Semula Dimensi Kapasiti Guru

Item	Pemberat Regresi	R ²	SE	Nilai Kritikal (C.R.)	Nilai Signifikan
f6	.714	.509			
f7	.751	.563	.085	14.647	***
f8	.830	.689	.078	16.202	***
f9	.837	.700	.078	16.353	***
f10	.821	.674	.084	16.040	***
f11	.812	.660	.077	15.864	***
f12	.784	.614	.077	15.296	***
f13	.823	.677	.073	16.059	***
f14	.834	.696	.077	16.301	***
f15	.821	.674	.077	16.042	***
f16	.790	.623	.073	15.417	***
f17	.766	.586	.074	14.945	***
f18	.786	.617	.074	15.341	***
f5	.782	.611	.050	21.553	***
f4	.754	.569	.078	14.719	***
f3	.767	.589	.077	14.975	***
f2	.767	.588	.075	14.964	***
f1	.745	.556	.081	14.539	***

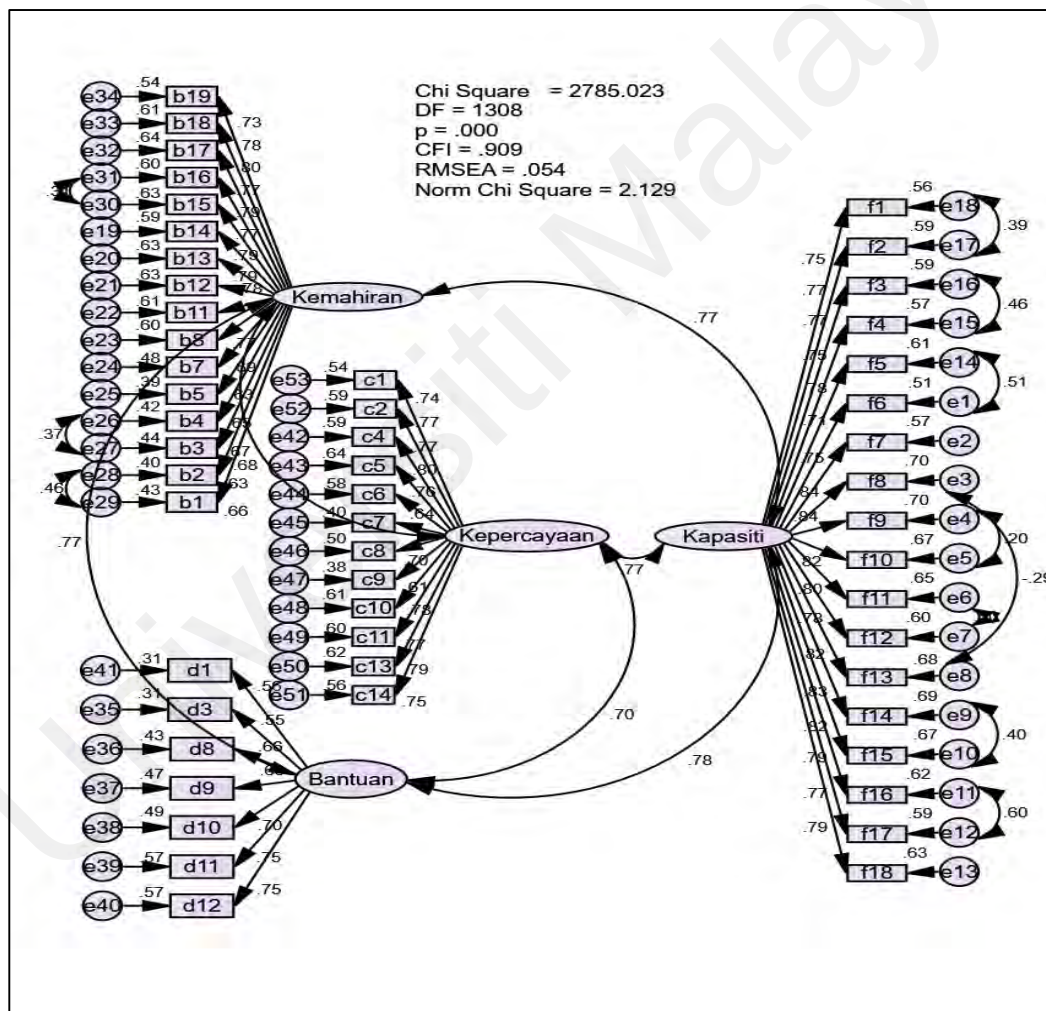
Nota: ***signifikan pada $p < .001$

Analisis yang dijalankan menunjukkan bahawa hanya 18 item dalam dimensi ini dikekalkan dan tiga (2) item iaitu item f19, mengubah sikap guru terhadap sesi pembelajaran dalam bilik darjah, f20, mengupayakan guru untuk menguruskan masalah dalam bilik darjah dengan tenang dan f21, menggalakkan guru untuk bertanggungjawab sepenuhnya dalam melaksanakan tugas mereka telah dibuang.

4.2.11 Rumusan Analisis Faktor Pengesahan (CFA) Model Penyeliaan Instruksional dan Kapasiti Guru

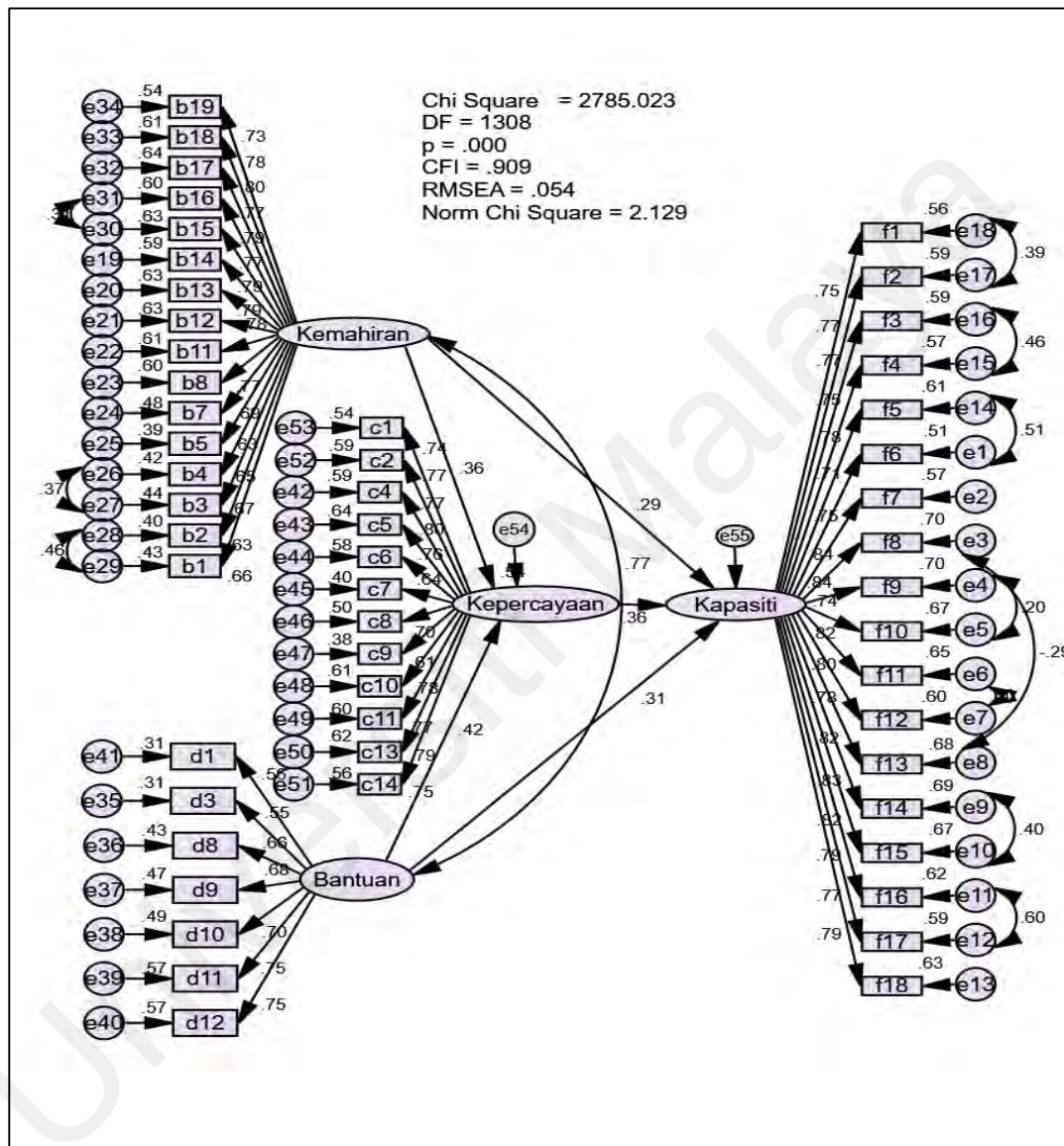
Model Pengukuran Amalan Penyeliaan dan Kapasiti Guru dalam Rajah 4.11, mengandungi empat (4) dimensi utama iaitu dimensi kemahiran penyelia mengandungi 16 item, dimensi bantuan langsung mengandungi tujuh (7) item, dimensi kepercayaan kepada penyelia mengandungi 12 item dan dimensi kapasiti guru mengandungi 18 item. Analisis Model pengukuran Amalan Penyeliaan dan Kapasiti

Guru menunjukkan model pengukuran menunjukkan kesepadanan yang baik dengan data yang dikaji. Ini adalah kerana nilai indeks CFI= .901 (>.90) walaupun mempunyai nilai >.90, tetapi nilai tersebut hanyalah .001 sahaja. Nilai RMSEA = .107 (>.08) dan Norm Chi Square = 5.445 (>5.0) tidak memenuhi indeks kriteria yang ditetapkan. Walau bagaimanapun, nilai pemberat faktor (*factor loading*) kesemua item berada antara .64 hingga .81 menunjukkan tiada masalah kesahan konvergen wujud serta nilai korelasi (R^2) semua item melebihi 0.40 (Hair et al., 2010).



Rajah 4.9 Model Pengukuran cadangan Amalan Penyeliaan dan Kapasiti Guru

Model pengukuran cadangan bagi dimensi kemahiran penyelia ini perlu diubah suai semula bagi memperoleh indeks kesepadanan model yang lebih baik berdasarkan nilai indeks modifikasi atau *modification indices* (MI).



Rajah 4.10 Model Pengukuran Penyeliaan Instruksional, Kepercayaan Kepada Penyelia dan Kapasiti Guru

Analisis faktor pengesahan, pemberat faktor, sisihan piawai, nisbah kritikal bagi model pengukuran amalan penyeliaan dan kapasiti guru adalah seperti ditunjukkan

dalam Jadual 4.14: Analisis Faktor Pengesahan, Pemberat Faktor, Sisihan Piawai, Nisbah Kritikal bagi Model Pengukuran Amalan Penyeliaan dan Kapasiti Guru.

Jadual 4.15

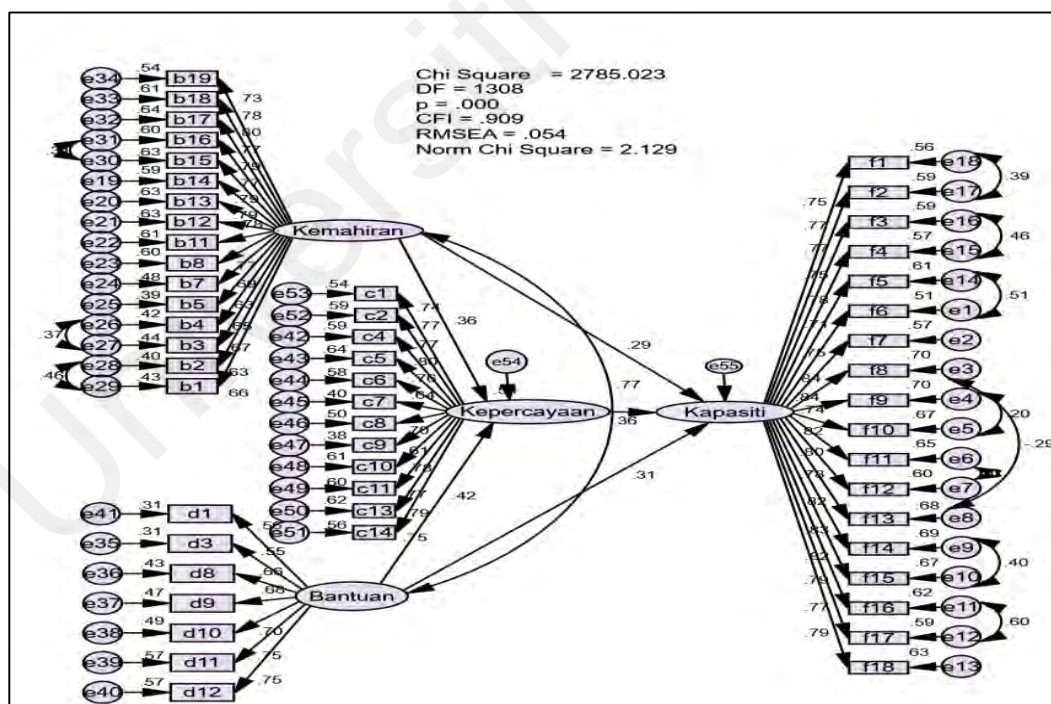
Analisis Faktor Pengesahan, Pemberat Faktor, Sisihan Piawai, Nisbah Kritikal bagi Model Pengukuran Amalan Penyeliaan dan Kapasiti Guru

Item	Pemberat Regresi	R ²	S.E.	Nisbah kritikal(C.R)	Nilai Signifikan
b1	.714	.509	.54	13.532	***
b2	.751	.563	.050	13.045	***
b3	.830	.689	.058	13.802	***
b4	.837	.700	.055	13.345	***
b5	.821	.674	.069	12.828	***
b7	.812	.660	.057	14.461	***
b8	.784	.614	.057	16.502	***
b11	.823	.677	.059	16.599	***
b12	.834	.696	.054	17.018	***
b13	.821	.674	.062	16.971	***
b14	.790	.623	-	-	***
b15	.766	.586	.054	16.925	***
b16	.786	.617	.050	16.446	***
b17	.782	.611	.053	17.181	***
b18	.773	.597	.055	16.656	***
b19	.798	.637	.062	15.437	***
c1	.787	.619	.070	15.330	***
c2	.779	.607	.065	16.065	***
c4	.779	.606	-	-	***
c5	.693	.480	.068	16.891	***
c6	.632	.399	.061	15.966	***
c7	.646	.417	.072	12.926	***
c8	.669	.447	.060	14.554	***
c9	.630	.397	.062	12.458	***
c10	.647	.419	.058	16.498	***
c11	.738	.545	.055	16.222	***
c13	.776	.603	.066	16.661	***
c14	.731	.534	.053	15.614	***
d1	.790	.624	.124	8.724	***
d3	.771	.594	-	-	***
d4	.781	.610	-	-	***
d8	.616	.379	.115	9.764	***
d9	.696	.484	.126	9.999	***
d10	.639	.408	.140	10.182	***
d11	.766	.587	.136	10.606	***
d12	.808	.653	.126	10.604	***

Jadual 4.15 (sambungan)

f1	.747	.558	.081	14.631	***
f2	.770	.593	.075	15.084	***
F3	.766	.587	.076	15.014	***
F4	.754	.569	.078	14.769	***
F5	.783	.613	.050	21.626	***
f6	.715	.511	-	-	***
f7	.753	.566	.085	14.741	***
f8	.837	.701	.078	16.411	***
f9	.837	.701	.078	16.428	***
f10	.816	.666	.084	16.001	***
f11	.805	.648	.077	15.783	***
f12	.776	.603	.077	15.210	***
f13	.822	.675	.073	16.103	***
f14	.832	.693	.076	16.333	***
f15	.820	.673	.077	16.093	***
f16	.788	.621	.073	15.454	***
f17	.766	.586	.073	15.002	***
f18	.791	.625	.074	15.503	***

Nota: ***signifikan pada $p < .001$

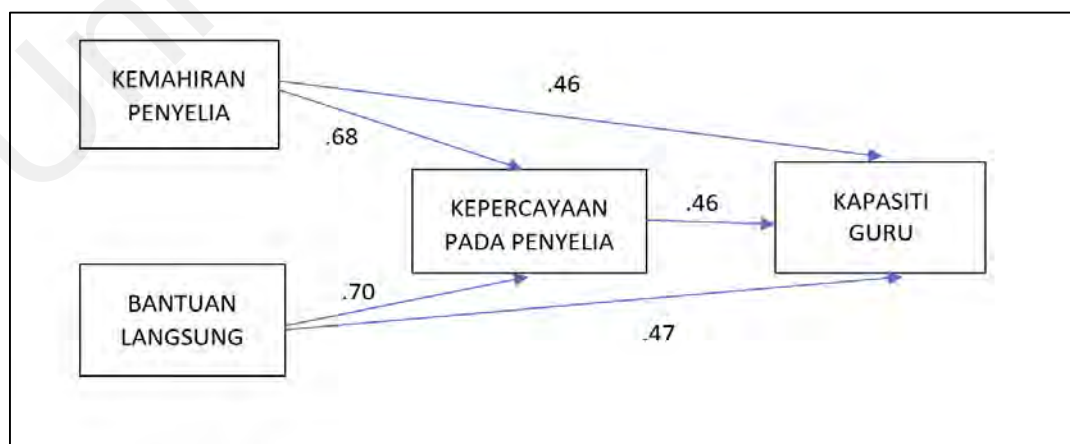


Rajah 4.10 Model Pengukuran Pengelompokan Instrumen Kajian

Sebagai rumusan, setelah melalui analisis faktor, berdasarkan indeks modifikasi, beberapa item telah dibuang dan beberapa item yang lain telah

dihubungkan seperti yang telah dinyatakan (Jadual 4.14: Analisis Faktor Pengesahan, Pemberat Faktor, Sisihan Piawai, Nisbah Kritikal bagi Model Pengukuran Amalan Penyeliaan dan Kapasiti Guru) untuk mendapatkan kesepadanan yang lebih baik. Maka Model Pengukuran Amalan Penyeliaan dan Kapasiti Guru seperti Rajah 4.11 telah dapat dibina dan mendapat kesepadanan yang baik.

Analisis faktor pengesahan (CFA) model pengukuran pengelompokan bagi keempat-empat instrumen kajian (Rajah 4.10) menunjukkan model pengukuran ini mempunyai petunjuk kesepadanan yang baik dengan data yang dikaji dengan nilai indeks RMSEA= .054 (<.08), nilai indeks CFI .987 (>.90)) dan Ratio Chisq/df = 3.106 (<5.0). Nilai pemberat faktor (*factor loading*) kesemua item berada antara .86 hingga .97 serta mempunyai anggaran parameter Regression Weight (R) yang signifikan ($p < .05$) serta nilai signifikan pemberat regresi (C.R) melebihi nilai kritikal +1.96 (Jadual 4.23). Ini mengesahkan bahawa indikator yang diukur merupakan peramal kepada pemboleh ubah laten seperti mana yang ditunjukkan oleh keputusan analisis Squared Multiple Correlation (R^2).



Rajah 4.11 Model Hubungan antara Kemahiran penyelia, Bantuan Langsung, Kepercayaan kepada Penyelia dan Kapasiti Guru

Kesimpulan dari analisis SEM yang dijalankan dalam kajian ini menunjukkan bahawa bantuan langsung dan bantuan langsung mempunyai hubungan positif yang signifikan secara statistik dengan kapasiti guru, dan kepercayaan kepada penyelia menjadi pengantara kepada bantuan langsung dan bantuan langsung dalam meningkatkan kapasiti guru.

4.3 Dapatan Kajian

Data dianalisis bagi mendapatkan jawapan kepada soalan-soalan kajian yang telah dinyatakan.

4.3.1 Soalan Kajian 1 (a)

Apakah tahap bantuan langsung yang dilaksanakan di sekolah menengah di negeri Selangor?

Bagi menjawab soalan kajian berkaitan tahap bantuan langsung yang dilaksanakan dalam kalangan guru sekolah menengah di negeri Selangor, tahap pelaksanaan bantuan langsung guru di sekolah diukur berdasarkan 13 item dalam dimensi bantuan langsung.

Statistik deskriptif digunakan untuk menganalisis data yang diperoleh dari 390 responden. Analisis tahap bantuan langsung di sekolah menengah di negeri Selangor diperincikan dalam Jadual 4.15. Analisis dapatan kajian (Jadual 4.15) ditunjukkan dalam bentuk skor min dan skor sisihan piawai bagi setiap dimensi dan skor min keseluruhan dimensi bantuan langsung. Penentuan tahap dimensi bantuan langsung menurut persepsi guru ini adalah berdasarkan skor min dengan merujuk kepada pangkatan yang disediakan dalam Jadual 3.16. Pengkaji menggunakan statistik deskriptif bagi menganalisis data yang diperoleh dari 390 responden. Jadual 4.15 menunjukkan analisis dapatan kajian dalam bentuk skor min dan skor sisihan piawai

bagi setiap dimensi dan skor min Bantuan langsung adalah signifikan. Penentuan tahap penyeliaan instruksional menurut persepsi guru ini adalah berdasarkan skor min dengan merujuk kepada pangkatan yang disediakan dalam Jadual 3.16. Sebagai rumusan, berdasarkan nilai min dan sisihan piawai yang didapati, tahap bantuan langsung adalah signifikan.

Jadual 4.12

Min, Sisihan Piawai dan Tahap Amalan Bantuan Langsung (N=390)

Dimensi Bantuan Langsung	Min (M)	Sisihan Piawai (SP)	Tahap Bantuan Langsung
d1: Sebelum pelaksanaan pemerhatian dalam bilik darjah, penyelia menemui guru untuk memaklumkan tentang perkara ini	3.99	.617	sederhana
d2: Penyelia akan meyakinkan guru bahawa lawatan ke bilik darjah membantu proses PdP mereka	3.95	.623	sederhana
d3: Penyelia merancang dan membuat perjanjian tentang masa yang sesuai untuk lawatan ke bilik darjah.	3.91	.594	sederhana
d4: Penyelia berbincang dengan guru mengenai objektif pengajaran sebelum sesi penyampaian sebenar	3.71	.734	sederhana
d5: Penyelia berbincang dengan guru tentang metodologi penyampaian sebelum sesi sebenar	3.67	.744	sederhana
d6: Penyelia menganalisis rancangan pengajaran guru yang diselia sebelum lawatan bilik darjah	3.70	.702	sederhana
d7: Semasa pemerhatian dalam bilik darjah: penyelia duduk di bahagian belakang bilik darjah.	3.93	.613	sederhana
d8: Penyelia merekod data penting tentang proses PdP yang berlaku antara guru dan pelajar.	3.97	.584	sederhana
d9: Penyelia memberi perhatian kepada pengajaran dari mula hingga ke akhir	4.00	.621	tinggi
d10: Selepas pelaksanaan pemerhatian/sidang pra pemerhatian: penyelia memberi maklum balas segera kepada guru.	3.93	.698	sederhana
d11: Penyelia berbincang dengan guru tentang data yang dikutip semasa pemerhatian dalam bilik darjah	3.92	.628	sederhana

Jadual 4.16 (sambungan)

Dimensi Bantuan Langsung	Min (M)	Sisihan Piawai (SP)	Tahap Bantuan Langsung
d12: Perbincangan menekankan penambahbaikan pelaksanaan proses pengajaran dan pembelajaran.	3.99	.593	sederhana
d13: Penyelia memberi komen bertulis untuk dibaca oleh guru dan tidak berbincang secara bersemuka	3.48	.996	sederhana
Min Keseluruhan	3.86	.651	sederhana

Berdasarkan Jadual 4.15, didapati skor min keseluruhan bantuan langsung menurut persepsi guru adalah 3.86. Ini menunjukkan tahap bantuan langsung penyelia sekolah menengah di negeri Selangor berada pada tahap sederhana ($M=3.86$ dan $SP=.651$).

Terdapat 13 item dalam konstruk Bantuan Langsung. Skor min bagi item-item dalam konstruk ini adalah sederhana iaitu antara 3.48-3.99. Hanya satu item sahaja yang mendapat skor min yang tinggi iaitu d9, penyelia memberi perhatian kepada pengajaran dari mula hingga ke akhir, dengan skor min 4.00. Secara keseluruhannya, penyelia di sekolah menengah di negeri Selangor menurut persepsi guru mempunyai tahap bantuan langsung yang sederhana.

Kajian ini dilaksanakan ke atas empat (4) jenis sekolah menengah yang ada di negeri Selangor, maka analisis juga dilaksanakan mengikut jenis sekolah sekolah tersebut.

a) **Bantuan Langsung di Sekolah Menengah Kebangsaan Agama (SMKA)**

Analisis untuk mengenal pasti tahap bantuan langsung ini dilaksanakan ke atas responden di Sekolah Menengah Kebangsaan Agama (SMKA).

Analisis dapatan tersebut adalah seperti ditunjukkan dalam Jadual 4.16: Min, Sisihan Piawai dan Tahap Amalan Bantuan Langsung di Sekolah Menengah Kebangsaan Agama SMKA . Responden kajian bagi SMKA ialah 45 orang.

Jadual 4.17

Min, Sisihan Piawai dan Tahap Amalan Bantuan Langsung di Sekolah Menengah Kebangsaan Agama SMKA (N=45)

Dimensi Bantuan Langsung	Min (M)	Sisihan Piawai (SP)	Tahap Bantuan Langsung
d1: Sebelum pelaksanaan pemerhatian dalam bilik darjah, penyelia menemui guru untuk memaklumkan tentang perkara ini	3.93	.495	sederhana
d2: Penyelia akan meyakinkan guru bahawa lawatan ke bilik darjah membantu proses PdP mereka	3.96	.520	sederhana
d3: Penyelia merancang dan membuat perjanjian tentang masa yang sesuai untuk lawatan ke bilik darjah.	3.91	.594	sederhana
d4: Penyelia berbincang dengan guru mengenai objektif pengajaran sebelum sesi penyampaian sebenar	3.71	.734	sederhana
d5: Penyelia berbincang dengan guru tentang metodologi penyampaian sebelum sesi sebenar	3.67	.744	sederhana
d6: Penyelia menganalisis rancangan pengajaran guru yang diselia sebelum lawatan bilik darjah	3.70	.702	sederhana
d7: Semasa pemerhatian dalam bilik darjah: penyelia duduk di bahagian belakang bilik darjah.	3.93	.613	sederhana
d8: Penyelia merekod data penting tentang proses PdP yang berlaku antara guru dan pelajar.	3.97	.584	sederhana
d9: Penyelia memberi perhatian kepada pengajaran dari mula hingga ke akhir	4.00	.621	tinggi
d10: Selepas pelaksanaan pemerhatian/ sidang pra pemerhatian: penyelia memberi maklum balas segera kepada guru.	3.93	.698	sederhana
d11: Penyelia berbincang dengan guru tentang data yang dikutip semasa pemerhatian dalam bilik darjah	3.92	.628	sederhana
d12: Perbincangan menekankan penambahbaikan pelaksanaan proses pengajaran dan pembelajaran.	3.99	.593	sederhana
d13: Penyelia memberi komen bertulis untuk dibaca oleh guru dan tidak berbincang secara bersemuka	3.48	.996	sederhana
Min Keseluruhan	3.86	.651	sederhana

Skor min bagi 13 item dalam konstruk bantuan langsung bagi Sekolah Berasrama Penuh adalah tinggi iaitu 4.09. Empat (4) item sahaja yang mendapat skor min yang sederhana iaitu d4 (3.84), d5 (3.88) d6b (3.92) dan d13 (3.76). Skor min bagi sembilan (9) item lagi dalam konstruk ini adalah tinggi iaitu di antara 4.20 hingga 4.28. Secara keseluruhannya, bantuan langsung di SBP adalah pada tahap tinggi.

b) Bantuan Langsung di Sekolah Berasrama Penuh (SBP)

Analisis juga dilaksanakan bagi mengenal pasti tahap bantuan langsung di Sekolah Berasrama Penuh. Dapatan ditunjukkan dalam Jadual 4.17: Min, Sisihan Piawai dan Tahap Amalan Bantuan Langsung di Sekolah Berasrama Penuh (SBP). Responden bagi SBP ini ialah 25 orang.

Jadual 4.18

Min, Sisihan Piawai dan Tahap Amalan Bantuan Langsung di Sekolah Berasrama Penuh (SBP) (N=25)

	Dimensi Bantuan Langsung	Min (M)	Sisihan Piawai (SP)	Tahap Bantuan Langsung
d1:	Sebelum pelaksanaan pemerhatian dalam bilik darjah, penyelia menemui guru untuk memaklumkan tentang perkara ini	4.20	.500	tinggi
d2:	Penyelia akan meyakinkan guru bahawa lawatan ke bilik darjah membantu proses PdP mereka	4.20	.577	tinggi
d3:	Penyelia merancang dan membuat perjanjian tentang masa yang sesuai untuk lawatan ke bilik darjah.	4.12	.440	tinggi
d4:	Penyelia berbincang dengan guru mengenai objektif pengajaran sebelum sesi penyampaian sebenar	3.84	.850	sederhana
d5:	Penyelia berbincang dengan guru tentang metodologi penyampaian sebelum sesi sebenar	3.88	.881	sederhana

Jadual 4.18 (sambungan)

d6: Penyalia menganalisis rancangan pengajaran guru yang diselia sebelum lawatan bilik darjah	3.92	.702	sederhana
d7: Semasa pemerhatian dalam bilik darjah: penyalia duduk di bahagian belakang bilik darjah.	4.24	.597	tinggi
d8: Penyalia merekod data penting tentang proses PdP yang berlaku antara guru dan pelajar.	4.28	.614	tinggi
d9: Penyalia memberi perhatian kepada pengajaran dari mula hingga ke akhir	4.24	.523	tinggi
d10: Selepas pelaksanaan pemerhatian/sidang pra pemerhatian: penyalia memberi maklum balas segera kepada guru.	4.24	.663	tinggi
d11: Penyalia berbincang dengan guru tentang data yang dikutip semasa pemerhatian dalam bilik darjah	4.20	.577	tinggi
d12: Perbincangan menekankan penambahbaikan pelaksanaan proses pengajaran dan pembelajaran.	4.12	.526	tinggi
d13: Penyalia memberi komen bertulis untuk dibaca oleh guru dan tidak berbincang secara bersemuka	3.76	.970	sederhana
Min Keseluruhan	4.09	.647	tinggi

Skor min bagi 13 item dalam konstruk bantuan langsung bagi Sekolah Berasrama Penuh adalah tinggi iaitu 4.09. Empat (4) item sahaja yang mendapat skor min yang sederhana iaitu d4 (3.84), d5 (3.88) d6(3.92) dan d13 (3.76). Skor min bagi sembilan (9) item lagi dalam konstruk ini adalah tinggi iaitu di antara 4.20 hingga 4.28. Secara keseluruhannya, tahap bantuan langsung di SBP adalah bertahap tinggi.

c) Analisis Tahap Bantuan Langsung di Sekolah Agama Bantuan Kerajaan Berasrama (SABK)

Analisis bagi tahap bantuan langsung di Sekolah Agama Bantuan Kerajaan (SABK) ditunjukkan dalam Jadual 4.18:Min, Sisihan Piawai dan Tahap Amalan Bantuan Langsung di Sekolah Agama Bantuan Kerajaan (SABK). Responden bagi sekolah jenis ini ialah 50 orang.

Jadual 4.19

Min, Sisihan Piawai dan Tahap Amalan Bantuan Langsung di Sekolah Agama Bantuan Kerajaan (SABK) (N=50)

Dimensi Bantuan Langsung	Min (M)	Sisihan Piawai (SP)	Tahap Bantuan Langsung
d1: Sebelum pelaksanaan pemerhatian dalam bilik darjah, penyelia menemui guru untuk memaklumkan tentang perkara ini	3.84	.842	sederhana
d2: Penyelia akan meyakinkan guru bahawa lawatan ke bilik darjah membantu proses PdP mereka	3.76	.822	sederhana
d3: Penyelia merancang dan membuat perjanjian tentang masa yang sesuai untuk lawatan ke bilik darjah.	3.62	.808	sederhana
d4: Penyelia berbincang dengan guru mengenai objektif pengajaran sebelum sesi penyampaian sebenar	3.98	.769	sederhana
d5: Penyelia berbincang dengan guru tentang metodologi penyampaian sebelum sesi sebenar	3.76	.894	sederhana
d6: Penyelia menganalisis rancangan pengajaran guru yang diselia sebelum lawatan bilik darjah	3.92	.752	sederhana
d7: Semasa pemerhatian dalam bilik darjah: penyelia duduk di bahagian belakang bilik darjah.	3.72	.757	sederhana
d8: Penyelia merekod data penting tentang proses PdP yang berlaku antara guru dan pelajar.	4.02	.589	tinggi
d9: Penyelia memberi perhatian kepada pengajaran dari mula hingga ke akhir	3.78	.708	sederhana
d10: Selepas pelaksanaan pemerhatian/sidang pra pemerhatian: penyelia memberi maklum balas segera kepada guru.	4.08	.528	tinggi
d11: Penyelia berbincang dengan guru tentang data yang dikutip semasa pemerhatian dalam bilik darjah	4.12	.521	tinggi
d12: Perbincangan menekankan penambahbaikan pelaksanaan proses pengajaran dan pembelajaran.	3.98	.685	sederhana
d13: Penyelia memberi komen bertulis untuk dibaca oleh guru dan tidak berbincang secara bersemuka	3.82	.850	sederhana
Min Keseluruhan	3.36	.635	sederhana

Skor min bagi keseluruhan 13 item dalam konstruk bantuan langsung bagi Sekolah Agama Bantuan Kerajaan (SABK) adalah pada tahap sederhana iaitu 3.36. Terdapat (3) item sahaja yang mendapat skor min yang tinggi iaitu d8 (4.02), d10

(4.08) dan d11 dengan nilai skor min 4.12. Skor min bagi sepuluh item lagi dalam konstruk ini adalah sederhana iaitu di antara 3.72 hingga 3.98. Secara keseluruhannya, tahap bantuan langsung di SABK adalah bertahap yang sederhana.

d) Analisis Tahap Bantuan Langsung di Sekolah Menengah Kebangsaan (SMK)

Analisis bagi tahap bantuan langsung di Sekolah Menengah Kebangsaan (SMK) ditunjukkan dalam Jadual 4.19 Min, Sisihan Piawai dan Tahap Amalan Bantuan Langsung di Sekolah Menengah Kebangsaan (SMK). Responden bagi SMK ialah 270 orang.

Jadual 4.20

Min, Sisihan Piawai dan Tahap Amalan Bantuan Langsung di Sekolah Menengah Kebangsaan (SMK) (N=270)

	Dimensi Bantuan Langsung	Min (M)	Sisihan Piawai (SP)	Tahap Bantuan Langsung
d1:	Sebelum pelaksanaan pemerhatian dalam bilik darjah, penyelia menemui guru untuk memaklumkan tentang perkara ini	3.83	.776	sederhana
d2:	Penyelia akan meyakinkan guru bahawa lawatan ke bilik darjah membantu proses PdP mereka	3.80	.740	sederhana
d3:	Penyelia merancang dan membuat perjanjian tentang masa yang sesuai untuk lawatan ke bilik darjah.	3.64	.841	sederhana
d4:	Penyelia berbincang dengan guru mengenai objektif pengajaran sebelum sesi penyampaian sebenar	3.99	.721	sederhana
d5:	Penyelia berbincang dengan guru tentang metodologi penyampaian sebelum sesi sebenar	3.75	.778	sederhana

Jadual 4.20 (sambungan)

Dimensi Bantuan Langsung	Min (M)	Sisihan Piawai (SP)	Tahap Bantuan Langsung
d6: Penyelia menganalisis rancangan pengajaran guru yang diselia sebelum lawatan bilik darjah	3.93	.707	sederhana
d7: Semasa pemerhatian dalam bilik darjah: penyelia duduk di bahagian belakang bilik darjah.	3.71	.776	sederhana
d8: Penyelia merekod data penting tentang proses PdP yang berlaku antara guru dan pelajar.	3.98	.627	sederhana
d9: Penyelia memberi perhatian kepada pengajaran dari mula hingga ke akhir	3.89	.677	Sederhana
d10: Selepas pelaksanaan pemerhatian/sidang pra pemerhatian: penyelia memberi maklum balas segera kepada guru.	4.00	.619	tinggi
d11: Penyelia berbincang dengan guru tentang data yang dikutip semasa pemerhatian dalam bilik darjah	4.03	.618	tinggi
d12: Perbincangan menekankan penambahbaikan pelaksanaan proses pengajaran dan pembelajaran.	3.93	.648	sederhana
d13: Penyelia memberi komen bertulis untuk dibaca oleh guru dan tidak berbincang secara bersemuka	3.87	.758	sederhana
Min Keseluruhan	3.87	.714	sederhana

Skor min bagi keseluruhan 13 item dalam konstruk bantuan langsung bagi Sekolah Menengah Kebangsaan adalah pada tahap sederhana iaitu 3.87. Hanya dua (3) item sahaja yang mendapat skor min yang tinggi iaitu d10 dengan nilai skor min 4.00 dan d11 dengan nilai skor min 4.03. Skor min bagi sebelas item lagi dalam konstruk ini adalah sederhana iaitu di antara 3.64 hingga 3.99. Secara keseluruhannya, tahap bantuan langsung di SBP adalah bertahap yang sederhana.

Dengan itu dapatlah dirumuskan bahawa tahap bantuan langsung di sekolah-sekolah yang dikaji adalah seperti ditunjukkan dalam Jadual 4.20: Tahap Bantuan Langsung di Semua Sekolah Kajian

Jadual 4.21

Tahap Bantuan Langsung di Semua Sekolah Kajian

Bil.	Jenis Sekolah	Min (M)	Sisihan Piawai (SP)	Tahap Bantuan Langsung
1	SMKA	3.99	.559	sederhana
2	SBP	4.09	.670	tinggi
3	SABK	3.36	.635	sederhana
4	SMK	3.87	.714	sederhana
	Keseluruhan	3.86	.651	sederhana

Bantuan langsung di semua semua sekolah yang dikaji berada pada tahap sederhana. Namun analisis terperinci bagi setiap jenis sekolah yang dikaji menunjukkan tahap bantuan langsung di SPB adalah pada tahap tinggi dan di tiga (3) jenis sekolah lain iaitu di SMKA, SABK dan SMK, bantuan langsung adalah pada tahap sederhana.

4.3.2 Soalan Kajian 1(b)

Apakah tahap kemahiran penyelia sebagai prasyarat untuk menjadi penyelia di sekolah menengah di negeri Selangor?

Bagi menjawab soalan kajian berkaitan tahap kemahiran penyelia sebagai prasyarat untuk menjadi penyelia yang dilaksanakan dalam kalangan guru sekolah menengah di negeri Selangor, tahap kemahiran penyelia guru di sekolah diukur berdasarkan 19 item dalam dimensi kemahiran penyelia.

Statistik deskriptif digunakan untuk menganalisis data yang diperoleh dari 390 responden. Analisis tahap kemahiran penyelia di sekolah menengah di negeri Selangor diperincikan dalam Jadual 4.16. Jadual 4.16 menunjukkan analisis dapatan kajian dalam bentuk skor min dan skor sisihan piawai bagi setiap dimensi dan skor min keseluruhan dimensi kemahiran penyelia. Penentuan tahap dimensi kemahiran

penyelia menurut persepsi guru ini adalah berdasarkan skor min dengan merujuk kepada pangkatan yang disediakan dalam Jadual 3.16.

Jadual 4.22

Min, Sisihan Piawai dan Tahap Kemahiran Penyelia (N=390)

Dimensi kemahiran Penyelia	Min (M)	Sisihan Piawai (SP)	Tahap kemahiran Penyelia
b1: penilaian sebagai satu cara untuk pembangunan.	4.08	.579	tinggi
b2: menilai objektif akademik guru supaya selari dengan objektif sekolah	4.17	.534	tinggi
b3: berbincang mengenai data yang didapati semasa lawatan	4.04	.616	tinggi
b4: instrumen dan proses yang standad diguna untuk mengumpul data semasa melawat bilik darjah	4.13	.582	tinggi
b5: lebih daripada satu sumber diguna untuk menilai guru.	4.01	.709	tinggi
b6: lawatan ke bilik darjah guru tanpa memberi makluman awal.	3.06	1.133	sederhana
b7: mendengar justifikasi atau penjelasan tentang tingkah laku guru di dalam bilik darjah.	3.93	.600	sederhana
b8: kemahiran dan keupayaan untuk membantu guru mengenal pasti aktiviti untuk sesi PdP.	4.05	.634	tinggi
b9: membantu guru mengenal pasti kelemahan dalam sesi pengajaran dalam bilik darjah	4.09	.606	tinggi
b10: membantu guru penambahbaikan dalam pengajaran guru dalam bilik darjah	4.13	.612	tinggi
b11: membantu guru meningkatkan keberkesanan pengajaran guru dalam bilik darjah.	4.10	.663	tinggi
b12: menggalakkan perkembangan profesional guru.	4.15	.594	tinggi
b13: perbincangan bersama guru dalam mengenal pasti program-latihan dalam perkhidmatan untuk menambahbaikan prestasi guru	4.01	.677	tinggi
b14: memudah cara bagi guru mendapat bahan yang bersesuaian untuk PdP	3.98	.636	sederhana
b15: menggalakkan pertukaran idea dan bahan dalam kalangan guru.	4.07	.584	tinggi
b16: menggalakkan perkongsian ilmu untuk pembangunan staf bagi mendapatkan amalan yang terbaik	4.14	.560	tinggi
b17: memotivasikan guru untuk menentu dan mencapai matlamat profesional mereka.	4.08	.566	tinggi

4.22 (sambungan)

Dimensi kemahiran Penyelia	Min (M)	Sisihan Piawai (SP)	Tahap kemahirar Penyelia
b18: menggalakkan guru untuk menghadiri aktiviti pembangunan staf yang sejajar dengan matlamat sekolah	4.11	.611	tinggi
b19: membuat guru merasa bahawa mereka adalah berharga.	4.04	.657	Tinggi
Min keseluruhan	4.02	.639	Tinggi

Berdasarkan Jadual 4.21, didapati skor min keseluruhan kemahiran penyelia menurut persepsi guru adalah 4.02. Ini menunjukkan tahap kemahiran penyelia penyelia sekolah menengah di negeri Selangor berada pada tahap tinggi ($M=4.02$ dan $SP=.639$). Analisis skor min bagi konstruk kemahiran penyelia menunjukkan bahawa 16 item daripada keseluruhan 19 item mempunyai skor min yang tinggi iaitu antara 4.01- 4.17. Item b2 mempunyai skor min tertinggi ($M=4.17$) iaitu penilaian sebagai satu cara untuk pembangunan. Hanya tiga (3) item mendapat skor min yang sederhana iaitu antara 3.06 - 3.98. Item b6 mempunyai skor min paling rendah ($M=3.06$) iaitu lawatan ke bilik darjah guru tanpa memberi makluman awal. Secara keseluruhannya, menurut persepsi guru, penyelia di sekolah menengah di negeri Selangor mempunyai tahap kemahiran penyelia yang tinggi.

Analisis untuk mengenal pasti tahap kemahiran penyelia juga dilaksanakan mengikut jenis sekolah menengah yang dikaji di negeri Selangor. Dapatan kajian adalah seperti berikut:

a) **Kemahiran Penyelia di Sekolah Menengah Kebangsaan Agama (SMKA)**

Analisis bagi tahap kemahiran penyelia di Sekolah Menengah Kebangsaan Agama (SMKA) ditunjukkan dalam Jadual 4.22: Min, Sisihan Piawai dan

Tahap Kemahiran Penyelia di Sekolah Menengah Kebangsaan Agama SMKA.

Responden kajian dari SMKA adalah seramai 45 orang.

Jadual 4.23

Min, Sisihan Piawai dan Tahap Kemahiran Penyelia di Sekolah Menengah Kebangsaan Agama SMKA (N=45)

Dimensi kemahiran Penyelia	Min (M)	Sisihan Piawai (SP)	Tahap kemahiran Penyelia
b1: penilaian sebagai satu cara untuk pembangunan.	3.93	.495	sederhana
b2: menilai objektif akademik guru supaya selari dengan objektif sekolah	3.96	.520	sederhana
b3: berbincang mengenai data yang didapati semasa lawatan	3.82	.614	sederhana
b4: instrumen dan proses yang standad diguna untuk mengumpul data semasa melawat bilik darjah	3.96	.475	sederhana
b5: lebih daripada satu sumber diguna untuk menilai guru.	3.93	.580	sederhana
b6: lawatan ke bilik darjah guru tanpa memberi makluman awal.	3.02	.436	sederhana
b7: mendengar justifikasi atau penjelasan tentang tingkah laku guru di dalam bilik darjah.	3.78	.636	sederhana
b8: kemahiran dan keupayaan untuk membantu guru mengenal pasti aktiviti untuk sesi PdP.	3.71	.787	sederhana
b9: membantu guru mengenal pasti kelemahan dalam sesi pengajaran dalam bilik darjah	3.89	.714	sederhana
b10: membantu guru penambahbaikan dalam pengajaran guru dalam bilik darjah	3.93	.447	sederhana
b11: membantu guru meningkatkan keberkesanan pengajaran guru dalam bilik darjah.	3.71	.787	sederhana
b12: menggalakkan perkembangan profesional guru.	3.96	.520	sederhana
b13: perbincangan bersama guru dalam mengenal pasti program-latihan dalam perkhidmatan untuk menambahbaikan prestasi guru	3.71	.757	sederhana
b14: memudah cara bagi guru mendapat bahar yang bersesuaian untuk PdP	3.71	.661	sederhana
b15: menggalakkan pertukaran idea dan bahan dalam kalangan guru.	3.89	.573	sederhana

Jadual 4.23 (sambungan)

Dimensi kemahiran Penyelia	Min (M)	Sisihan Piawai (SP)	Tahap kemahiran Penyelia
b16: menggalakkan perkongsian ilmu untuk pembangunan staf bagi mendapatkan amalan yang terbaik	4.00	.564	tinggi
b17: memotivasikan guru untuk menentu dan mencapai matlamat profesional mereka.	3.96	.737	sederhana
b18: menggalakkan guru untuk menghadiri aktiviti pembangunan staf yang sejajar dengan matlamat sekolah	3.89	.682	sederhana
b19: membuat guru merasa bahawa mereka adalah berharga.	3.71	.815	sederhana
Min keseluruhan	3.81	.654	sederhana

Analisis yang dilaksanakan kepada item-item dalam konstruk kemahiran penyelia di Sekolah Menengah Kebangsaan Agama (SMKA) menunjukkan skor min keseluruhan adalah pada tahap sederhana iaitu 3.81. Terdapat 19 item dalam konstruk kemahiran penyelia dan hanya satu (1) item sahaja yang menunjukkan skor min pada tahap tinggi 4.00, iaitu b16, menggalakkan perkongsian ilmu untuk pembangunan staf bagi mendapatkan amalan yang terbaik. Skor min bagi 18 item lagi dalam konstruk ini berada pada tahap sederhana iaitu di antara 3.02-3.96. Oleh itu dapatlah dirumuskan bahawa tahap kemahiran penyelia di Sekolah Menengah Kebangsaan Agama (SMKA) adalah pada tahap sederhana.

b) Kemahiran Penyelia di Berasrama Penuh (SBP)

Analisis bagi tahap kemahiran penyelia di Sekolah Berasrama Penuh (SBP) ditunjukkan dalam Jadual 4.23: Min, Sisihan Piawai dan Tahap Kemahiran Penyelia di Sekolah Berasrama Penuh (SBP). Responden kajian dari SBP adalah seramai 25 orang.

Jadual 4.24

Min, Sisihan Piawai dan Tahap Kemahiran Penyelia di Sekolah Berasrama Penuh (SBP) (N=25)

Dimensi kemahiran Penyelia	Min (M)	Sisihan Piawai (SP)	Tahap kemahiran Penyelia
b1: penilaian sebagai satu cara untuk pembangunan.	4.12	.600	tinggi
b2: menilai objektif akademik guru supaya selari dengan objektif sekolah	4.36	.490	tinggi
b3: berbincang mengenai data yang didapati semasa lawatan	4.24	.831	tinggi
b4: instrumen dan proses yang standad diguna untuk mengumpul data semasa melawat bilik darjah	4.40	.500	tinggi
b5: lebih daripada satu sumber diguna untuk menilai guru.	4.28	.678	tinggi
b6: lawatan ke bilik darjah guru tanpa memberi makluman awal.	3.32	.645	sederhana
b7: mendengar justifikasi atau penjelasan tentang tingkah laku guru di dalam bilik darjah.	4.08	.759	tinggi
b8: kemahiran dan keupayaan untuk membantu guru mengenal pasti aktiviti untuk sesi PdP.	4.16	.746	tinggi
b9: membantu guru mengenal pasti kelemahan dalam sesi pengajaran dalam bilik darjah	4.36	.638	tinggi
b10: membantu guru penambahbaikan dalam pengajaran guru dalam bilik darjah	4.08	.812	tinggi
b11: membantu guru meningkatkan keberkesanan pengajaran guru dalam bilik darjah.	4.36	.638	tinggi
b12: menggalakkan perkembangan profesional guru.	4.28	.614	tinggi
b13: perbincangan bersama guru dalam mengenal pasti program-latihan dalam perkhidmatan untuk menambahbaikan prestasi guru	4.16	.624	tinggi
b14: memudah cara bagi guru mendapat bahan yang bersesuaian untuk PdP	3.80	.577	sederhana
b15: menggalakkan pertukaran idea dan bahan dalam kalangan guru.	4.24	.723	tinggi
b16: menggalakkan perkongsian ilmu untuk pembangunan staf bagi mendapatkan amalan yang terbaik	4.16	.473	tinggi
b17: memotivasikan guru untuk menentu dan mencapai matlamat profesional mereka.	4.16	.800	tinggi
b18: menggalakkan guru untuk menghadiri aktiviti pembangunan staf yang sejajar dengan matlamat sekolah	4.08	.759	tinggi
b19: membuat guru merasa bahawa mereka adalah berharga.	4.08	.909	tinggi
Min keseluruhan	4.14	.674	Tinggi

Analisis yang dilaksanakan kepada item-item dalam konstruk kemahiran penyelia di Sekolah Berasrama Penuh menunjukkan skor min keseluruhan adalah pada tahap tinggi iaitu 4.14. Terdapat 19 item dalam konstruk ini dan hanya dua (2) item sahaja yang menunjukkan skor min pada tahap sederhana iaitu b6, lawatan ke bilik darjah guru tanpa memberi makluman awal, skor min bagi item ini ialah 3.32 dan b14, memudah cara bagi guru mendapat bahan yang bersesuaian untuk PdP, yang mendapat skor min 3.80. Skor min bagi 17 item lagi dalam konstruk ini adalah tinggi iaitu di antara 4.08 - 4.40. Oleh itu dapatlah dirumuskan bahawa tahap kemahiran penyelia di Sekolah Berasrama Penuh adalah pada tahap tinggi.

c) **Kemahiran Penyelia di Sekolah Agama Bantuan Kerajaan (SABK)**

Analisis bagi tahap kemahiran penyelia di Sekolah Agama Bantuan Kerajaan ditunjukkan dalam Jadual 4.24 Min, Sisihan Piawai dan Tahap Kemahiran Penyelia di Sekolah Menengah Agama Bantuan Kerajaan (SABK). Responden kajian dari SABK adalah seramai 50 orang.

Jadual 4.25

Min, Sisihan Piawai dan Tahap Kemahiran Penyelia di Sekolah Menengah Agama Bantuan Kerajaan (SABK) (N=50)

Dimensi kemahiran Penyelia	Min (M)	Sisihan Piawai (SP)	Tahap kemahiran Penyelia
b1: penilaian sebagai satu cara untuk pembangunan.	4.16	.650	tinggi
b2: menilai objektif akademik guru supaya selari dengan objektif sekolah	4.18	.629	tinggi
b3: berbincang mengenai data yang didapati semasa lawatan	4.06	.767	tinggi
b4: instrumen dan proses yang standad diguna untuk mengumpul data semasa melawat bilik darjah	4.20	.535	tinggi
b5: lebih daripada satu sumber diguna untuk menilai guru.	4.14	.606	tinggi
b6: lawatan ke bilik darjah guru tanpa memberi makluman awal.	3.06	.584	sederhana

Jadual 4.25 (sambungan)

Dimensi kemahiran Penyelia	Min (M)	Sisihan Piawai (SP)	Tahap kemahiran Penyelia
b7: mendengar justifikasi atau penjelasan tentang tingkah laku guru di dalam bilik darjah.	4.00	.670	tinggi
b8: kemahiran dan keupayaan untuk membantu guru mengenal pasti aktiviti untuk sesi PdP.	3.98	.795	sederhana
b9: membantu guru mengenal pasti kelemahan dalam sesi pengajaran dalam bilik darjah	4.02	.742	tinggi
b10: membantu guru penambahbaikan dalam pengajaran guru dalam bilik darjah	4.14	.700	tinggi
b11: membantu guru meningkatkan keberkesanan pengajaran guru dalam bilik darjah.	4.20	.639	tinggi
b12: menggalakkan perkembangan profesional guru.	4.10	.707	tinggi
b13: perbincangan bersama guru dalam mengenal pasti program-latihan dalam perkhidmatan untuk menambahbaikan prestasi guru	4.02	.654	tinggi
b14: memudah cara bagi guru mendapat bahar yang bersesuaian untuk PdP	3.76	.744	sederhana
b15: menggalakkan pertukaran idea dan bahan dalam kalangan guru.	4.10	.544	tinggi
b16: menggalakkan perkongsian ilmu untuk pembangunan staf bagi mendapatkan amalan yang terbaik	4.06	.512	tinggi
b17: memotivasikan guru untuk menentu dan mencapai matlamat profesional mereka.	4.06	.652	tinggi
b18: menggalakkan guru untuk menghadiri aktiviti pembangunan staf yang sejajar dengan matlamat sekolah	4.04	.699	tinggi
b19: membuat guru merasa bahawa mereka adalah berharga.	4.02	.820	Tinggi
Min keseluruhan	4.01	.665	Tinggi

Analisis yang dilaksanakan kepada item-item dalam konstruk kemahiran penyelia di SABK menunjukkan skor min keseluruhan adalah pada tahap tinggi iaitu 4.01. Analisis menunjukkan hanya tiga (3) item sahaja yang menunjukkan skor min pada tahap sederhana iaitu b6, skor min bagi item ini ialah 3.06, b8 mendapat skor min 3.98 dan b14 yang mendapat skor min 3.76. Skor min bagi 16 item lain dalam

konstruk ini adalah tinggi iaitu di antara 4.02 - 4.18. Oleh itu dapatlah dirumuskan bahawa tahap kemahiran penyelia di Sekolah Agama Bantuan Kerajaan adalah pada tahap tinggi.

d) Tahap Kemahiran Penyelia di Sekolah Menengah Kebangsaan (SMK)

Analisis bagi tahap kemahiran penyelia di Sekolah Menengah Kebangsaan (SMK) ditunjukkan dalam Jadual 4.25: Min, Sisihan Piawai dan Tahap Kemahiran Penyelia di Sekolah Menengah Kebangsaan (SMK). Responden kajian dari SMK adalah seramai 270 orang.

Jadual 4.26

Min, Sisihan Piawai dan Tahap Kemahiran Penyelia di Sekolah Menengah Kebangsaan (SMK) (N=270)

Dimensi kemahiran Penyelia	Min (M)	Sisihan Piawai (SP)	Tahap kemahiran Penyelia
b1: penilaian sebagai satu cara untuk pembangunan.	4.13	.560	tinggi
b2: menilai objektif akademik guru supaya selari dengan objektif sekolah	4.16	.539	tinggi
b3: berbincang mengenai data yang didapati semasa lawatan	4.06	.609	tinggi
b4: instrumen dan proses yang standad diguna untuk mengumpul data semasa melawat bilik darjah	4.20	.519	tinggi
b5: lebih daripada satu sumber diguna untuk menilai guru.	4.15	.651	tinggi
b6: lawatan ke bilik darjah guru tanpa memberi makluman awal.	3.23	.547	sederhana
b7: mendengar justifikasi atau penjelasan tentang tingkah laku guru di dalam bilik darjah.	3.99	.616	sederhana
b8: kemahiran dan keupayaan untuk membantu guru mengenal pasti aktiviti untuk sesi PdP.	4.07	.705	tinggi
b9: membantu guru mengenal pasti kelemahan dalam sesi pengajaran dalam bilik darjah	4.10	.654	tinggi
b10: membantu guru penambahbaikan dalam pengajaran guru dalam bilik darjah	4.14	.603	tinggi
b11: membantu guru meningkatkan keberkesanan pengajaran guru dalam bilik darjah.	4.10	.703	tinggi
b12: menggalakkan perkembangan profesional guru.	4.17	.616	tinggi

Jadual 4.26 (sambungan)

Dimensi kemahiran Penyelia	Min (M)	Sisihan Piawai (SP)	Tahap kemahiran Penyelia
b13: perbincangan bersama guru dalam mengenal pasti program-latihan dalam perkhidmatan untuk menambahbaik prestasi guru	3.99	.673	sederhana
b14: memudah cara bagi guru mendapat bahan yang bersesuaian untuk PdP	3.93	.673	sederhana
b15: menggalakkan pertukaran idea dan bahan dalam kalangan guru.	4.09	.574	tinggi
b16: menggalakkan perkongsian ilmu untuk pembangunan staf bagi mendapatkan amalan yang terbaik	4.15	.534	tinggi
b17: memotivasikan guru untuk menentu dan mencapai matlamat profesional mereka.	4.10	.661	tinggi
b18: menggalakkan guru untuk menghadiri aktiviti pembangunan staf yang sejajar dengan matlamat sekolah	4.14	.622	tinggi
b19: membuat guru merasa bahawa mereka adalah berharga.	4.04	.720	Tinggi
Min keseluruhan	4.04	0.651	Tinggi

Analisis yang dilaksanakan kepada item-item dalam konstruk kemahiran penyelia di Sekolah Menengah Kebangsaan menunjukkan skor min keseluruhan adalah pada tahap tinggi iaitu 4.04. Terdapat 19 item dalam konstruk ini dan hanya empat (4) item sahaja yang menunjukkan skor min pada tahap sederhana iaitu b6 dengan skor 3.23. Skor min bagi b7 dan b13 ialah 3.99 dan skor min bagi b14 ialah 3.80. Skor min bagi 15 item lagi dalam konstruk ini adalah tinggi dan terletak di antara 4.08 - 4.20. Oleh itu dapatlah dirumuskan bahawa tahap kemahiran penyelia di Sekolah Menengah Kebangsaan adalah pada tahap tinggi.

Dengan itu dapatlah dirumuskan bahawa tahap kemahiran penyelia di sekolah-sekolah yang dikaji adalah seperti ditunjukkan dalam Jadual 4.26 ; Min, Sisihan Piawai dan Tahap Kemahiran Penyelia Mengikut Jenis Sekolah.

Jadual 4.27

Min, Sisihan Piawai dan Tahap Kemahiran Penyelia Mengikut Jenis Sekolah

Bil	Jenis Sekolah	Min (M)	Sisihan Piawai (SP)	Tahap Kemahiran Penyelia
1	SMKA	3.81	.654	Sederhana
2	SBP	4.14	.674	Tinggi
3	SABK	4.01	.665	Tinggi
4	SMK	4.04	.651	Tinggi
Keseluruhan		4.02	.639	Tinggi

Berdasarkan analisis yang dilaksanakan, tahap kemahiran penyelia bagi keseluruhan responden di sekolah menengah di negeri Selangor berada pada tinggi. Analisis terperinci bagi setiap sekolah yang dikaji menunjukkan tahap bantuan langsung di hanya tiga jenis sekolah sahaja iaitu SBP, di SABK dan di SMK berada pada tahap tinggi. Walau bagaimanapun di SMKA, kemahiran penyelia adalah pada tahap sederhana.

4.3.3 Soalan Kajian 1 (c)

Apakah tahap kepercayaan terhadap penyelia di sekolah menengah di negeri Selangor?

Bagi menjawab soalan kajian berkaitan tahap kepercayaan guru terhadap penyelia sebagai prasyarat untuk menjadi penyelia yang dilaksanakan dalam kalangan guru sekolah menengah di negeri Selangor, Tahap kepercayaan guru terhadap penyelia yang dilaksanakan dalam kalangan guru sekolah menengah di negeri Selangor diukur berdasarkan 15 item dalam dimensi kepercayaan guru kepada penyelia.

Statistik deskriptif digunakan untuk menganalisis data yang diperoleh dari 390 responden. Analisis tahap kepercayaan terhadap penyelia di sekolah menengah di negeri Selangor diperincikan dalam Jadual 4.18, menunjukkan analisis dapatan kajian

dalam bentuk skor min dan skor sisihan piawai bagi setiap item dan skor min keseluruhan dimensi kepercayaan terhadap penyelia. Penentuan tahap dimensi kepercayaan terhadap penyelia menurut persepsi guru ini adalah berdasarkan skor min dengan merujuk kepada pangkatan yang disediakan dalam Jadual 3.16: Tahap Skor Min dan Interpretasinya.

Jadual 4.28

Min, Sisihan Piawai dan Tahap Kepercayaan Kepada Penyelia (N=390)

Dimensi Kepercayaan Kepada Penyelia	Min (M)	Sisihan Piawai (SP)	Tahap Kepercayaan pada Penyelia
c1: Penyelia sangat peka terhadap perkara-perkara yang membimbangkan guru.	3.82	.666	sederhana
c2: Guru sangat percaya kepada penyelia.	3.82	.664	sederhana
c3: Guru boleh bergantung kepada penyelia.	3.67	.758	sederhana
c4: Penyelia bertindak untuk kebaikan guru	3.98	.588	sederhana
c5: Penyelia selalu mengotakan janjinya.	3.76	.684	sederhana
c6: Guru mempunyai kepercayaan sepenuhnya ke atas integriti penyelia.	3.86	.618	sederhana
c7: Guru tidak mempertikaikan tindakan yang diambil oleh penyelia.	3.79	.650	sederhana
c8: Penyelia berkongsi maklumat dengan guru.	3.95	.615	sederhana
c9: Guru tidak merasa tergugat untuk mengaku kepada penyelia sekiranya mereka melakukan kesilapan.	3.88	.601	sederhana
c10: Penyelia mahir dalam melaksanakan tugasnya.	3.99	.580	sederhana
c11: Guru percaya dengan maklumat yang disampaikan oleh penyelia.	4.03	.549	tinggi
c12: Sekiranya penyelia menyatakan akan melakukan sesuatu, guru merasa pasti bahawa perkara itu akan dilaksanakan.	3.93	.563	sederhana
c13: Guru pasti penyelia tidak akan membocorkan rahsia semasa sesi penyeliaan kepada orang lain.	3.87	.604	sederhana
c14: Sekiranya berada dalam situasi yang menyukarkan dalam bilik darjah, penyelia berupaya membantu guru dengan cara yang berhemah.	3.99	.513	sederhana
c15: Penyelia memberi maklumbalas dan cadangan sangat berguna untuk penambahbaikan pengajaran.	4.03	.517	Tinggi
Min Keseluruhan	3.89	.611	sederhana

Berdasarkan Jadual 4.28, didapati skor min keseluruhan kepercayaan terhadap penyelia menurut persepsi guru adalah 3.89. Ini menunjukkan tahap kepercayaan terhadap penyelia di sekolah menengah di negeri Selangor berada pada tahap

sederhana ($M=3.89$ dan $SP=.611$). Konstruk kepercayaan terhadap penyelia mengandungi 15 item. Dua (2) item iaitu item c11 dan c14 mendapat nilai min yang tinggi iaitu 4.03. Sementara itu, 13 item yang lain mendapat skor min yang sederhana iaitu antara 3.67-3.99. Walaupun dalam kategori sederhana, kesemua min 13 item tersebut melebihi tahap 3.5. Purata min bagi keseluruhan item-item dalam Konstruk Kepercayaan Guru Terhadap Penyelia ialah 3.89 iaitu sederhana tinggi. Sebagai rumusan, berdasarkan nilai min yang didapati, tahap kepercayaan guru terhadap penyelia adalah sederhana.

Analisis untuk mengenal pasti tahap kepercayaan kepada penyelia juga dilaksanakan mengikut jenis sekolah sekolah menengah yang dikaji di negeri Selangor. Dapatan kajian adalah seperti berikut:

a) Kepercayaan Kepada Penyelia di Sekolah Menengah Kebangsaan Agama (SMKA)

Analisis bagi tahap kepercayaan kepada penyelia di Sekolah Menengah Kebangsaan Agama (SMKA) ditunjukkan dalam Jadual 4.28: Min, Sisihan Piawai dan Tahap Kepercayaan Kepada Penyelia Sekolah Agama Bantuan Kerajaan (SMKA). Bilangan responden kajian di SMKA ialah 45 orang.

Jadual 4.29

Min, Sisihan Piawai dan Tahap Kepercayaan Kepada Penyelia Sekolah Agama Bantuan Kerajaan (SMKA) (N=45)

Dimensi Kepercayaan Kepada Penyelia	Min (M)	Sisihan Piawai (SP)	Tahap Kepercayaan pada Penyelia
c1: Penyelia sangat peka terhadap perkara-perkara yang membimbangkan guru.	3.82	0.614	sederhana
c2: Guru sangat percaya kepada penyelia.	3.96	0.475	sederhana
c3: Guru boleh bergantung kepada penyelia.	3.93	0.58	sederhana
c4: Penyelia bertindak untuk kebaikan guru	3.02	1.076	sederhana
c5: Penyelia selalu mengotakan janjinya.	3.78	0.636	sederhana
c6: Guru mempunyai kepercayaan sepenuhnya ke atas integriti penyelia.	3.71	0.787	sederhana

Jadual 4.29 (sambungan)

Dimensi Kepercayaan Kepada Penyelia	Min	Sisihan	Tahap Kepercayaan pada Penyelia
	(M)	Piawai (SP)	
c7: Guru tidak mempertikaikan tindakan yang diambil oleh penyelia.	3.89	0.714	sederhana
c8: Penyelia berkongsi maklumat dengan guru	3.93	0.447	sederhana
c9: Guru tidak merasa tergugat untuk mengaki kepada penyelia sekiranya mereka melakukan kesilapan.	3.71	0.787	sederhana
c10: Penyelia mahir dalam melaksanakan tugasnya.	3.96	0.52	sederhana
c11: Guru percaya dengan maklumat yang disampaikan oleh penyelia.	3.71	0.757	sederhana
c12: Sekiranya penyelia menyatakan akan melakukan sesuatu, guru merasa pasti bahawa perkara itu akan dilaksanakan.	3.71	0.661	sederhana
c13: Guru pasti penyelia tidak akan membocorkan rahsia semasa sesi penyeliaan kepada orang lain.	3.89	0.573	sederhana
c14: Sekiranya berada dalam situasi yang menyukarkan dalam bilik darjah, penyelia berupaya membantu guru dengan cara yang berhemah.	4.00	0.564	tinggi
c15: Penyelia memberi maklumbalas dan cadangan sangat berguna untuk penambahbaikan pengajaran.	3.96	0.737	Tinggi
Min Keseluruhan	3.81	0.654	sederhana

Berdasarkan Jadual 4.29 didapati skor min keseluruhan kepercayaan terhadap penyelia di Sekolah Menengah Kebangsaan Agama adalah pada tahap sederhana iaitu 3.81. Terdapat 15 item dalam konstruk ini. Hanya satu (1) item sahaja iaitu c15, penyelia memberi maklumbalas dan cadangan sangat berguna untuk penambahbaikan pengajaran, yang mendapat skor min yang tinggi iaitu 4.20. Skor min bagi 14 item yang lain adalah berada pada 3.02 hingga 3.96. Ini menunjukkan tahap kepercayaan terhadap penyelia di Sekolah Menengah Kebangsaan Agama di negeri Selangor berada pada tahap sederhana.

b) Kepercayaan Kepada Penyelia di Sekolah Berasrama Penuh (SBP)

Analisis bagi tahap kepercayaan kepada penyelia di Sekolah Berasrama Penuh (SBP) ditunjukkan dalam Jadual 4.29: Min, Sisihan Piawai dan Tahap Kepercayaan Kepada Penyelia di Sekolah Berasrama Penuh (SBP). Jumlah responden dari SBP adalah seramai 25 orang.

Jadual 4.30

Min, Sisihan Piawai dan Tahap Kepercayaan Kepada Penyelia di Sekolah Berasrama Penuh (SBP) (N=25)

Dimensi Kepercayaan Kepada Penyelia	Min (M)	Sisihan Piawai (SP)	Tahap Kepercayaan pada Penyelia
c1: Penyelia sangat peka terhadap perkara-perkara yang membimbangkan guru.	3.88	.971	sederhana
c2: Guru sangat percaya kepada penyelia.	3.76	.926	sederhana
c3: Guru boleh bergantung kepada penyelia.	3.80	.866	sederhana
c4: Penyelia bertindak untuk kebaikan guru	4.16	.850	sederhana
c5: Penyelia selalu mengotakan janjinya.	3.60	.957	sederhana
c6: Guru mempunyai kepercayaan sepenuhnya ke atas integriti penyelia.	3.92	.862	sederhana
c7: Guru tidak mempertikaikan tindakan yang diambil oleh penyelia.	3.56	.821	sederhana
c8: Penyelia berkongsi maklumat dengan guru.	4.36	.569	sederhana
c9: Guru tidak merasa tergugat untuk mengaku kepada penyelia sekiranya mereka melakukan kesilapan.	3.88	.781	sederhana
c10: Penyelia mahir dalam melaksanakan tugasnya.	4.16	.688	sederhana
c11: Guru percaya dengan maklumat yang disampaikan oleh penyelia.	4.08	.640	tinggi
c12: Sekiranya penyelia menyatakan akan melakukan sesuatu, guru merasa pasti bahawa perkara itu akan dilaksanakan.	4.00	.764	sederhana
c13: Guru pasti penyelia tidak akan membocorkan rahsia semasa sesi penyeliaan kepada orang lain.	3.92	.954	sederhana
c14: Sekiranya berada dalam situasi yang menyukarkan dalam bilik darjah, penyelia berupaya membantu guru dengan cara yang berhemah.	3.96	.676	sederhana
c15: Penyelia memberi maklumbalas dan cadangan sangat berguna untuk penambahbaikan pengajaran.	4.20	.577	Tinggi
Min Keseluruhan	3.94	.793	sederhana

Berdasarkan Jadual 4.30, didapati skor min keseluruhan kepercayaan terhadap penyelia di Sekolah Berasrama Penuh adalah pada tahap sederhana iaitu 3.94. Terdapat 15 item dalam konstruk ini. Hanya enam (6) item sahaja yang mendapat skor min yang tinggi iaitu c4 (4.16), c8 (4.36), c10 (4.16), c11 (4.08), c12 (4.00) dan c15 (4.20). Skor min bagi sembilan (9) item yang lain adalah berada pada 3.52 hingga 3.92. Ini menunjukkan tahap kepercayaan terhadap penyelia di Sekolah Berasrama Penuh di negeri Selangor berada pada tahap sederhana.

c) Kepercayaan Kepada Penyelia di Sekolah Agama Bantuan Kerajaan (SABK)

Analisis bagi tahap kepercayaan kepada penyelia di Sekolah Agama Bantuan Kerajaan (SABK) ditunjukkan dalam Jadual 4.30: Min, Sisihan Piawai dan Tahap Kepercayaan Kepada Penyelia di Sekolah Agama Bantuan Kerajaan (SABK). Jumlah reponden bagi sekolah SABK ialah 45 orang.

Jadual 4.30

Min, Sisihan Piawai dan Tahap Kepercayaan Kepada Penyelia di Sekolah Agama Bantuan Kerajaan (SABK) (N=45)

Dimensi Kepercayaan Kepada Penyelia	Min (M)	Sisihan Piawai (SP)	Tahap Kepercayaan kepada Penyelia
c1: Penyelia sangat peka terhadap perkara-perkara yang membimbangkan guru.	3.84	.842	sederhana
c2: Guru sangat percaya kepada penyelia.	3.76	.822	sederhana
c3: Guru boleh bergantung kepada penyelia.	3.62	.708	sederhana
c4: Penyelia bertindak untuk kebaikan guru	3.98	.769	sederhana
c5: Penyelia selalu mengotakan janjinya.	3.76	.894	sederhana

4.30 (sambungan)

Dimensi Kepercayaan Kepada Penyelia	Min (M)	Sisihan Piawai (SP)	Tahap Kepercayaan pada Penyelia
c6: Guru mempunyai kepercayaan sepenuhnya ke atas integriti penyelia.	3.92	.752	sederhana
c7: Guru tidak mempertikaikan tindakan yang diambil oleh penyelia.	3.72	.757	sederhana
c8: Penyelia berkongsi maklumat dengan guru.	4.02	.589	tinggi
c9: Guru tidak merasa tergugat untuk mengaku kepada penyelia sekiranya mereka melakukan kesilapan.	3.78	.708	sederhana
c10: Penyelia mahir dalam melaksanakan tugasnya.	4.08	.528	tinggi
c11: Guru percaya dengan maklumat yang disampaikan oleh penyelia.	4.12	.521	tinggi
c12: Sekiranya penyelia menyatakan akan melakukan sesuatu, guru merasa pasti bahawa perkara itu akan dilaksanakan.	3.98	.685	sederhana
c13: Guru pasti penyelia tidak akan membocorkan rahsia semasa sesi penyeliaan kepada orang lain.	3.82	.850	sederhana
c14: Sekiranya berada dalam situasi yang menyukarkan dalam bilik darjah, penyelia berupaya membantu guru dengan cara yang berhemah.	4.00	.606	sederhana
c15: Penyelia memberi maklumbalas dan cadangan sangat berguna untuk penambahbaikan pengajaran.	4.12	.558	Tinggi
Min Keseluruhan	3.90	.705	sederhana

d) Kepercayaan Kepada Penyelia di Sekolah Menengah Kebangsaan (SMK)

Analisis bagi tahap kepercayaan kepada penyelia di Sekolah Menengah Kebangsaan (SMK) ditunjukkan dalam Jadual 4.31: Sisihan Piawai dan Tahap Kepercayaan Kepada Penyelia di Sekolah Menengah Kebangsaan (SMK). Bilangan responden bagi SMK ialah 270 orang.

Jadual 4.31

Min, Sisihan Piawai dan Tahap Kepercayaan Kepada Penyelia di Sekolah Menengah Kebangsaan (SMK) (N=270)

Dimensi Kepercayaan Kepada Penyelia	Min (M)	Sisihan Piawai (SP)	Tahap Kepercayaan pada Penyelia
c1: Penyelia sangat peka terhadap perkara-perkara yang membimbangkan guru.	4.00	.676	tinggi
c2: Guru sangat percaya kepada penyelia.	4.05	.649	tinggi
c3: Guru boleh bergantung kepada penyelia.	4.03	.581	tinggi
c4: Penyelia bertindak untuk kebaikan guru	3.76	.766	sederhana
c5: Penyelia selalu mengotakan janjinya.	3.69	.809	sederhana
c6: Guru mempunyai kepercayaan sepenuhnya ke atas integriti penyelia.	3.83	.735	sederhana
c7: Guru tidak mempertikaikan tindakan yang diambil oleh penyelia.	4.11	.561	tinggi
c8: Penyelia berkongsi maklumat dengan guru.	4.13	.514	tinggi
c9: Guru tidak merasa tergugat untuk mengaku kepada penyelia sekiranya mereka melakukan kesilapan.	4.12	.585	tinggi
c10: Penyelia mahir dalam melaksanakan tugasnya.	3.99	.679	sederhana
c11: Guru percaya dengan maklumat yang disampaikan oleh penyelia.	3.99	.673	sederhana
c12: Sekiranya penyelia menyatakan akan melakukan sesuatu, guru merasa pasti bahawa perkara itu akan dilaksanakan.	4.07	.581	sederhana
c13: Guru pasti penyelia tidak akan membocorkan rahsia semasa sesi penyeliaan kepada orang lain.	3.59	.672	sederhana
c14: Sekiranya berada dalam situasi yang menyukarkan dalam bilik darjah, penyelia berupaya membantu guru dengan cara yang berhemah.	4.00	.676	tinggi
c15: Penyelia memberi maklumbalas dan cadangan sangat berguna untuk penambahbaikan pengajaran.	4.05	.649	tinggi
Min Keseluruhan	3.24	.565	sederhana

Berdasarkan Jadual 4.31, didapati skor min keseluruhan kepercayaan terhadap penyelia di Sekolah Menengah Kebangsaan adalah pada tahap sederhana iaitu 3.24. Walaupun skor min keseluruhan adalah pada tahap sederhana, terdapat 9 item dalam konstruk ini yang mendapat skor min yang tinggi iaitu c1(4.00), c2 (4.05),c3 (4.03),c7 (4.11), c8 (4.13), c9 (4.12), c12 (4.07),c14 (4.00) dan c15 (4.05). Enam (6) item selainnya dalam konstruk yang mendapat skor min yang sederhana di antara 3.59-3.99. Ini menunjukkan tahap kepercayaan terhadap penyelia di di Sekolah Menengah Kebangsaan di negeri Selangor berada pada tahap sederhana.

Dengan itu dapatlah dirumuskan bahawa tahap bantuan langsung di sekolah-sekolah yang dikaji adalah seperti ditunjukkan dalam Jadual: 4.32

Jadual 4.32

Min, Sisihan Piawai dan Tahap Kemahiran Penyelia Mengikut Jenis Sekolah

Bil	Jenis Sekolah	Min (M)	Sisihan Piawai (Sp)	Kepercayaan Kepada Penyelia
1	SMKA	3.94	.793	Sederhana
2	SBP	3.81	.654	Sederhana
3	SABK	3.90	.705	Sederhana
4	SMK	3.24	.565	sederhana
	Keseluruhan	3.89	.611	sederhana

Secara keseluruhan, tahap kepercayaan guru terhadap penyelia di semua semua sekolah yang dikaji berada pada sederhana. Analisis terperinci bagi setiap sekolah yang dikaji juga menunjukkan bahawa tahap bantuan langsung disemua jenis sekolah yang dikaji iaitu di SMKA, SBP, SABK dan SMK juga berada pada tahap sederhana.

4.3.4 Soalan Kajian 1 (d)

Apakah tahap kapasiti guru di sekolah menengah di negeri Selangor?

Tahap kapasiti guru dalam kalangan guru sekolah menengah di negeri Selangor diukur berdasarkan 21 item dalam dimensi kapasiti guru. Statistik deskriptif digunakan untuk menganalisis data yang diperolehi dari 390 responden. Analisis tahap kapasiti guru di sekolah menengah di negeri Selangor diperincikan dalam Jadual 4.18, menunjukkan analisis dapatan kajian dalam bentuk skor min dan skor sisihan piawai bagi setiap dimensi dan skor min keseluruhan dimensi kapasiti guru. Penentuan tahap dimensi kapasiti guru menurut persepsi guru ini adalah berdasarkan skor min dengan merujuk kepada pangkatan yang disediakan dalam Jadual 3.13.

Jadual 4.33

Min, Sisihan Piawai dan Tahap Kapasiti Guru (N=390)

Dimensi Kapasiti Guru	Min (M)	Sisihan Piawai (SP)	Tahap Kapasiti Guru
f1: minat guru untuk mendalami perkara yang berkaitan subjek yang di ajar meningkat.	3.94	.568	sederhana
f2: pengetahuan guru tentang kepelbagaian keupayaan kognitif pelajar dan cara mereka belajar meningkat	3.98	.517	sederhana
f3: guru didedahkan tentang pengaruh pengajaran ke atas pembelajaran dan bagaimana menyampaikan kandungan mata pelajaran	3.99	.554	sederhana
f4: membantu guru memahami matlamat pendidikan.	3.97	.608	sederhana
f5: melibatkan guru dalam menilai aktiviti pengajaran	4.06	.519	tinggi
f6: merancang pengajaran yang sesuai untuk meningkatkan mutu pengajaran mereka.	4.02	.550	tinggi
f7: membantu mempelbagaikan pedagogi pengajaran di dalam bilik darjah	3.93	.597	sederhana
f8: membuka ruang untuk guru meningkatkan ilmu pengetahuan berkaitan tugas profesiona guru	4.00	.588	tinggi
f9: mengupayakan guru mengadaptasi cara penyampaian pembelajaran dengan lebih berkesan	4.00	.563	tinggi
f10: menjadikan sesi pembelajaran guru lebih menarik.	3.95	.594	sederhana
f11: meningkatkan kemahiran merancang guru.	4.03	.531	tinggi
f12: mengupayakan guru untuk menguruskan time on task di dalam bilik darjah dengan berkesan	3.99	.550	sederhana
f13: membantu guru menilai keberkesanan proses PdP mereka	4.02	.536	tinggi
f14: membantu mewujudkan persekitaran pembelajaran yang bertambah baik	4.00	.550	tinggi
f15: membantu guru mengenal pasti dan mendapatkan sumber untuk meningkatkan pengajaran mereka di dalam bilik darjah.	3.97	.544	sederhana
F16: meningkatkan kemahiran intrapersonal guru	3.98	.532	sederhana
f17: meningkatkan kemahiran interpersonal guru	4.00	.527	tinggi
f18: meningkatkan kebertanggungjawaban guru terhadap apa yang berlaku dalam bilik darjah	4.03	.526	tinggi
f19: mengubah sikap guru terhadap sesi pembelajaran dalam bilik darjah	3.96	.557	sederhana
f20: mengupayakan guru untuk menguruskan masalah dalam bilik darjah dengan tenang	3.94	.614	sederhana
f21: menggalakkan guru untuk bertanggungjawab sepenuhnya dalam melaksanakan tugas mereka.	4.04	.549	tinggi
Min Keseluruhan	3.99	.559	sederhana

Keputusan analisis tahap kapasiti guru ditunjukkan dalam Jadual 4.34. Analisis ini menunjukkan min keseluruhan kapasiti guru menurut persepsi guru adalah pada tahap sederhana iaitu 3.99. Ini menunjukkan tahap kapasiti guru sekolah menengah di negeri Selangor berada pada tahap sederhana ($M=3.99$ dan $SP=.559$). Konstruk kapasiti guru mengandungi 21 item. 10 item dalam konstruk kapasiti guru iaitu item f5, f6, f8, f9, f11, f13, f14, f17, f18 dan f21 mendapat nilai min yang tinggi iaitu 4.00- 4.06. Item f21, menggalakkan guru untuk bertanggungjawab sepenuhnya dalam melaksanakan tugas mereka, mendapat skor min yang paling tinggi iaitu 4.04. Sementara itu, 11 item yang lain mendapat skor min yang sederhana iaitu antara 3.93- 3.99. Walaupun dalam kategori sederhana, semua min bagi 11 item tersebut melebihi tahap 3.5. Min bagi keseluruhan item-item tersebut ialah 3.99. Maka berdasarkan nilai keseluruhan min (3.99) dan sisihan piawai (.599) yang didapati, dirumuskan bahawa tahap kapasiti guru di sekolah menengah di negeri Selangor menurut persepsi guru adalah berada pada tahap sederhana.

Analisis untuk mengenal pasti tahap kapasiti guru juga dilaksanakan mengikut jenis sekolah menengah yang dikaji di negeri Selangor. Dapatan kajian adalah seperti berikut:

a) **Kapasiti Guru di Sekolah Menengah Kebangsaan Agama (SMKA)**

Analisis bagi tahap kapasiti guru di Sekolah Menengah Kebangsaan Agama (SMKA) ditunjukkan dalam Jadual 4.35: Min, Sisihan Piawai dan Tahap Kapasiti Guru bagi Sekolah Menengah Kebangsaan Agama (SMKA). Responden kajian bagi sekolah SMKA adalah 45 orang.

Jadual 4.34

Min, Sisihan Piawai dan Tahap Kapasiti Guru bagi Sekolah Menengah Kebangsaan Agama (SMKA) (N=45)

Dimensi Kapasiti Guru	Min (M)	Sisihan Piawai (SP)	Tahap Kapasiti Guru
f1: minat guru untuk mendalami perkara yang berkaitan subjek yang di ajar meningkat.	3.94	.568	sederhana
f2: pengetahuan guru tentang kepelbagaian keupayaan kognitif pelajar dan cara mereka belajar meningkat	3.98	.517	sederhana
f3: guru didedahkan tentang pengaruh pengajaran ke atas pembelajaran dan bagaimana menyampaikan kandungan mata pelajaran	3.99	.554	sederhana
f4: membantu guru memahami matlamat pendidikan.	3.97	.608	sederhana
f5: melibatkan guru dalam menilai aktiviti pengajaran	4.06	.519	tinggi
f6: merancang pengajaran yang sesuai untuk meningkatkan mutu pengajaran mereka.	4.02	.550	tinggi
f7: membantu mempelbagaikan pedagogi pengajaran di dalam bilik darjah	3.93	.597	sederhana
f8: membuka ruang untuk guru meningkatkan ilmu pengetahuan berkaitan tugas profesional guru	4.00	.588	tinggi
f9: mengupayakan guru mengadaptasi cara penyampaian pembelajaran dengan lebih berkesan	4.00	.563	tinggi
f10: menjadikan sesi pembelajaran guru lebih menarik.	3.95	.594	sederhana
f11: meningkatkan kemahiran merancang guru.	4.03	.531	tinggi
f12: mengupayakan guru untuk menguruskan time on task di dalam bilik darjah dengan berkesan	3.99	.550	sederhana
f13: membantu guru menilai keberkesanan proses PdP mereka	4.02	.536	tinggi
f14: membantu mewujudkan persekitaran pembelajaran yang bertambah baik	4.00	.550	tinggi
f15: membantu guru mengenal pasti dan mendapatkan sumber untuk meningkatkan pengajaran mereka di dalam bilik darjah.	3.97	.544	sederhana
F16: meningkatkan kemahiran intrapersonal guru	3.98	.532	sederhana
f17: meningkatkan kemahiran interpersonal guru	4.00	.527	tinggi
f18: meningkatkan kebertanggungjawaban guru terhadap apa yang berlaku dalam bilik darjah	4.03	.526	tinggi
f19: mengubah sikap guru terhadap sesi pembelajaran dalam bilik darjah	3.96	.557	sederhana
f20: mengupayakan guru untuk menguruskan masalah dalam bilik darjah dengan tenang	3.94	.614	sederhana
f21: menggalakkan guru untuk bertanggungjawab sepenuhnya dalam melaksanakan tugas mereka.	4.04	.549	tinggi
Min Keseluruhan	3.99	.559	sederhana

b) Kapasiti Guru di Sekolah Berasrama Penuh (SBP)

Analisis bagi tahap kapasiti guru di Sekolah Berasrama Penuh (SBP)

ditunjukkan dalam Jadual 4.36: Min, Sisihan Piawai dan Tahap Kapasiti Guru di Sekolah Berasrama Penuh (SBP). Responden kajiannya dari sekolah SBP adalah 25 orang.

Jadual 4.36

Min, Sisihan Piawai dan Tahap Kapasiti Guru di Sekolah Berasrama Penuh (SBP) (N=25)

Dimensi Kapasiti Guru	Min (M)	Sisihan Piawai (SP)	Tahap Kapasiti Guru
f1: minat guru untuk mendalami perkara yang berkaitan subjek yang di ajar meningkat.	4.04	.840	tinggi
f2: pengetahuan guru tentang kepelbagaian keupayaan kognitif pelajar dan cara mereka belajar meningkat	3.88	.881	Sederhana
f3: guru didedahkan tentang pengaruh pengajaran ke atas pembelajaran dan bagaimana menyampaikan kandungan mata pelajaran	3.88	.881	sederhana
f4: membantu guru memahami matlamat pendidikan.	3.95	.464	sederhana
f5: melibatkan guru dalam menilai aktiviti pengajaran	4.32	.476	tinggi
f6: merancang pengajaran yang sesuai untuk meningkatkan mutu pengajaran mereka.	4.32	.476	tinggi
f7: membantu mempelbagaikan pedagogi pengajaran di dalam bilik darjah	4.32	.476	tinggi
f8: membuka ruang untuk guru meningkatkan ilmu pengetahuan berkaitan tugas profesional guru	4.32	.476	tinggi
f9: mengupayakan guru mengadaptasi cara penyampaian pembelajaran dengan lebih berkesan	4.64	.489	tinggi
f10: menjadikan sesi pembelajaran guru lebih menarik.	4.32	.467	tinggi
f11: meningkatkan kemahiran merancang guru.	4.68	.476	tinggi
f12: mengupayakan guru untuk menguruskan time on task di dalam bilik darjah dengan berkesan	4.04	.840	tinggi
f13: membantu guru menilai keberkesanan proses PdP mereka	3.72	.979	sederhana
f14: membantu mewujudkan persekitaran pembelajaran yang bertambah baik	4.04	.841	tinggi
f15: membantu guru mengenal pasti dan mendapatkan sumber untuk meningkatkan pengajaran mereka di dalam bilik darjah.	4.04	.841	tinggi

Jadual 4.36 (sambungan)

Dimensi Kapasiti Guru	Min (M)	Sisihan Piawai (SP)	Tahap Kapasiti Guru
F16: meningkatkan kemahiran intrapersonal guru	3.67	.744	sederhana
f17: meningkatkan kemahiran interpersonal guru	4.68	.476	tinggi
f18: meningkatkan kebertanggungjawaban guru terhadap apa yang berlaku dalam bilik darjah	4.32	.4761	tinggi
f19: mengubah sikap guru terhadap sesi pembelajaran dalam bilik darjah	4.00	.816	tinggi
f20: mengupayakan guru untuk menguruskan masalah dalam bilik darjah dengan tenang	4.04	.840	tinggi
f21: menggalakkan guru untuk bertanggungjawab sepenuhnya dalam melaksanakan tugas mereka.	4.32	.476	tinggi
Min Keseluruhan	4.16	.653	Tinggi

Keputusan analisis tahap kapasiti guru bagi SBP ditunjukkan dalam Jadual 4.36. Analisis ini menunjukkan min keseluruhan kapasiti guru menurut persepsi guru di Sekolah berasrama Penuh adalah adalah pada tahap tinggi iaitu 4.16. Pada keseluruhannya hanya lima (5) item sahaja yang mendapat min sederhana iaitu f2 dan f3 dengan nilai min 3.88, f4 dengan nilai min 3.95, f13 dengan nilai min 3.72 dan f16 dengan nilai min 3.67. 16 item lagi dalam aspek kapasiti guru ini mempunyai nilai min yang tinggi di antara 4.04-4.64.

c) **Kapasiti Guru di Sekolah Sekolah Agama Bantuan Kerajaan (SABK)**

Analisis bagi tahap kapasiti guru di Sekolah Agama Bantuan Kerajaan (SABK) ditunjukkan dalam Jadual 4.37: Min, Sisihan Piawai dan Tahap Kapasiti Guru di Sekolah Agama Bantuan kerajaan (SABK). Reponden dari sekolah jeni SABK ialah 50 orang.

Jadual 4.37

Min, Sisihan Piawai dan Tahap Kapasiti Guru di Sekolah Agama bantuan kerajaan (SABK) (N=45)

Dimensi Kapasiti Guru	Min (M)	Sisihan Piawai (SP)	Tahap Kapasiti Guru
f1: minat guru untuk mendalami perkara yang berkaitan subjek yang di ajar meningkat.	4.56	.890	sederhana
f2: pengetahuan guru tentang kepelbagaian keupayaan kognitif pelajar dan cara mereka belajar meningkat	3.72	.453	sederhana
f3: guru didedahkan tentang pengaruh pengajaran ke atas pembelajaran dan bagaimana menyampaikan kandungan mata pelajaran	3.44	.501	sederhana
f4: membantu guru memahami matlamat pendidikan.	3.72	.453	sederhana
f5: melibatkan guru dalam menilai aktiviti pengajaran	3.72	.453	tinggi
f6: merancang pengajaran yang sesuai untuk meningkatkan mutu pengajaran mereka.	3.56	.501	tinggi
f7: membantu mempelbagaikan pedagogi pengajaran di dalam bilik darjah	3.44	.704	sederhana
f8: membuka ruang untuk guru meningkatkan ilmu pengetahuan berkaitan tugas profesional guru	3.30	.863	tinggi
f9: mengupayakan guru mengadaptasi cara penyampaian pembelajaran dengan lebih berkesan	3.46	.885	tinggi
f10: menjadikan sesi pembelajaran guru lebih menarik.	3.58	.730	sederhana
f11: meningkatkan kemahiran merancang guru.	3.46	.503	tinggi
f12: mengupayakan guru untuk menguruskan time on task di dalam bilik darjah dengan berkesan	3.30	.462	sederhana
f13: membantu guru menilai keberkesanan proses PdP mereka	3.58	.758	tinggi
f14: membantu mewujudkan persekitaran pembelajaran yang bertambah baik	3.74	.723	tinggi
f15: membantu guru mengenal pasti dan mendapatkan sumber untuk meningkatkan pengajaran mereka di dalam bilik darjah.	3.72	.729	sederhana
F16: meningkatkan kemahiran intrapersonal guru	3.82	.628	sederhana
f17: meningkatkan kemahiran interpersonal guru	3.52	.706	tinggi
f18: meningkatkan kebertanggungjawaban guru terhadap apa yang berlaku dalam bilik darjah	3.52	.706	tinggi
f19: mengubah sikap guru terhadap sesi pembelajaran dalam bilik darjah	3.66	.688	sederhana
f20: mengupayakan guru untuk menguruskan masalah dalam bilik darjah dengan tenang	4.56	.890	sederhana
f21: menggalakkan guru untuk bertanggungjawab sepenuhnya dalam melaksanakan tugas mereka.	3.72	.453	tinggi
Min Keseluruhan	3.67	.629	sederhana

d) Kapasiti Guru di Sekolah Menengah Kebangsaan (SMK)

Analisis bagi tahap kapasiti guru di Sekolah Menengah Kebangsaan (SMK) ditunjukkan dalam Jadual 4.38: Min, Sisihan Piawai dan Tahap Kapasiti Guru Sekolah Menengah Kebangsaan (SMK). Responden dari sekolah SMK ialah seramai 270 orang.

Jadual 4.38

Min, Sisihan Piawai dan Tahap Kapasiti Guru Sekolah Menengah Kebangsaan (SMK) (N=270)

Dimensi Kapasiti Guru	Min (M)	Sisihan Piawai (SP)	Tahap Kapasiti Guru
f1: minat guru untuk mendalami perkara yang berkaitan subjek yang di ajar meningkat.	4.45	.882	sederhana
f2: pengetahuan guru tentang kepelbagaian keupayaan kognitif pelajar dan cara mereka belajar meningkat	4.41	.886	sederhana
f3: guru didedahkan tentang pengaruh pengajaran ke atas pembelajaran dan bagaimana menyampaikan kandungan mata pelajaran	3.31	.466	sederhana
f4: membantu guru memahami matlamat pendidikan.	3.31	.466	sederhana
f5: melibatkan guru dalam menilai aktiviti pengajaran	3.31	.466	tinggi
f6: merancang pengajaran yang sesuai untuk meningkatkan mutu pengajaran mereka.	3.31	.466	tinggi
f7: membantu mempelbagaikan pedagogi pengajaran di dalam bilik darjah	3.31	.466	sederhana
f8: membuka ruang untuk guru meningkatkan ilmu pengetahuan berkaitan tugas profesional guru	3.67	.470	tinggi
f9: mengupayakan guru mengadaptasi cara penyampaian pembelajaran dengan lebih berkesan	3.67	.470	tinggi
f10: menjadikan sesi pembelajaran guru lebih menarik.	3.67	.470	sederhana
f11: meningkatkan kemahiran merancang guru	4.00	.679	tinggi
f12: mengupayakan guru untuk menguruskan time on task di dalam bilik darjah dengan berkesan	3.32	.470	sederhana
f13: membantu guru menilai keberkesanan proses PdP mereka	3.64	.478	tinggi
f14: membantu mewujudkan persekitaran pembelajaran yang bertambah baik	3.64	.478	tinggi
f15: membantu guru mengenal pasti dan mendapatkan sumber untuk meningkatkan pengajaran mereka di dalam bilik darjah.	3.64	.478	sederhana

Jadual 4.38 (sambungan)

Dimensi Kapasiti Guru	Min (M)	Sisihan Piawai (SP)	Tahap Kapasiti Guru
F16: meningkatkan kemahiran intrapersonal guru	3.68	.466	sederhana
f17: meningkatkan kemahiran interpersonal guru	4.00	.679	tinggi
f18: meningkatkan kebertanggungjawaban guru terhadap apa yang berlaku dalam bilik darjah	4.00	.679	tinggi
f19: mengubah sikap guru terhadap sesi pembelajaran dalam bilik darjah	4.00	.679	sederhana
f20: mengupayakan guru untuk menguruskan masalah dalam bilik darjah dengan tenang	4.45	.882	sederhana
f21: menggalakkan guru untuk bertanggungjawab sepenuhnya dalam melaksanakan tugas mereka.	4.41	.886	tinggi
Min Keseluruhan	3.34	.504	sederhana

Keputusan analisis tahap kapasiti guru bagi SMK ditunjukkan dalam Jadual 4.36. Analisis ini menunjukkan min keseluruhan kapasiti guru menurut persepsi guru di Sekolah berasrama Penuh adalah pada tahap sederhana iaitu 3.34. Pada keseluruhannya terdapat sembilan (9) item sahaja yang mendapat min tinggi iaitu f2 dan f3 dengan nilai min 3.88, f4 dengan nilai min 3.95, f13 dengan nilai min 3.72 dan f16 dengan nilai min 3.67. 16 item lagi dalam aspek kapasiti guru ini mempunyai nilai min yang tinggi di antara 4.04-4.64. Dengan itu dapatlah dirumuskan bahawa tahap kapasiti guru di SMK adalah pada tahap sederhana.

Dengan itu dapatlah dirumuskan bahawa tahap bantuan langsung di sekolah-sekolah yang dikaji adalah seperti ditunjukkan dalam Jadual: 4.39: Min, Sisihan Piawai dan Tahap Kapasiti Guru Mengikut Jenis Sekolah.

Jadual 4.39

Min, Sisihan Piawai dan Tahap Kemahiran Penyelia Mengikut Jenis Sekolah

Bil	Jenis Sekolah	Min (M)	Sisihan Piawai (SP)	Tahap Kapasiti Guru
1	SMKA	3.99	.559	sederhana
2	SBP	3.34	.504	sederhana
3	SABK	3.67	.629	sederhana
4	SMK	3.34	.504	sederhana
Keseluruhan		3.99	.559	sederhana

Dapatan analisis tentang kapasiti guru di semua sekolah yang dikaji menunjukkan bahawa kapasiti guru berada pada tahap sederhana. Analisis terperinci juga menunjukkan bahawa tahap bantuan langsung bagi semua sekolah yang dikaji iaitu SMKA, SBP, SABK dan SMK adalah pada tahap sederhana.

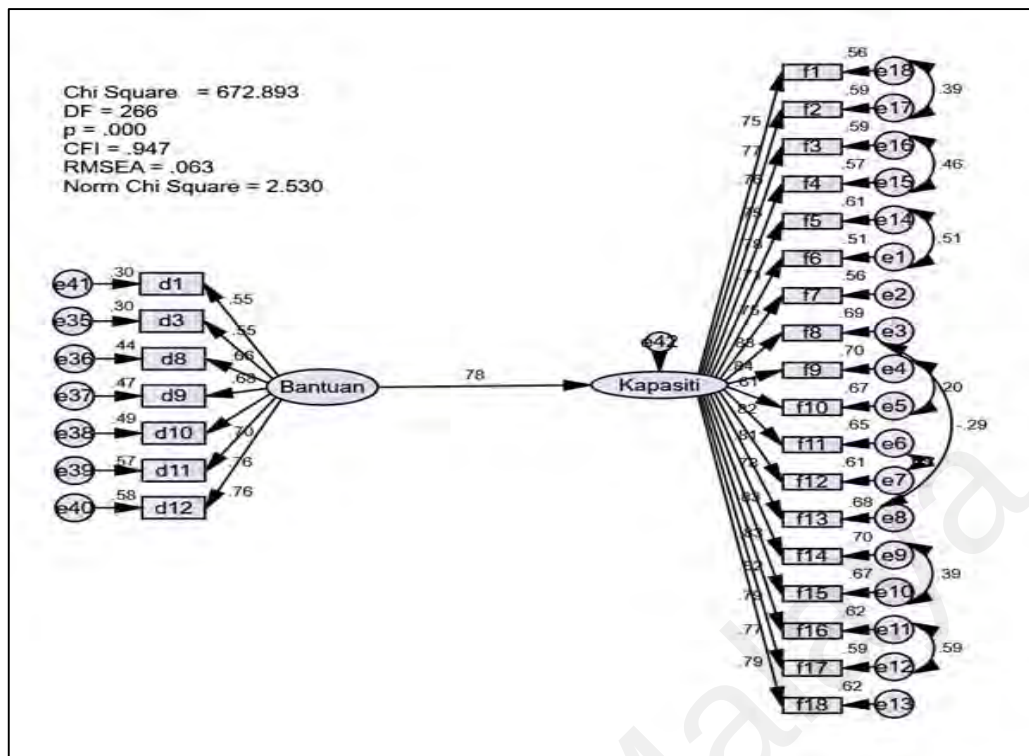
4.3.5 Soalan Kajian 2

Adakah terdapat hubungan antara bantuan langsung dan kapasiti guru di sekolah menengah di negeri Selangor?

Hubungan antara bantuan langsung dan kapasiti guru di sekolah menengah di negeri Selangor diukur dengan analisis Structural Equation Model (SEM) dengan perisian AMOS untuk melihat korelasi antara bantuan langsung dan kapasiti guru di sekolah menengah di negeri Selangor dan pengkaji juga menguji hipotesis pertama iaitu:

H_α 1: Terdapat hubungan antara bantuan langsung dan kapasiti guru di sekolah menengah di negeri Selangor

Berdasarkan kepada ujian analisis SEM yang ditunjukkan dalam Rajah 4.14 dan dalam Jadual 4.20, dapatan menunjukkan terdapat hubungan yang signifikan antara bantuan langsung dengan kapasiti guru ($\beta=0.78$, $p < 0.001$).



Rajah 4.12 Hubungan antara Konstruk Bantuan Langsung dan Kapasiti Guru

Nilai beta menggambarkan bahawa apabila bantuan langsung ditingkatkan sebanyak satu unit standard, kapasiti guru akan meningkat sebanyak 0.78 unit standard. Kesan pengaruh langsung konstruk bantuan langsung dengan konstruk kapasiti guru ditunjukkan dalam Jadual 4.20. Keputusan analisis menunjukkan bahawa nilai nisbah kritikal (C.R.) di antara konstruk bantuan langsung dengan konstruk kapasiti guru ialah 4.652. Nilai ini berada di luar selang ± 1.96 pada $p < 0.005$. Nilai C.R. berada di dalam kawasan penolakan hipotesis nol, maka dapat disimpulkan bahawa wujud hubungan yang signifikan di antara konstruk bantuan langsung dengan konstruk kapasiti guru.

Jadual 4.40

Kesan Pengaruh Langsung Konstruk Bantuan Langsung dengan Kapasiti Guru

Pemboleh ubah	Nilai β	Nisbah Kritikal (C.R.)	Tahap Signifikan	Keputusan
BL  KG	0.78	4.652	***	Signifikan

Nota: ***Signifikan pada $p < .001$

Petunjuk:

BL = Bantuan Langsung

KG = Kapasiti Guru

Dari keputusan yang diperoleh, kesimpulannya ialah kesan konstruk bantuan langsung terhadap dengan konstruk kapasiti guru adalah signifikan secara statistik. Dengan kata lain, H_0 1: diterima kerana bantuan langsung mempunyai hubungan yang signifikan dengan kapasiti guru. Dapatan ini menunjukkan bahawa bantuan langsung memainkan peranan yang signifikan dalam hubungannya dengan kapasiti guru di sekolah menengah di negeri Selangor.

4.3.6 Soalan Kajian 3

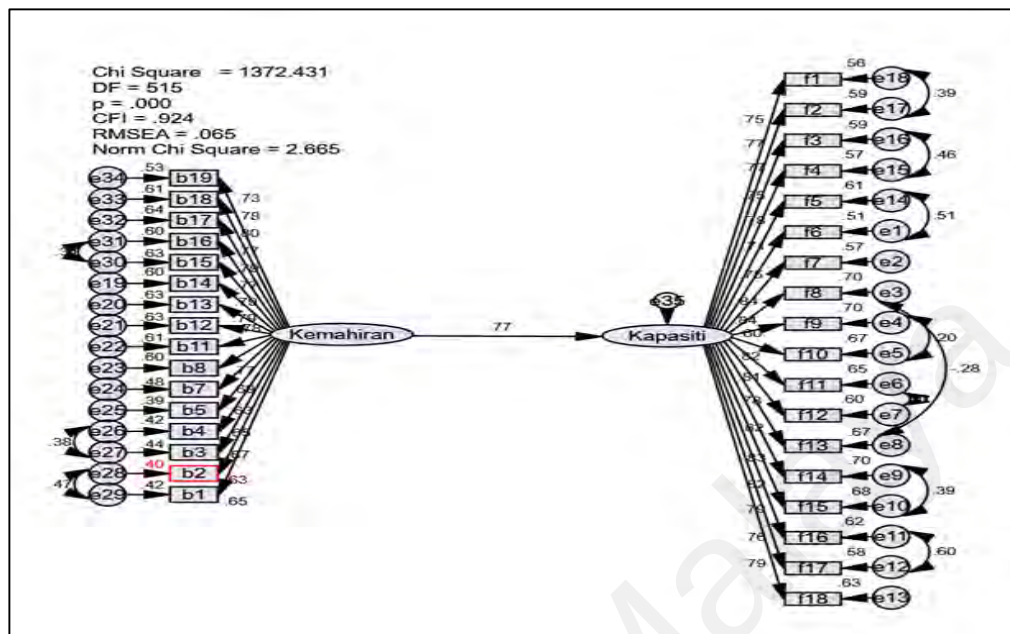
Adakah terdapat hubungan antara kemahiran penyelia sebagai prasyarat penyelia dengan kapasiti guru?

Bagi menjawab persoalan ke enam kajian yang menyentuh tentang hubungan yang signifikan antara kemahiran penyelia sebagai prasyarat penyelia dengan kapasiti guru dan menguji hipotesis kedua kajian ini iaitu:

Ha 2: Terdapat hubungan antara kemahiran penyelia sebagai prasyarat dengan kapasiti guru.

Berdasarkan kepada ujian analisis SEM yang ditunjukkan dalam Rajah 4.15 dan dalam Jadual 4.21, dapatan menunjukkan terdapat hubungan yang signifikan antara kemahiran penyelia dengan kapasiti guru ($\beta=0.77$, $p < 0.001$). Nilai beta

menggambarkan bahawa apabila kemahiran penyelia ditingkatkan sebanyak satu unit standard, kapasiti guru akan meningkat sebanyak 0.77 unit standard.



Rajah 4.13 Hubungan antara Konstruk Kemahiran Penyelia dengan Kapasiti Guru

Keputusan analisis menunjukkan bahawa nilai nisbah kritikal (C.R.) di antara konstruk kemahiran penyelia dengan konstruk kapasiti guru ialah 4.990. Nilai ini berada di luar selang ± 1.96 pada $p < 0.005$. Nilai C.R. berada di dalam kawasan penolakan hipotesis nul, maka dapat disimpulkan bahawa wujud hubungan yang signifikan di antara konstruk kemahiran penyelia dengan konstruk kapasiti guru.

Jadual 4.13

Kesan Pengaruh Langsung Konstruk Kemahiran Penyelia dengan Kapasiti Guru

Pemboleh ubah	Nilai β	Nisbah Kritikal (C.R.)	Tahap Signifikan	Keputusan
KP → KG	0.77	4.990	***	Signifikan

Nota: ***Signifikan pada $p < .001$

Petunjuk:

KP = Kemahiran Penyelia

KG = Kapasiti Guru

Dari keputusan yang diperoleh, dapatlah disimpulkan bahawa kesan konstruk Kemahiran Penyelia terhadap dengan konstruk kapasiti guru adalah signifikan secara statistik. Dengan kata lain, Ha 2: diterima kerana kemahiran penyelia mempunyai hubungan yang signifikan dengan kapasiti guru. Dapatan ini menunjukkan bahawa kemahiran penyelia memainkan peranan yang signifikan dalam meningkatkan kapasiti guru di sekolah menengah di negeri Selangor.

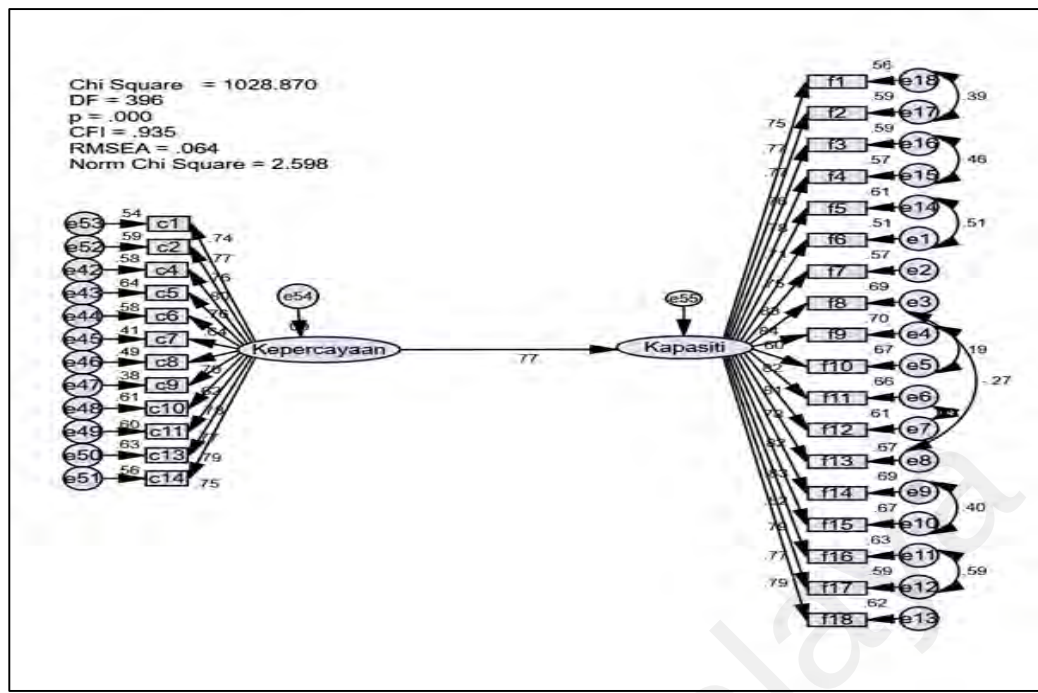
4.3.7 Soalan Kajian 4

Adakah terdapat hubungan antara kepercayaan terhadap penyelia dengan kapasiti guru di sekolah menengah di negeri Selangor?

Hubungan antara kepercayaan terhadap penyelia dan kapasiti guru di sekolah menengah di negeri Selangor diukur dengan analisis Structural Equation Model (SEM) dengan perisian AMOS untuk melihat korelasi antara bantuan langsung dan kapasiti guru di sekolah menengah di negeri Selangor dan pengkaji juga menguji hipotesis ketiga iaitu:

Ha 3: Terdapat hubungan antara kepercayaan terhadap penyelia dalam meningkatkan kapasiti guru sekolah menengah di negeri Selangor.

Berdasarkan kepada ujian analisis SEM yang ditunjukkan dalam Rajah 4.16 dan dalam Jadual 4.22, dapatan menunjukkan terdapat hubungan yang signifikan antara kepercayaan terhadap penyelia dengan kapasiti guru ($\beta=0.77$, $p < 0.001$). Nilai beta menggambarkan bahawa apabila kemahiran penyelia ditingkatkan sebanyak satu unit standard, kapasiti guru akan meningkat sebanyak 0.77 unit standard.



Rajah 4.14 Hubungan antara Kepercayaan kepada Penyelia dan Kapasiti Guru

Jadual 4.22 menunjukkan kesan pengaruh langsung konstruk kepercayaan penyelia dengan kapasiti guru. Keputusan analisis menunjukkan bahawa nilai nisbah kritikal (C.R.) di antara konstruk kepercayaan terhadap penyelia dengan konstruk kapasiti guru ialah 6.855. Nilai ini berada di luar selang ± 1.96 pada $p < 0.005$. Nilai C.R. berada di dalam kawasan penolakan hipotesis nul, maka dapat disimpulkan bahawa wujud hubungan yang signifikan di antara konstruk kepercayaan terhadap penyelia dengan konstruk kapasiti guru.

Jadual 4.42

Kesan Pengaruh Langsung Konstruk Kepercayaan Penyelia dengan Kapasiti Guru

Pemboleh ubah	Nilai β	Nisbah Kritikal (C.R.)	Tahap Signifikar	Keputusan
PP → KG	.77	6.855	***	Signifikan

Nota: ***Signifikan pada $p < .001$

Petunjuk:

PP = Percaya Penyelia

KG = Kapasiti Guru

Dari keputusan yang diperoleh, dapatlah disimpulkan bahawa kesan konstruk kepercayaan kepada guru terhadap dengan konstruk kapasiti guru adalah signifikan secara statistik. Dengan kata lain, Ha3: diterima kerana kepercayaan terhadap penyelia mempunyai hubungan yang signifikan dengan kapasiti guru. Dapatan ini menunjukkan bahawa kepercayaan terhadap penyelia memainkan peranan yang signifikan dalam meningkatkan kapasiti guru di sekolah menengah di negeri Selangor.

4.3.8 Soalan Kajian 5

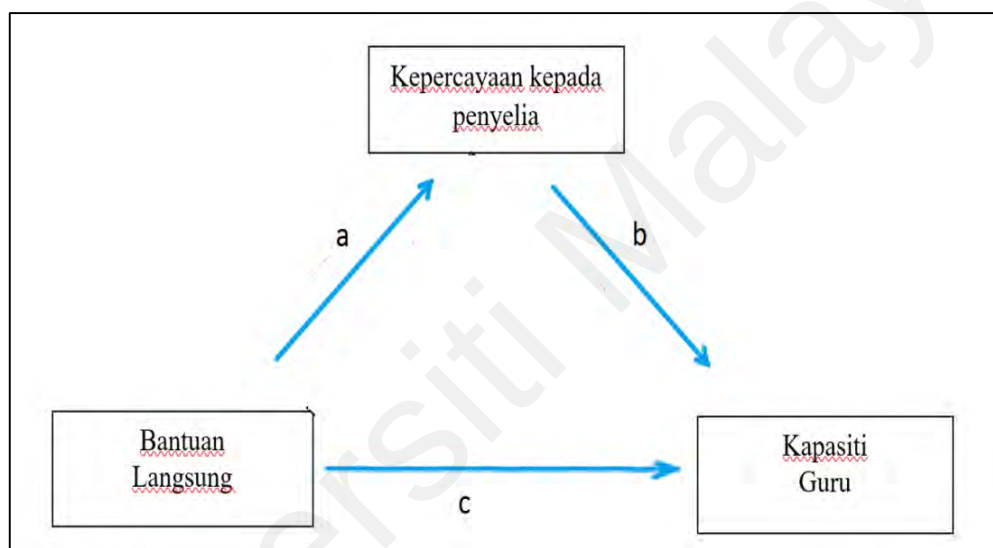
Adakah dimensi kepercayaan kepada penyelia berperanan sebagai mediator kepada dimensi bantuan langsung dalam hubungannya dengan kapasiti guru di sekolah menengah di negeri Selangor?

Pengkaji menggunakan analisis *Structural Equation Model* (SEM) dengan perisian AMOS untuk mengetahui sejauh mana kepercayaan kepada penyelia menjadi mediator dalam hubungan antara bantuan langsung dan kapasiti guru. Pengkaji juga menguji hipotesis keempat iaitu:

Ha4: Pemboleh ubah kepercayaan kepada penyelia merupakan mediator dalam meningkatkan kapasiti guru di sekolah menengah di negeri Selangor.

Kesan langsung pemboleh ubah bebas pada pemboleh ubah bergantung adalah penting. Rajah 4.17, menunjukkan tiga pemboleh ubah yang dipantau iaitu (bantuan langsung, kapasiti guru, dan kepercayaan kepada penyelia) yang dihubungkan dengan laluan (*path*) kesan dan akibat. Kepercayaan kepada penyelia berperanan sebagai pemboleh ubah mediator kepada hubungan antara bantuan langsung dan kapasiti guru. Kewujudan kepercayaan kepada penyelia sebagai mediator mungkin memberi kesan yang signifikan terhadap hubungan antara bantuan langsung dan kapasiti guru.

Apabila analisis untuk menguji mediator dijalankan, terdapat dua kesan pengaruh yang terlibat iaitu kesan langsung (*direct effect*) dan kesan tidak langsung (*indirect effect*). Dengan merujuk kepada Rajah 4.17, kesan yang diwakili oleh *c* ialah kesan langsung pengaruh pemboleh ubah bebas (bantuan langsung) ke atas pemboleh ubah bersandar (kapasiti guru). Manakala terdapat dua kesan pengaruh secara tidak langsung (*indirect effect*) iaitu *a* (antara bantuan langsung dan kepercayaan kepada penyelia), dan *b* (antara kepercayaan kepada penyelia dan kapasiti guru).



Rajah 4.15 Model Cadangan Konstruk Kepercayaan sebagai Mediator

Bagi mengenal pasti mediator berperanan sebagai mediator penuh atau mediator separa, kesan langsung dan tidak langsung perlu dirujuk dan diketahui nilai kesan tersebut adalah signifikan atau tidak (Kenny, 2016; Alias & Hartini, 2016; Zainuddin, 2015; Bryne, 2010; Hair et al., 2010).

Mediator berfungsi sebagai mediator penuh apabila apabila nilai *a* dan *b* adalah signifikan iaitu nilai $ab \neq 0$ dan nilai *c* adalah tidak signifikan iaitu $c = 0$ (Zainudin, 2016; Anguinis, Edwards, & Bradley, 2016). Manakala mediator

berperanan sebagai mediator separa apabila nilai **a** dan **b** adalah signifikan iaitu nilai **ab** $\neq 0$ dan nilai **c** adalah signifikan iaitu **c** $\neq 0$ (Anguinis, Edwards, & Bradley, 2016; Alias & Hartini, 2016; Zainudin, 2015).

Untuk menguji peranan mediator, tiga (3) syarat perlu dipatuhi iaitu:

- (i) nilai ab adalah signifikan, $ab \neq 0$
- (ii) nilai c adalah signifikan, $c \neq 0$
- (iii) untuk mediator berlaku, nilai $ab > c$ (nilai kesan tidak langsung lebih besar dari nilai kesan pengaruh langsung).

Dengan merujuk kepada Rajah 4.18, untuk mengenal pasti peranan tentang peranan konstruk kepercayaan kepada penyelia sebagai mediator, maka ujian hipotesis perlu dilaksanakan iaitu:

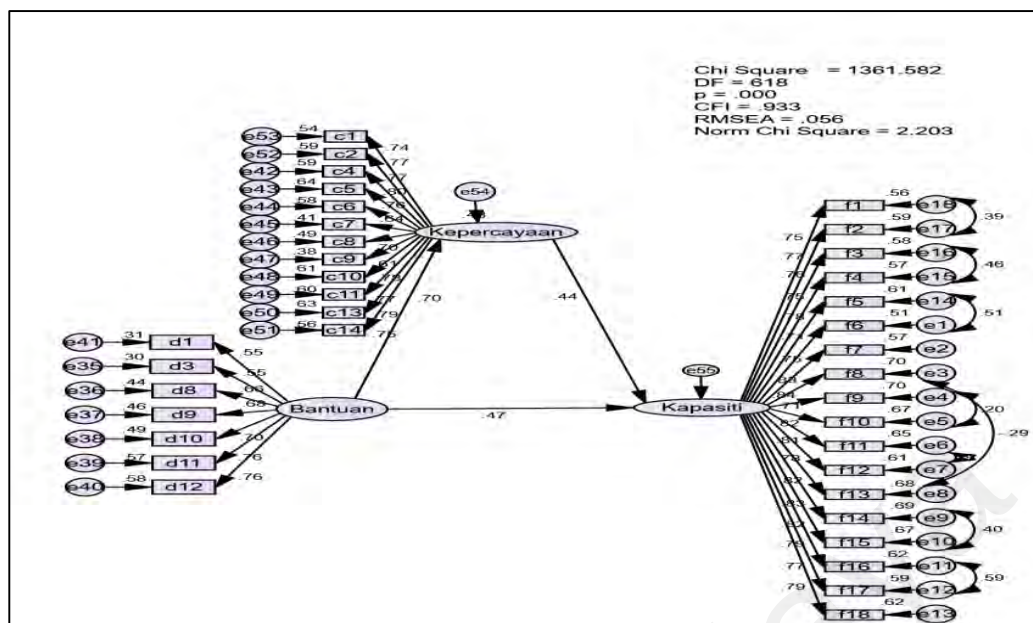
- i. nilai ab ialah $0.7 \times .44 = 0.308$ ($\sqrt{}$), Ini bermaksud nilai ab adalah signifikan, $ab \neq 0$.
- ii. nilai $c = .47$ ($\sqrt{}$), Ini bermaksud nilai c adalah signifikan, $c \neq 0$,
- iii. $ab = 0.308 < c = 0.47$ ($\times$), iaitu nilai kesan tidak langsung lebih besar dari nilai kesan pengaruh langsung). Oleh kerana $ab (0.313) <$ nilai $c (0.46)$, kriteria ini tidak dipenuhi dan penjelasan lanjut diperlukan tentang fungsi mediator di sini.
- iv. jenis mediator adalah mediator separa kerana kesan langsung masih signifikan setelah mediator memasuki model.

Dalam menjawab soalan ini, kriteria (iii) tidak dipatuhi. Walau bagaimanapun dalam keadaan ini untuk memastikan konstruk kepercayaan kepada penyelia adalah

berperanan sebagai mediator separa, nilai kesan langsung c' mestilah berkurang berbanding nilai kesan langsung c sebelum pemboleh ubah mediator iaitu kepercayaan kepada penyelia dimasukkan ke dalam model (Alias & Hartini, 2016; Zainudin, 2015). Kesan langsung c (Rajah 4.14) sebelum pemboleh ubah mediator dimasukkan ialah .78 dan nilai ini (c') berkurang menjadi .47. Ini menunjukkan bahawa kepercayaan kepada penyelia adalah berperanan sebagai mediator separa. Oleh itu, walaupun kriteria (iii) tidak dipatuhi, kepercayaan kepada penyelia adalah berperanan sebagai mediator separa antara hubungan bantuan langsung dengan kapasiti guru.

Dalam kes seperti ini, kepercayaan kepada penyelia tetap berfungsi sebagai mediator antara bantuan langsung dengan kapasiti guru. Namun sebagai mediator separa fungsi mediator dikurangkan dalam saiz mutlak tetapi masih berbeza apabila mediator diperkenalkan (Kenny, 2016).

Berdasarkan statistik ini, konstruk kepercayaan kepada penyelia adalah mediator separa kepada konstruk bantuan langsung dalam meningkatkan kapasiti guru. Nilai $r^2 = .22$ menunjukkan kesan saiz (effect size) bantuan langsung kepada kapasiti guru. Menurut Cohen (1988) menunjukkan bahawa kesan saiz adalah besar. Nilai ini memberikan keputusan bahawa bantuan langsung memberi kesan yang besar kepada kapasiti guru.



Rajah 4.16 Model Pengaruh Konstruk Kepercayaan sebagai Mediator kepada Bantuan Langsung dalam Meningkatkan Kapasiti Guru.

Korelasi antara tiga konstruk yang diuji iaitu konstruk bantuan langsung, konstruk kepercayaan dengan konstruk kapasiti guru adalah seperti ditunjukkan dalam Jadual 4.23. Keputusan menunjukkan bahawa i) korelasi antara konstruk bantuan langsung dengan konstruk kepercayaan adalah signifikan, ii) korelasi antara konstruk kepercayaan dengan konstruk kapasiti guru juga adalah signifikan, dan iii) korelasi antara konstruk bantuan langsung dengan konstruk kapasiti guru adalah signifikan.

Jadual 4.14

Korelasi antara Konstruk Bantuan Langsung, Kepercayaan dengan Kapasiti Guru

Konstruk	Path	Konstruk	Standardized Estimate	Keputusan
Bantuan Langsung	<-->	Kepercayaan	.696	Signifikan
Kepercayaan	<-->	Kapasiti Guru	.772	Signifikan
Bantuan Langsung	<-->	Kapasiti Guru	.769	Signifikan

Hasil analisis adalah seperti dalam Jadual 4.23. Menunjukkan terdapat kesan pengaruh langsung (*direct effect*) konstruk bantuan langsung ke atas kapasiti guru adalah signifikan secara statistik. Kesan pengaruh langsung (*direct effect*) ini ditunjukkan melalui nilai beta iaitu $\beta = 0.78$, yang signifikan seperti dalam Jadual 4.24. Setelah konstruk kepercayaan kepada penyelia dimasukkan sebagai pemboleh ubah pengantara (*mediating variable*) nilai $\beta = 0.78$ berkurangan kepada $\beta = 0.47$.

Jadual 4.15

Kesan Pengaruh Langsung Konstruk Bantuan Langsung dengan Kapasiti Guru

Pemboleh ubah	Nilai β	Nisbah Kritikal (C.R.)	Tahap Signifikan	Keputusan
BL  KG	0.78	4.652	***	Signifikan

Nota: ***Signifikan pada $p < .001$

Petunjuk:

BL = Bantuan Langsung

KG = Kapasiti Guru

Korelasi antara konstruk kemahiran penyelia, kepercayaan dengan kapasiti guru juga ditunjukkan dalam Jadual 4.25.

Jadual 4.25

Korelasi antara Konstruk Kemahiran Penyelia, Kepercayaan dengan Kapasiti Guru

Konstruk	Path	Konstruk	Standardized Estimate	Keputusan
Kemahiran	<-->	Kepercayaan	.682	Signifikan
Kepercayaan	<-->	Kapasiti Guru	.772	Signifikan
Kemahiran	<-->	Kapasiti Guru	.772	Signifikan

Apabila pemboleh ubah *mediator* iaitu kepercayaan kepada penyelia dimasukkan ke dalam model, kesan langsung daripada pemboleh ubah bebas iaitu bantuan langsung, telah dikurangkan kerana beberapa kesan telah beralih melalui

pengantara (*mediator*). Walau pun kesan pemboleh ubah bebas bantuan langsung ini telah dikurangkan tetapi kesan masih penting.

Dari keputusan yang diperoleh, kesimpulannya ialah pemboleh ubah bantuan langsung mempunyai kesan tidak langsung dengan kapasiti guru melalui mediator iaitu kepercayaan kepada penyelia. Dengan kata lain, $H\alpha$ 4: diterima kerana kepercayaan kepada penyelia berperanan sebagai mediator dalam meningkatkan kapasiti guru. Dapatan ini menunjukkan bahawa kepercayaan kepada penyelia berperanan sebagai mediator separa kepada bantuan langsung dalam meningkatkan kapasiti guru di sekolah menengah di negeri Selangor.

4.3.9 Soalan Kajian 6

Adakah dimensi kepercayaan kepada penyelia berperanan sebagai mediator kepada dimensi kemahiran penyelia dalam hubungannya dengan kapasiti guru di sekolah menengah di negeri Selangor?

Analisis Structural Equation Model (SEM) dengan perisian AMOS digunakan untuk mengetahui sejauh mana peranan kepercayaan kepada penyelia menjadi mediator dalam hubungan antara kemahiran penyelia dan kapasiti guru. Pengkaji juga menguji hipotesis kelima iaitu:

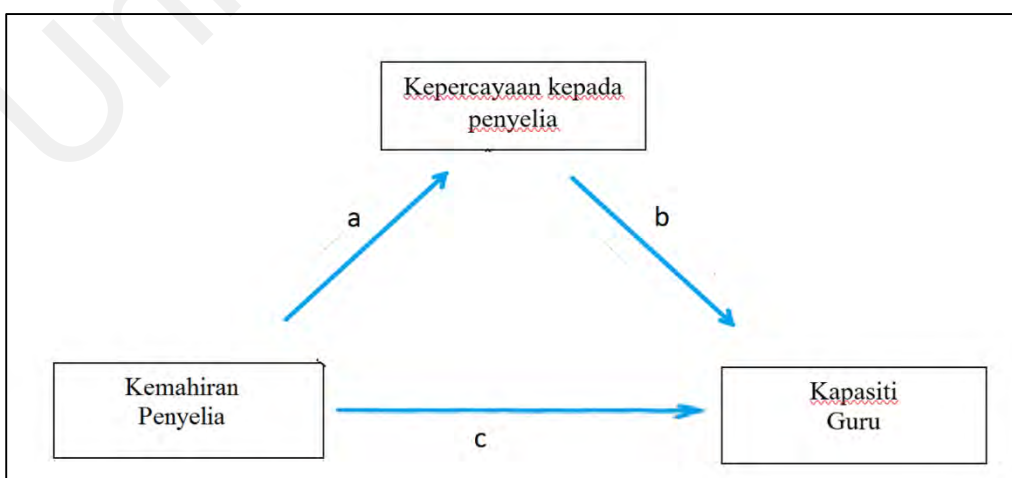
$H\alpha$ 5: Pemboleh ubah kepercayaan kepada penyelia merupakan *mediator* kepada kemahiran penyelia dalam meningkatkan kapasiti guru di sekolah menengah di negeri Selangor.

Rajah 4.19 adalah dirujuk bagi menguji peranan kepercayaan kepada penyelia dalam hubungan ini. Rajah 4.19, menunjukkan tiga pemboleh ubah yang dipantau iaitu kemahiran penyelia, kapasiti guru, dan kepercayaan kepada penyelia yang

dihubungkan dengan laluan (*path*) kesan dan akibat. Peranan kepercayaan kepada penyelia sebagai pemboleh ubah mediator kepada hubungan antara kemahiran penyelia dan kapasiti guru diuji. Kewujudan kepercayaan kepada penyelia sebagai mediator mungkin memberi kesan yang signifikan terhadap hubungan antara kemahiran penyelia dan kapasiti guru.

Rajah 4. 19 menunjukkan model mediator yang melibatkan tiga pemboleh ubah iaitu kemahiran penyelia sebagai pemboleh ubah bebas, kapasiti guru sebagai pemboleh ubah bersandar kepercayaan kepada penyelia sebagai pemboleh ubah mediator.

Apabila analisis untuk menguji peranan mediator dilaksanakan, Rajah 4.19 dan Rajah 4.20 adalah dirujuk. Kesan yang diwakili oleh *c* ialah kesan langsung pengaruh pemboleh ubah bebas (kemahiran penyelia) ke atas pemboleh ubah bersandar (kapasiti guru). Manakala terdapat dua kesan pengaruh secara tidak langsung (*indirect effect*) iaitu *a* (antara kemahiran penyelia dan kepercayaan kepada penyelia), dan *b* (antara kepercayaan kepada penyelia dan kapasiti guru).



Rajah 4.17 Model Peranan Konstruk Kepercayaan sebagai Mediator kepada Kemahiran Penyelia dalam Meningkatkan Kapasiti Guru.

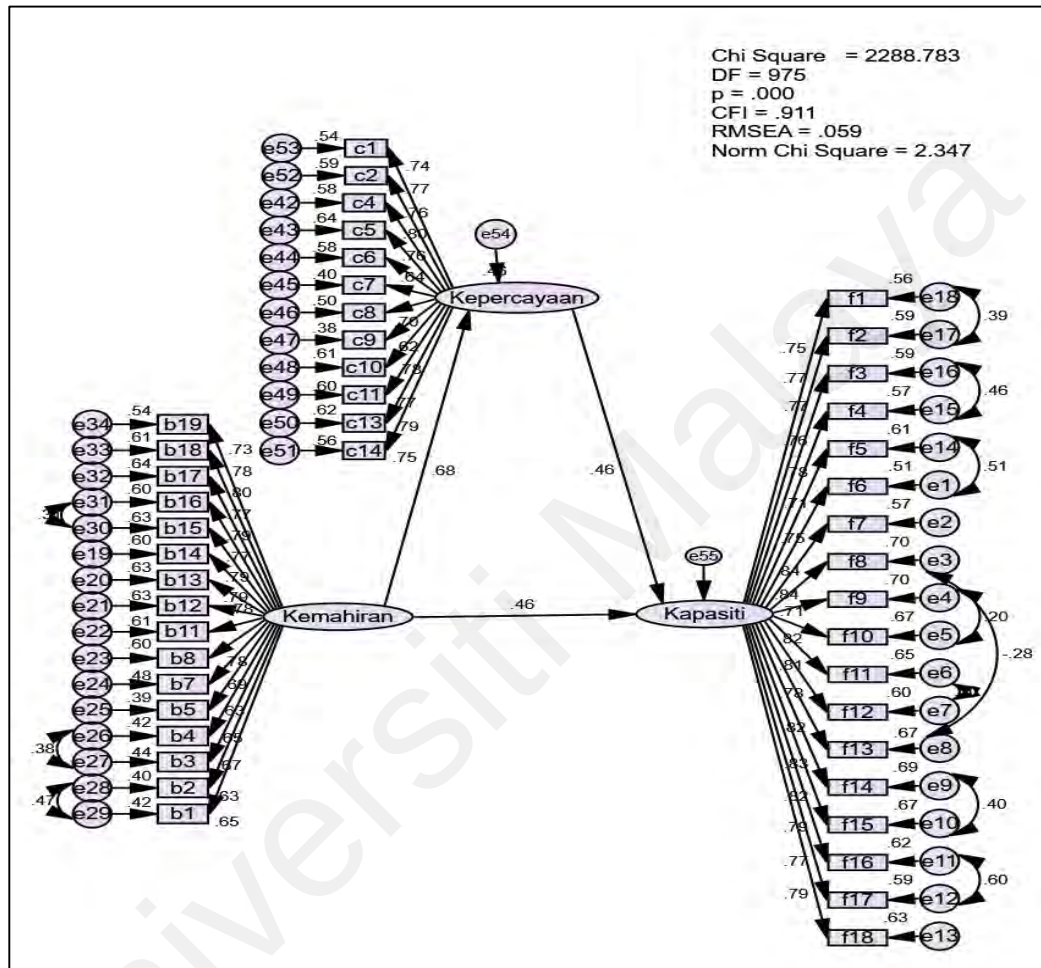
Bagi menjawab soalan ini, ujian tentang peranan mediator perlu dilaksanakan dan keperluan tiga (3) kriteria perlu di patuhi. Dengan merujuk kepada Rajah 4.20, untuk mengenal pasti peranan tentang peranan konstruk kepercayaan kepada penyelia sebagai mediator, maka ujian hipotesis perlu dilaksanakan iaitu:

- (i) nilai ab ialah $0.68 \times .46 = 0.313$ ($\sqrt{}$). Ini bermaksud nilai ab adalah signifikan, $ab \neq 0$.
- (ii) nilai $c = .46$ ($\sqrt{}$). Ini bermaksud nilai c adalah signifikan, $c \neq 0$,
- (iii) $ab = 0.313 < c = 0.46$ (X). Oleh kerana $ab (0.313) < \text{nilai } c (0.46)$, kriteria ini tidak dipenuhi dan penjelasan lanjut diperlukan tentang fungsi mediator di sini.
- (iv) jenis mediator adalah mediator separa kerana kesan langsung masih signifikan setelah mediator memasuki model. ($\sqrt{}$).

Dalam menjawab soalan ini, kriteria (iii) juga tidak dipenuhi. Oleh itu, nilai kesan langsung c' sebelum pemboleh ubah mediator iaitu kepercayaan kepada penyelia dimasukkan ke dalam model perlu dirujuk (Alias & Hartini, 2016; Zainudin, 2015;). Kesan langsung c' (Rajah 4.15) sebelum pemboleh ubah mediator dimasukkan ialah .77 dan nilai ini berkurang menjadi .46. Ini menunjukkan bahawa kepercayaan kepada penyelia adalah berperanan sebagai mediator separa. Oleh itu, walaupun kriteria (iii) tidak dipatuhi, kepercayaan kepada penyelia adalah berperanan sebagai mediator separa antara hubungan kemahiran penyelia dengan kapasiti guru.

Dalam kes seperti ini, kepercayaan kepada penyelia tetap berfungsi sebagai mediator antara kemahiran penyelia dengan kapasiti guru. Namun sebagai mediator

separa fungsi mediator dikurangkan dalam saiz mutlak tetapi masih berbeza apabila mediator diperkenalkan (Kenny, 2016). Ini bermaksud kemahiran penyelia boleh memberi secara langsung kepada kapasiti guru.



Rajah 4.18 Pengaruh Konstruk Kepercayaan sebagai Mediator kepada Kemahiran penyelia dalam Meningkatkan Kapasiti Guru.

Hasil analisis adalah seperti dalam Jadual 4.26 Menunjukkan terdapat kesan pengaruh langsung (*direct effect*) konstruk bantuan langsung ke atas kapasiti guru adalah signifikan secara statistik. Kesan pengaruh langsung (*direct effect*) ini ditunjukkan melalui nilai beta iaitu $\beta = 0.68$, yang signifikan seperti dalam Jadual 4.26. Setelah konstruk kepercayaan kepada penyelia dimasukkan sebagai pemboleh ubah pengantara (*mediating variable*) nilai $\beta = 0.68$ berkurangan kepada $\beta = 0.46$.

Jadual 4.16

Kesan Pengaruh Langsung Konstruk Kemahiran Penyelia dengan Kapasiti Guru

Pemboleh ubah	Nilai β	Nisbah Kritikal (C.R.)	Tahap Signifikan	Keputusan
KP  KG	0.68	6.855	***	Signifikan

Nota: ***Signifikan pada $p < .001$

Petunjuk:

KP = Kemahiran Penyelia

KG = Kapasiti Guru

Hubungan korelasi antara konstruk kemahiran penyelia, kepercayaan kepada penyelia, dan kapasiti guru adalah seperti ditunjukkan dalam Jadual 4. 27. Keputusan menunjukkan bahawa i) korelasi antara konstruk kepercayaan kepada penyelia dengan konstruk kepercayaan adalah signifikan, ii) korelasi antara konstruk kepercayaan dengan konstruk kapasiti guru juga adalah signifikan, dan iii) korelasi antara konstruk kepercayaan kepada penyelia dengan konstruk kapasiti guru adalah signifikan.

Jadual 4.17

Korelasi antara Konstruk Kemahiran Penyelia, Kepercayaan, dengan Kapasiti Guru

Konstruk	Path	Konstruk	Standardized Estimate	Keputusan
Kemahiran Penyelia	<-->	Kepercayaan	.682	Signifikan
Kepercayaan	<-->	Kemahiran	.682	Signifikan
Kemahiran Penyelia	<-->	Kapasiti	.772	Signifikan

Dari keputusan yang diperoleh, kesimpulannya ialah pemboleh ubah kemahiran penyelia mempunyai kesan tidak langsung dengan kapasiti guru melalui mediator iaitu kepercayaan kepada penyelia. Dengan kata lain, Ha5: diterima kerana kepercayaan terhadap penyelia merupakan mediator dalam hubungan kesan konstruk kemahiran penyelia terhadap kapasiti guru. Dapatan ini menunjukkan bahawa kepercayaan

kepada penyelia berperanan sebagai mediator separa kepada kepercayaan kepada penyelia dalam meningkatkan kapasiti guru di sekolah menengah di negeri Selangor.

4.3.10 Soalan Kajian 7

Apakah bentuk model yang boleh dibangunkan untuk meramal kesepadanan hubungan antara kemahiran penyelia, bantuan langsung, kepercayaan terhadap penyelia dengan kapasiti guru di sekolah menengah di negeri Selangor?

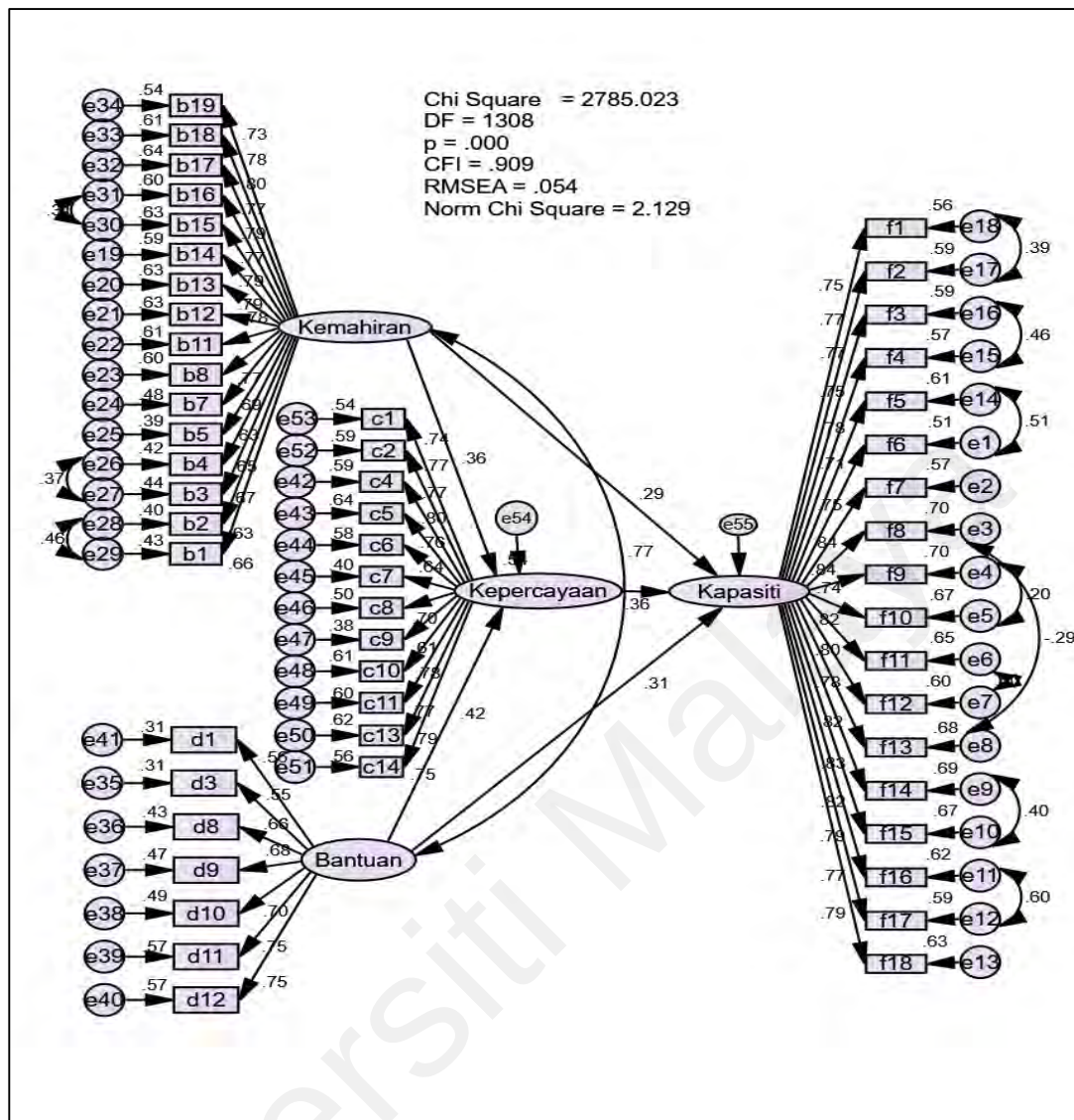
Kajian ini mengaplikasikan analisis model persamaan struktural (*structural equation modelling* - SEM) bagi menguji kesepadanan model dengan data kajian yang dikumpulkan dari guru sekolah menengah di negeri Selangor dan seterusnya membentuk model untuk menunjukkan kesepadanan hubungan antara, dimensi bantuan langsung, dimensi kemahiran penyelia, dan dimensi kepercayaan kepada penyelia, dengan dimensi kapasiti guru. Model persamaan struktural ini diwakili oleh pemboleh ubah bebas (*exogenous*) iaitu bantuan langsung dan kemahiran penyelia, dengan pemboleh ubah bersandar (*endogenous*) iaitu kapasiti guru dan pemboleh ubah mediator kepercayaan terhadap penyelia.

Setelah analisis SEM diaplikasikan, model persamaan struktural (*structural equation modelling*) bagi kajian ini adalah seperti yang ditunjukkan dalam Rajah 4.

21. Seterusnya model yang menunjukkan hubungan antara kemahiran penyelia, bantuan langsung, kepercayaan terhadap penyelia dengan kapasiti guru dibentuk. Model persamaan struktural ini diwakili oleh pemboleh ubah bebas (*exogenous*) iaitu kemahiran penyelia dan bantuan langsung, pemboleh ubah bersandar (*endogenous*) iaitu kapasiti guru dan pemboleh ubah mediator iaitu kepercayaan terhadap penyelia. Selain itu, analisis SEM ini juga dijalankan bagi menguji hipotesis ke enam iaitu bentuk model berjaya dibangunkan untuk meramal kesepadanan hubungan antara

amalan penyeliaan instruksional iaitu kemahiran penyelia dan bantuan langsung, serta kepercayaan terhadap penyelia dengan kapasiti guru di sekolah menengah di negeri Selangor.

Model persamaan struktural cadangan bagi kajian ini digambarkan seperti Rajah 4.21 di bawah. Analisis SEM yang dijalankan menunjukkan wujudnya kesepadanan model cadangan dengan data kajian dengan nilai indeks RMSEA= .054 ($<.08$), nilai indeks CFI =.909 ($>.90$) dan Norm Chi Square = 2.129 (<5.0). Bagi nilai CFI walaupun $>.0$ namun nilai itu sangat kecil iaitu .009. Statistik kesepadanan model persamaan struktural berjaya menunjukkan bahawa kesemua indeks kesepadanan model menepati nilai seperti yang disarankan.



Rajah 4.19 Model Persamaan Struktural Hubungan Antara Amalan Penyeliaan Instruksional dengan Kapasiti Guru

Laluan hubungan model persamaan struktural antara semua pemboleh ubah adalah seperti yang ditunjukkan pada Jadual 4.28. Keputusan hubungan bagi setiap pemboleh ubah adalah signifikan. Maka ini menunjukkan bahawa pemboleh ubah tidak bersandar iaitu bantuan langsung dan kemahiran penyelia memberi kesan yang signifikan kepada pemboleh ubah bersandar iaitu Kapasiti Guru. Pemboleh ubah mediator juga memberi kesan yang signifikan kepada pemboleh ubah bersandar iaitu Kapasiti Guru.

Jadual 4.18

Laluan Hubungan Model Persamaan Struktural antara Semua Pemboleh Ubah

Pemboleh ubah	Nilai β	Nilai Kritikal (C.R)	Tahap Signifikan	Keputusan
KP → PP	.29	4.914	***	Signifikan
PP → KG	.36	6.855	***	Signifikan
KP → KG	.29	4.990	***	Signifikan
BL → PP	.42	5.140	***	Signifikan
BL → KG	.31	4.652	***	Signifikan

Nota: ***Signifikan pada $p < .001$

Petunjuk:

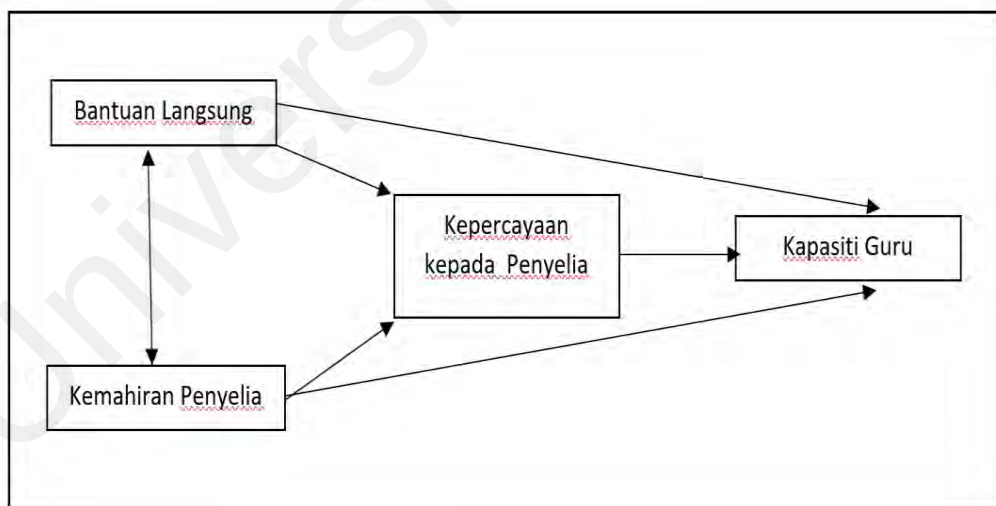
KP = Kemahiran Penyelia

PP = kepercayaan kepada Penyelia

KG= Kapasiti Guru

BL= Bantuan Langsung

Melalui analisis, hipotesis H_{a6} diterima. Oleh itu, bentuk model yang boleh dibangunkan bagi hubungan amalan penyeliaan instruksional iaitu konstruk kepercayaan terhadap penyelia menjadi mediator kepada hubungan antara konstruk kemahiran penyelia dan konstruk bantuan langsung dengan kapasiti guru di sekolah menengah di negeri Selangor adalah seperti yang ditunjukkan dalam Rajah 4.21.



Rajah 4.20 Model peranan Kepercayaan kepada Penyelia menjadi Mediator Kepada kemahiran Penyelia dan Bantuan Langsung dengan Kapasiti Guru.

Kesimpulan dari analisis SEM yang dijalankan dalam kajian ini menunjukkan bahawa iaitu kemahiran penyelia dan bantuan langsung mempunyai hubungan secara

langsung dan positif yang signifikan secara statistik dengan kepercayaan terhadap penyelia. Manakala, kepercayaan terhadap penyelia juga mempunyai hubungan secara langsung dan positif yang signifikan dengan kapasiti guru. Pada masa yang sama, kepercayaan kepada penyelia juga menjadi mediator kepada hubungan antara kemahiran penyelia dengan kapasiti guru dan hubungan antara bantuan langsung dengan kapasiti guru.

4.4 Rumusan

Bab ini telah menghuraikan dapatan kajian dari analisis yang dijalankan menggunakan analisis deskriptif dan inferensi. Analisis dilaksanakan menggunakan perisian SPSS dan AMOS bagi melihat amalan penyeliaan instruksional dan kapasiti guru dalam kalangan guru yang telah melalui sesi penyeliaan instruksional. Kajian ini telah menjawab tujuh (7) soalan kajian. Ringkasan kajian ini adalah seperti ditunjukkan dalam Jadual 4.49.

Jadual 4.19
Ringkasan Dapatan Kajian.

Soalan Kajian	Dapatan Kajian
Soalan 1: Apakah tahap	
a) bantuan langsung yang dilaksanakan di sekolah menengah di negeri Selangor?	Sederhana
b) kemahiran yang ada pada penyelia sebagai prasyarat untuk menjadi penyelia di sekolah menengah di negeri Selangor?	Tinggi
c) bantuan langsung di sekolah menengah di negeri Selangor?	Sederhana
Soalan 2: Adakah terdapat hubungan yang signifikan antara bantuan langsung dan kapasiti guru di sekolah menengah di negeri Selangor?	Terdapat hubungan yang signifikan dan positif antara bantuan langsung dengan kapasiti guru

Jadual 4.19 (Sambungan)

Soalan Kajian	Dapatan Kajian
Soalan 4: Adakah terdapat hubungan yang signifikan antara kepercayaan kepada penyelia dengan kapasiti guru?	Terdapat hubungan yang signifikan dan positif antara kepercayaan kepada penyelia dengan kapasiti guru
Soalan 5: Adakah dimensi kepercayaan kepada penyelia menjadi mediator kepada dimensi bantuan langsung dalam meningkatkan kapasiti guru di sekolah menengah di negeri Selangor?	Kepercayaan terhadap penyelia berperanan sebagai mediator separa dalam hubungan antara bantuan langsung dengan kapasiti guru.
Soalan 6: Adakah dimensi kepercayaan kepada penyelia menjadi mediator kepada dimensi kemahiran penyelia dalam meningkatkan kapasiti guru di sekolah menengah di negeri Selangor?	Kepercayaan kepada penyelia berperanan sebagai mediator separa dalam hubungan antara kemahiran penyelia dengan kapasiti guru.
Soalan 7: Apakah bentuk model yang boleh dibangunkan untuk meramal kesepadanan hubungan antara kemahiran penyelia, bantuan langsung, kepercayaan kepada penyelia dengan kapasiti guru di sekolah menengah di negeri Selangor?	Model persamaan struktural yang dibina adalah sepadan dengan data kajian

Kepercayaan kepada penyelia berperanan sebagai mediator separa dalam hubungan antara penyeliaan instruksional dan kapasiti guru. Ini bermakna, kepercayaan kepada penyelia juga berperanan sebagai mediator separa bagi bantuan langsung dan kemahiran penyelia. Dalam Bab 4 ini, huraian telah dibuat bagi menjelaskan dan menerangkan reka bentuk kajian, justifikasi pemilihan sampel kajian, lokasi kajian dan teknik alat kajian yang digunakan. Prosedur pengurusan dan penterjemahan alat kajian, tatacara pengumpulan data dan prosedur menganalisis data kajian juga telah dibincangkan. Perbincangan dan cadangan seterusnya akan dibincangkan dalam Bab 5.

BAB 5:

PERBINCANGAN DAN CADANGAN

5.1 Pengenalan

Bab ini melaporkan ringkasan kajian, perbincangan dapatan, implikasi, sumbangan kajian dan cadangan kajian selanjutnya. Ringkasan kajian merangkumi tujuan kajian, soalan kajian, metodologi dan dapatan kajian. Perbincangan pula menjelaskan dapatan kajian berkaitan amalan penyeliaan instruksional dan kapasiti guru berdasarkan kajian lalu dan teori yang berkaitan. Seterusnya, implikasi kajian membincangkan kajian secara teoretikal. Sumbangan dan cadangan kajian selanjutnya turut dinyatakan bagi meneruskan kajian bagi menyumbang ke arah penambahbaikan pendidikan negara.

5.2 Ringkasan Kajian

Kajian ini bertujuan untuk mengenal pasti hubungan antara amalan penyeliaan instruksional dan kapasiti guru dan mengkaji adakah wujud faktor mediator iaitu kepercayaan kepada penyelia dan bantuan langsung terhadap peningkatan kapasiti guru. Hubungan tiga (3) dimensi dalam penyeliaan instruksional iaitu bantuan langsung, kemahiran penyelia, dan kepercayaan kepada penyelia, dengan kapasiti guru dikaji. Dalam hubungan ini, kepercayaan kepada penyelia berperanan sebagai mediator antara pemboleh ubah yang dikaji (bantuan langsung dan kemahiran penyelia) dengan kapasiti guru. Kerangka konsep kajian ini telah dibina berdasarkan Model Penyeliaan dan Sekolah Berjaya (Glickman et. al., 2010), Model Membangun Kapasiti Guru (Egbo, 2011) dan Kemahiran Penyeliaan Berkesan (Lyman, 1988) yang mendasari pelaksanaan penyeliaan instruksional. Surat Pekeliling Ikhtisas yang

memberikan mandat kepada penyeliaan instruksional guru di dalam bilik darjah di sekolah rendah dan menengah seluruh Malaysia, SPI Bil. 3, 1987 (KPM) dan kajian-kajian lalu berkaitan amalan penyeliaan instruksional yang telah dilaksanakan oleh pengkaji terdahulu di dalam dan di luar negara juga dirujuk.

Pihak pemimpin sekolah perlu mengambil tindakan untuk membangunkan modal insan bagi mencapai kecemerlangan organisasi mengikut kerangka tersebut. Pelbagai langkah perlu diambil untuk mempertingkatkan kecekapan dan keberkesanan pengurusan sumber manusia melalui pelbagai program terancang dan merangkumi setiap aspek pengurusan dalam sekolah. Terdapat beberapa kajian berkaitan pelaksanaan penyeliaan instruksional guru di sekolah yang telah dilaksanakan oleh para pengkaji yang terdahulu seperti yang dilaksanakan oleh Abdul Razak Ibrahim. (2005), Adelina Asmawi (2006), Albright & Masturah Ismail. (2006), Gurnam Kaur Sidhu & Chan Yuen Fook (2010), menunjukkan masih terdapat pelbagai isu berkaitan pelaksanaan penyeliaan instruksional.

Pelbagai kajian luar negara seperti di Kenya (Wanzare, 2011), Turki (Ekinci & Karakus, 2011), Ethiopia (Panigrahi, 2012; Alemayu & Kebret, 2008) dan Nigeria (Oyewale & Ehinola, 2014; Ekundayo, 2013, Hedges, 2002) juga membincangkan pelaksanaan penyeliaan instruksional yang dilaksanakan di negara tersebut. Isu yang dibincangkan melibatkan tatacara dan pelaksanaan. Pelaksanaan penyeliaan instruksional mendatangkan kebaikan, namun masih terdapat banyak ruang untuk penambahbaikan. Kajian tentang amalan penyeliaan dan kapasiti guru merupakan kajian tinjauan yang menggunakan kaedah kuantitatif bagi mendapatkan maklum balas data kajian. Populasi kajian terdiri dari guru-guru sekolah menengah di negeri

Selangor. Teknik *multi-stages sampling* diguna untuk memilih sampel kajian dan seramai 390 orang yang dijadikan responden kajian.

Instrumen kajian adalah merupakan satu set soal selidik bagi mengumpul maklum balas dari responden yang mengandungi dua (2) bahagian iaitu Bahagian A berkaitan maklumat profil demografi responden, Bahagian B berkaitan dengan amalan penyeliaan instruksional. Bahagian B ini terbahagi kepada empat (4) bahagian iaitu (i) bantuan langsung, (ii) kemahiran penyelia, (iii) kepercayaan guru kepada penyelia, dan (iv) kapasiti guru. Seterusnya, analisis data bagi menjawab kesemua soalan kajian telah dijalankan secara statistik deskriptif dan inferensi menggunakan perisian SPSS dan SEM dengan perisian AMOS.

Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa menurut persepsi guru, bantuan langsung yang diberikan oleh penyelia adalah pada tahap sederhana. Penyelia yang melaksanakan penyeliaan adalah terdiri daripada pentadbir sekolah (pengetua, penolong kanan dan ketua bidang) di sekolah menengah di negeri Selangor mempunyai tahap kemahiran penyeliaan yang tinggi. Kepercayaan guru kepada penyelia adalah pada tahap sederhana. Pada masa yang sama, guru di sekolah kajian juga mempunyai tahap kapasiti yang sederhana.

5.3 Perbincangan dan Dapatan Kajian

Kajian ini dijalankan bagi memenuhi tujuh (7) objektif serta menjawab (7) soalan kajian yang membincangkan aspek penyeliaan instruksional khususnya aspek bantuan langsung dan kemahiran penyelia, kepercayaan kepada penyelia dan hubungannya dengan kapasiti guru.

5.3.1 Pelaksanaan Bantuan Langsung di Sekolah Menengah di Negeri Selangor.

Dapatan kajian menunjukkan bahawa tahap bantuan langsung di empat (4) jenis sekolah menengah di negeri Selangor iaitu Sekolah Menengah Kebangsaan Agama (SMKA), Sekolah Berasrama Penuh (SBP), Sekolah Agama Bantuan Kerajaan (SABK) dan Sekolah Menengah Kebangsaan (SMK) pada keseluruhannya adalah sederhana (min=3.86, s.p.=0.651). Analisis mengikut jenis sekolah menunjukkan bahawa dapatan kajian juga menunjukkan bahawa tahap bantuan langsung di SMKA adalah sederhana (min=3.86, s.p.=0.651), tahap bantuan langsung di SBP adalah pada tinggi (min=4.09, s.p.=.670), tahap bantuan langsung SABK (min=3.36, s.p.=.635). dan tahap bantuan langsung di SMK (min=3.87, s.p.=.714).

Bantuan langsung, menurut Glickman dan Gordon (2010), diberikan dalam bentuk penyeliaan klinikal. Penyeliaan klinikal melibatkan penilaian formatif yang bertujuan untuk memperbaiki penyeliaan. Penyeliaan klinikal ini melibatkan beberapa langkah yang bermula dengan pra perbincangan, sesi pemerhatian pengajaran, sesi analisis dan interpretasi pengajaran, dan di akhiri dengan sesi pasca perbincangan. Penyeliaan klinikal melibatkan beberapa langkah yang pasti dan berurutan.

Pada keseluruhannya, dapatan kajian ini menunjukkan tahap bantuan langsung yang dilaksanakan di sekolah menengah di negeri Selangor adalah sederhana namun dapatan juga menunjukkan bahawa tahap bantuan langsung di SBP adalah tinggi. Dapatan kajian penyeliaan klinikal Veloo dan Komuji (2013) mendapati bahawa bantuan langsung secara *face to face* amat membantu guru dalam meningkatkan pengajaran dan pembelajaran yang lebih berkesan supaya pengajaran dapat

meningkatkan penguasaan pelajar. Kajian mengenai amalan penyeliaan instruksional melibatkan persepsi guru terhadap penyelia yang melaksanakan bantuan langsung dalam bentuk bersemuka antara penyelia dan guru yang diselia atau pun dalam bentuk penyeliaan klinikal. Banyak lagi penambahbaikan yang perlu dilaksanakan bagi menyokong pelaksanaan bagi meningkatkan bantuan langsung di sekolah. Walau pun dapatan menunjukkan tahap bantuan langsung adalah pada tahap sederhana, bantuan langsung merupakan komponen penting dalam melaksanakan penyeliaan instruksional kerana penyelia dapat memberikan maklumbalas kepada guru yang diselia secara *one-to-one* (Rosenholtz, 1985; Little, 1982).

Dapatan kajian yang menunjukkan tahap bantuan langsung yang dilaksanakan di sekolah menengah di negeri Selangor adalah sederhana adalah indikator yang menunjukkan masih terdapat ruang untuk penambahbaikan dalam bantuan langsung yang dilaksanakan dalam memberi sokongan kepada guru di sekolah menengah di negeri Selangor. Kajian mengenai amalan penyeliaan instruksional melibatkan persepsi guru terhadap penyelia yang melaksanakan bantuan langsung dalam bentuk penyeliaan klinikal. Setelah sesi bantuan langsung, penyelia memberi komen bertulis untuk rujukan guru. Komen bertulis ini membuatkan guru tidak selesa kerana komen bertulis berbentuk penilaian (Di Paola & Hoy, 2008). Laporan bertulis memberikan guru tanggapan negatif tentang sesi penyeliaan yang telah berlaku, Ini menunjukkan guru masih kurang faham tentang proses dan konsep penyeliaan instruksional yang dilaksanakan.

Sememangnya pemerhatian di bilik darjah adalah merupakan satu proses yang paling sering digunakan dalam sesi penyeliaan yang secara formal (Hussein, 1989).

Semasa penyeliaan yang secara formal berlangsung, penyelia mengumpul data tentang PdP guru. Penyelia perlu memberikan maklum balas tentang proses PdP serta justifikasi mengapa guru hanya dapat mencapai markah tertentu berdasarkan pemerhatian penyelia (Veloo & Komuji, 2013). Seandainya penyeliaan instruksional yang dijalankan bersifat birokratik dan autokratik maka pelaksanaannya adalah bertentangan dengan tujuan sebenar penyeliaan instruksional dijalankan.

Guru lebih selesa mendapat maklum balas selepas pemerhatian diberi secara lisan. Sememangnya maklum balas secara lisan adalah penting kerana guru akan mendapat maklum balas dengan segera dan membuat refleksi tentang sesi PdP yang diselia. Pada masa yang sama, maklum balas mengenai proses PdP secara bertulis mendapat markah seolah-olah sesi penyeliaan tersebut berbentuk penilaian dan mencari kesalahan (Veloo et al, 2013). Namun begitu maklum balas dalam bentuk bertulis adalah penting kerana komen tersebut boleh dibaca dan dirujuk oleh guru selepas sesi perbincangan (Esposito, Smith & Burbach, 1975). Penyelia perlu membantu guru membuang persepsi bahawa penyeliaan yang dilaksanakan adalah bertujuan untuk mencari kesalahan (Hamdan & Lim, 2007; Lim 2007). Sesi pra perbincangan perlu dibuat dengan cara yang membuatkan guru rasa selesa untuk berbincang. Penyelia juga boleh memudahkan sesi pengajaran guru dan tidak menunjukkan tingkah laku seperti mencari salah guru walaupun tingkah laku guru diperhatikan dengan teliti semasa sesi penyeliaan (Blumberg, 1980). Penyeliaan klinikal memberi kesan positif ke atas prestasi pengajaran guru di sekolah menengah di Sabah dan penyeliaan klinikal tersebut membantu guru untuk mengetahui kekurangan dan kelebihan ketika penyampaian pengajaran dilakukan dalam bilik darjah (Veloo & Komuji, 2013).

Pihak pemimpin sekolah juga perlu meningkatkan kefahaman guru-guru di sekolah tentang proses dan konsep penyeliaan instruksional ataupun operasi prosedur standard yang dihasratkan. Perbincangan dan laporan mengenai sesi penyeliaan yang telah dilaksanakan perlu dibuat secara bersemuka. Melalui sesi bersemuka, penyelia dan guru yang diselia mempunyai ruang untuk bersoal jawab tentang perkara yang berlaku dalam bilik darjah. Penyelia-guru boleh saling melaksanakan sumbang saran untuk mendapat strategi penambahbaikan. Sesi bersemuka antara penyelia-guru juga adalah penting kerana guru yang diselia boleh memberikan justifikasi kepada tindakan mereka semasa berada di dalam bilik darjah. Namun, guru lebih menyukai penyelia yang menyelia yang secara tidak langsung lebih dari kerjasama dan penyelia yang bermaklumat dan memberi arahan yang arahan yang membangun guru (Thobega & Miller, 2007) mendapati bahawa

Dalam melaksanakan bantuan langsung secara penyeliaan klinikal, penyelia menemui guru, merancang dan membuat perjanjian tentang masa yang sesuai, merekod data dan berbincang tentang data yang dikutip. Pada masa yang sama, penyelia memberi perhatian kepada pengajaran dan memberi maklum balas segera kepada guru. Maklum balas yang diberi menekankan penambahbaikan kepada sesi PdP. Maklum balas mengenal pasti keperluan guru dalam melaksanakan sesi PdP dan keperluan untuk penambahbaikan kepada guru (Hewton, 1988). Dalam pelaksanaan bantuan langsung, pemerhatian dilakukan untuk melihat pelaksanaan PdP dalam bilik darjah, data yang dikutip dan perkara yang akan berlaku semasa sesi pemerhatian diperjelas. Perbincangan tentang dapatan dalam bilik darjah boleh menyumbang secara langsung kepada peningkatan dalam amalan PdP dalam bilik darjah dan menyokong

pertumbuhan profesional guru menyokong pertumbuhan profesional guru (Hopkins,1998 dipetik dalam Harris, 2002). Dapatan Veloo dan Komuji (2013) tentang penyeliaan klinikal menyokong pendapat ini iaitu penyeliaan klinikal membantu guru dalam meningkatkan pengajaran dan pembelajaran yang lebih berkesan supaya pengajaran dapat meningkatkan penguasaan pelajar.

Perbincangan yang dilaksanakan selepas sesi pemerhatian, membolehkan penyelia-guru merancang aktiviti untuk penambahbaikan bersama. Seterusnya perkongsian pengetahuan dan pengalaman antara penyelia-guru boleh membantu pemimpin sekolah terutamanya pengetua/guru besar meluaskan sumber maklumat mereka untuk memperbaiki proses pengajaran-pembelajaran di sekolahnya (SPI Bil. 3/1987 KPM). Dapatan menunjukkan bahawa guru memahami bahawa tujuan penyeliaan dilaksanakan adalah untuk membantu dan membimbing guru dalam proses PdP mereka. Melalui sesi penyeliaan yang dilaksanakan, penyelia dapat membantu guru dalam membuat perancangan untuk melaksanakan PdP dengan sistematik dan memastikan objektif pengajaran tercapai (Glickman et al., 2010). Konsep penyeliaan kembang tumbuh (*developmental supervision*) yang dilaksanakan secara bantuan langsung berfungsi membantu guru menambah baik pengajaran mereka. Penyelia yang berkemahiran dalam memberi bantuan langsung memainkan peranan dalam membuat keputusan dan memilih strategi yang akan dilaksanakan mengikut tahap kompetensi guru yang diselia. Glickman et al., (2010) menyatakan bahawa setiap guru yang diselia mempunyai kemahiran mereka tersendiri. Oleh itu penyelia memberi ruang kepada guru yang diselia untuk memilih strategi mereka sendiri untuk menambah baik sesi PdP mereka. Data dan maklumat yang didapati melalui sesi penyeliaan di bincang bersama walau pun keputusan akhir biasanya di dominasi oleh penyelia.

Guru adalah seorang profesional. Sebagai seorang profesional, guru mempunyai tahap perkembangan yang berbeza dan keperluan pendekatan yang berbeza. Cara menyelia guru juga berbeza. Kepelbagaian ini akan menyukarkan pengetua sebagai penyelia di sekolahnya untuk melaksanakan penyeliaan (Glickman, et. al., 2010). Oleh itu, untuk meningkatkan kemahiran guru, seseorang guru harus dinilai secara betul, adil dan sistematik untuk mencapai kelengkapan. Semua guru harus mempunyai tanggapan yang baik terhadap proses penyeliaan yang dijalankan ke atas diri mereka.

Guru sememangnya memerlukan sokongan dan bantuan penyelia untuk meningkatkan kepelbagaian dalam pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran mereka. Walau bagaimanapun, bantuan langsung yang diberikan secara bersemuka antara penyelia-guru perlu bersifat telus dan profesional. Dengan itu, sesi penyeliaan yang dilaksanakan menjadi satu proses yang berkesan.

5.3.2 Tahap Kemahiran Penyelia Sebagai Prasyarat untuk Menjadi Penyelia di Sekolah Menengah di Negeri Selangor.

Dapatan kajian menunjukkan bahawa tahap kemahiran penyelia di empat (4) jenis sekolah menengah yang ada di negeri Selangor iaitu di Sekolah Menengah Kebangsaan Agama (SMKA), Sekolah Berasrama Penuh (SBP), Sekolah Agama Bantuan Kerajaan (SABK) dan Sekolah Menengah Kebangsaan (SMK) pada keseluruhannya adalah tinggi ($\text{min}=4.02$, $\text{s.p.}=0.639$). Dapatan analisis mengikut jenis sekolah menunjukkan bahawa dapatan kajian juga menunjukkan bahawa tahap kemahiran penyelia di SMKA adalah sederhana ($\text{min}=3.81$, $\text{s.p.}=0.654$), namun tahap

kemahiran penyelia di SBP adalah pada tahap tinggi (min=4.14, s.p.= .674), tahap kemahiran penyelia di SABK juga tinggi (min=4.01, s.p.= .665). dan tahap kemahiran penyelia di SMK (min=4.04, s.p.= .639). Hasil dapatan ini selari dengan dapatan Wanzare (2013) yang menyatakan penyelia perlu berkemahiran untuk memastikan penyeliaan dilaksanakan dengan berkesan dan mendapat kerjasama daripada guru yang diselia.

Kemahiran menyelia adalah penting untuk melaksanakan penyeliaan. Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa tahap kemahiran penyelia sebagai prasyarat untuk menjadi penyelia di sekolah menengah di negeri Selangor adalah pada tahap tinggi. Dapatan kajian juga menunjukkan bahawa penyelia adalah terdiri daripada pentadbir yang berpengalaman dan telah berkhidmat lebih daripada 10 tahun. Oleh itu, mereka menggunakan pengalaman dan kemahiran mereka untuk melaksanakan penyeliaan. Untuk menjadi penyelia instruksional yang berkesan, penyelia perlu mempunyai pengetahuan kemahiran teknikal, dan kemahiran interpersonal (Glickman et al., 2010). Penyelia perlu kemahiran dan pengalaman sebagai asas untuk melaksanakan penyeliaan.

Kemahiran penyelia dan integriti penyelia melaksanakan tugas mereka akan membolehkan guru mengakui kesilapan yang dilakukan di dalam bilik darjah kepada penyelia. Wanzare (2013) dalam kajiannya telah meletakkan tiga perkara yang dinyatakan sebagai sebahagian dari kemahiran dan sifat utama yang diperlukan untuk menjadi penyelia berkesan. Perkataan seperti 'sepenuhnya' dan 'tidak merasa tergugat' perlu digugurkan. Ini menunjukkan bahawa walaupun guru menaruh kepercayaan tinggi kepada kemahiran penyelia iaitu kemahiran komunikasi,

kemahiran interpersonal dan kemahiran teknikal, kepercayaan itu masih terbatas. Sememangnya guru perlu percaya kepada integriti penyelia. Apabila guru mempunyai kepercayaan tinggi kepada penyelia, sesi penyeliaan yang dilaksanakan adalah lebih produktif (Lewicka & Krot, 2013; Chamberlin, 2000).

Sesi pra perbincangan, perbincangan dan pasca perbincangan yang dilaksanakan secara bersemuka disukai guru berbanding memberikan komen secara bertulis. Penyelia yang terdiri daripada pemimpin sekolah merupakan guru yang berpengalaman sebagai guru sekurang-kurangnya 10 tahun. Dengan pengalaman ini, penyelia instruksional sepatutnya berkemahiran tinggi dalam melaksanakan tanggungjawab penyeliaan, berpengetahuan, kemahiran dan teknik untuk memenuhi kepelbagaian tugas penyeliaan mereka (Oliva & Pawlas, 2004). Penyelia memang berpengalaman sebagai guru, namun pengalaman beraksi dalam bilik darjah tidak dapat memastikan penyelia berupaya melaksanakan sesi penyeliaan dengan baik kerana mereka tidak mempunyai latihan secara formal dalam melaksanakan penyeliaan instruksional (Sufean, 1993). Oleh itu, pemimpin sekolah perlu merancang dan menyediakan latihan supaya penyelia yang terlibat dalam penyeliaan instruksional di sekolah mendapat latihan yang sewajarnya dan membolehkan penyelia mengikuti tatacara yang diperlukan dalam melaksanakan penyeliaan.

Kualiti kepimpinan sekolah diberi penekanan dalam Anjakan Ke-5 Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013-2025 bagi memastikan kepimpinan berprestasi tinggi ditempatkan di setiap sekolah. Selepas kualiti guru, kualiti kepimpinan sekolah merupakan faktor berasaskan sekolah yang kedua terpenting dalam menentukan keberhasilan murid. Untuk itu, pemimpin sekolah perlu berkualiti.

KPM pada tahun 2014 telah menetapkan bahawa pemimpin sekolah perlu mempunyai sijil Program Kelayakan Profesional Pemimpin Pendidikan Kebangsaan (National Professional Qualification for Educational Leaders - NPQEL). KPM telah mula mengorak langkah untuk memberi latihan berkaitan penyeliaan kepada bakal pemimpin sekolah dengan memastikan penyeliaan instruksional sebagai salah satu tajuk yang diajar dalam modul Instruksional dan Pencapaian bagi peserta NPQEL (KPM, 2016). Walaupun masih terhad, tajuk penyeliaan dalam kursus NPQEL memberi pendedahan kepada bakal pemimpin tentang penyeliaan sebagai persediaan apabila mereka menjawat jawatan sebagai pemimpin sekolah. Oleh itu, latihan dalam penyeliaan adalah penting untuk meningkatkan kemahiran penyelia.

Secara keseluruhannya, guru-guru di sekolah menengah di negeri Selangor yang terlibat sebagai sampel dalam kajian ini telah bersetuju bahawa tahap kemahiran penyelia yang terlibat adalah signifikan dan kemahiran penyelia adalah penting dalam amalan pelaksanaan penyeliaan instruksional guru di dalam bilik darjah di sekolah. Penyelia merupakan guru yang telah lama berkhidmat, maka mereka melaksanakan penyeliaan berpandukan pengalaman mereka. Pengalaman mereka membolehkan mereka menyelia berdasarkan pengalaman. Walau bagaimanapun, latihan yang disediakan tidak menyediakan pengetua sepenuhnya untuk realiti tugas mereka sebagai penyelia instruksional guru (Oliva dan Pawlas, 2004). Oleh itu, banyak lagi ruang untuk meningkatkan kemahiran penyelia bagi membolehkan para penyelia memberi sokongan dan membangun kapasiti guru.

5.3.3 Tahap Kepercayaan Kepada Penyelia di Sekolah Menengah di Negeri Selangor.

Dapatan kajian menunjukkan bahawa tahap kepercayaan kepada penyelia di empat (4) jenis sekolah menengah di negeri Selangor iaitu Sekolah Menengah Kebangsaan Agama (SMKA), Sekolah Berasrama penuh (SBP), Sekolah Agama Bantuan Kerajaan (SABK) dan Sekolah Menengah Kebangsaan (SMK) pada keseluruhannya adalah sederhana ($\text{min}=4.02$, $\text{s.p.}=0.639$). Dapatan analisis mengikut jenis sekolah menunjukkan bahawa dapatan kajian juga menunjukkan bahawa tahap kepercayaan kepada penyelia di SMKA adalah sederhana ($\text{min}=3.81$, $\text{s.p.}=0.654$), tahap kepercayaan kepada penyelia di SBP adalah pada tahap sederhana ($\text{min}=4.14$, $\text{s.p.}= .674$), tahap kepercayaan kepada penyelia di SABK juga sederhana ($\text{min}=4.01$, $\text{s.p.}= .665$), dan tahap kepercayaan kepada penyelia di SMK juga sederhana ($\text{min}=4.04$, $\text{s.p.}= .639$). dapatan kajian ini selari dengan dapatan Alemayehu dan Kebret (2008) yang mendapati kepercayaan guru kepada penyelia adalah pada tahap sederhana.

Dapatan kajian bagi mengetahui tahap kepercayaan guru kepada penyelia menunjukkan bahawa tahap kepercayaan guru kepada penyelia di sekolah menengah di negeri Selangor adalah sederhana. Ini bererti bahawa kepercayaan para guru kepada pasukan penyelia di sekolah yang terdiri daripada pemimpin sekolah masih boleh ditingkatkan. Kepercayaan ini mungkin dibina berdasarkan fakta yang menunjukkan bahawa pentadbir di sekolah-sekolah di Malaysia merupakan guru yang berpengalaman dan mempunyai kemahiran dalam bidang instruksional. Dalam konteks sekolah, kepercayaan antara guru dengan pemimpin sekolah iaitu pengetua/guru besar dan pemimpin sekolah yang lain terbina sekiranya wujud

kebolehpercayaan oleh guru kepada pemimpin sekolah terutamanya apabila pemimpin sekolah menunjukkan kecekapan, kejujuran, dan keterbukaan dalam melaksanakan penyeliaan instruksional kepada guru (Tschannen-Moran & Hoy, 2000). Guru yang mempunyai kepercayaan kepada penyelia percaya bahawa boleh bergantung kepada penyelia. Pada masa yang sama guru pasti dengan tindakan penyelia. Oleh itu dan maklum balas dan cadangan penyelia pada sesi penyeliaan adalah sangat berguna. Ini menunjukkan walaupun guru percaya pada penyelia, tahap kepercayaan antara guru-penyelia masih pada tahap sederhana dan perlu dipertingkatkan (Alemayehu & Kebret, 2008). Apabila merujuk kepada penambahbaikan pengajaran, guru masih belum bersedia untuk menerima maklum balas dan cadangan penyelia sepenuhnya. Guru akan percaya kepada pengetua dan pemimpin sekolah yang mengambil minat tentang kesejahteraan semua anggota komuniti sekolah. Pemimpin sekolah yang mengetahui guru mereka dengan baik, dan memahami kekuatan dan kepakaran guru dalam bidang masing-masing juga mendapat kepercayaan daripada guru (Solomon, 2017). Oleh itu, penyelia perlu menunjukkan bahawa mereka berkemahiran untuk menyelia dan boleh dipercayai untuk mendapat kepercayaan guru.

Kepercayaan guru terhadap pengetua/guru besar juga dibina atas kesediaan guru untuk bergantung kepada pengetua/guru besar kerana pengetua/guru besar dianggap sebagai individu yang boleh dipercayai, baik dan jujur (Tschannen-Moran, 2000). Sekiranya pemimpin tidak menunjukkan secara sah bahawa mereka boleh dipercayai, tahap kepercayaan akan menurun sehingga guru tidak percaya bahawa penyeliaan yang mereka lalui adalah proses yang adil (Lyman et al., 1988). Guru takut untuk mendedahkan kelemahan atau kekurangan mereka kepada penyelia. Mereka tidak mahu kelihatan lemah dan kehilangan peluang mereka dalam kenaikan pangkat

atau anugerah cemerlang. Maka, guru yang diselia akan menunjukkan yang baik sahaja untuk kelihatan sempurna. Kekurangan kepercayaan pada niat penyelia mereka akan mendorong guru untuk menyembunyikan kelemahan atau masalah yang dihadapi. Apabila proses penilaian rasmi bermula, guru merasa tertekan dan penyelia pula kelihatan seperti cuba menilai guru dengan tepat (Solomon, 2017). Dengan itu, bolehlah dirumuskan bahawa mendapat kepercayaan guru bukanlah satu perkara yang mudah.

Kepercayaan guru terhadap pengetua/guru besar juga dibina atas kesediaan guru untuk bergantung kepada pengetua/guru besar kerana pengetua/guru besar dianggap sebagai individu yang boleh dipercayai, baik dan jujur (Tschannen-Moran, 2000). Sekiranya pemimpin tidak menunjukkan secara sah bahawa mereka boleh dipercayai, tahap kepercayaan akan menurun sehingga guru tidak percaya bahawa penyeliaan yang mereka lalui adalah proses yang adil (Lyman et al., 1988). Guru takut untuk mendedahkan kelemahan atau kekurangan mereka kepada penyelia. Mereka tidak mahu kelihatan lemah dan kehilangan peluang mereka dalam kenaikan pangkat atau anugerah cemerlang. Maka, guru yang diselia akan menunjukkan yang baik sahaja untuk kelihatan sempurna. Kekurangan kepercayaan pada niat penyelia mereka akan mendorong guru untuk menyembunyikan kelemahan atau masalah yang dihadapi. Apabila proses penilaian rasmi bermula, guru merasa tertekan dan penyelia pula kelihatan seperti cuba menilai guru dengan tepat (Solomon, 2017). Dengan itu, bolehlah dirumuskan bahawa mendapat kepercayaan guru bukanlah satu perkara yang mudah.

Pada amnya, guru-guru di sekolah percaya kepada pemimpin sekolah yang melaksanakan penyeliaan instruksional di sekolah. Mereka juga percaya bahawa pemimpin sekolah yang terlibat berkemahiran dan mempunyai kemahiran teknikal yang sesuai dan boleh dipercayai. Namun begitu, para pemimpin sekolah yang terlibat untuk membuktikan dan mengkomunikasikan kepada guru yang penyelia sememangnya mempunyai kemahiran yang sepatutnya dan berupaya mendapat kepercayaan guru khususnya untuk menyimpan kerahsiaan tentang perkara yang berlaku semasa sesi penyeliaan dilaksanakan.

Tahap kepercayaan guru kepada penyelia adalah sederhana menunjukkan guru percaya kepada penyelia namun mereka masih belum bersedia untuk percaya kepada penyelia sepenuhnya. Kesediaan untuk meletakkan kepercayaan sepenuhnya dengan penyelia adalah berdasarkan jangkaan positif yang terhasil daripada interaksi yang lalu (Tzafrir & Eitam-Meilik, 2005). Putnam (2000) menekankan bahawa kepercayaan itu adalah penting dalam penyeliaan namun kepercayaan dalam penyeliaan dibina atas kuasa. Dalam konteks sekolah, kepercayaan yang berkaitan dengan hubungan di dalam sekolah merujuk kepada kepercayaan antara guru dengan pengetua/guru besar. Kepercayaan ini termasuk kebajikan, kebolepercayaan, kecekapan, kejujuran, dan keterbukaan (Tschannen-Moran & Hoy, 2003). Konteks kepercayaan dalam hubungan penyeliaan mempromosikan amalan yang aman. Situasi ini memberikan asas kepada guru yang diselia bahawa sesi penyeliaan tersebut adalah memuaskan (Ronnie, Maidment & Connolly; 2017) Oleh kerana, kepercayaan guru kepada penyelia masih sederhana maka penyelia perlu meningkatkan usaha supaya guru perlu percaya bahawa penyelia dan guru bekerjasama untuk penambahbaikan PdP.

5.3.4 Tahap Kapasiti Guru di Sekolah Menengah di Negeri Selangor.

Dapatan kajian menunjukkan bahawa tahap kepercayaan kepada penyelia di empat (4) jenis sekolah menengah di negeri Selangor pada keseluruhannya adalah sederhana (min=4.02, s.p.=0.639). Dapatan analisis mengikut jenis sekolah menunjukkan bahawa dapatan kajian juga menunjukkan bahawa tahap kepercayaan kepada penyelia di SMKA adalah sederhana (min=3.99, s.p.= .559), tahap kepercayaan kepada penyelia di SBP adalah pada tahap sederhana (min=3.34, s.p.= .504), tahap kepercayaan kepada penyelia di SABK juga sederhana (min=3.67, s.p.= .629), dan tahap kepercayaan kepada penyelia di SMK juga sederhana (min=3.34, s.p.= .504). Dapatan ini seiring dengan dapatan Abdul Halim & Nur Hanani, 2017 yang menyatakan kapasiti guru perlu terus ditingkatkan kerana pada abad ke-21 guru untuk mempelbagaikan pendekatan PdP mereka supaya relevan dalam menghadapi murid masa kini .

Dapatan kajian bagi mengenal pasti tahap kapasiti guru di sekolah menengah di negeri Selangor mendapati bahawa kapasiti guru adalah pada tahap sederhana. Dapatan ini membuktikan bahawa penyeliaan instruksional yang dilaksanakan mempengaruhi kapasiti guru. Apabila amalan penyeliaan instruksional dilaksanakan dengan baik maka kapasiti guru sekolah menengah di negeri Selangor juga akan meningkat. Namun begitu, tahap kapasiti guru masih berada di tahap sederhana menunjukkan bahawa persepsi guru terhadap kapasiti mereka adalah di tahap sederhana. Ini boleh diterjemahkan sebagai banyak lagi penambahbaikan yang perlu dilaksanakan kepada amalan penyeliaan instruksional di sekolah untuk meningkatkan kapasiti guru. Sokongan dan bantuan penyelia amat penting bagi membantu guru meningkatkan kompetensi mereka khususnya untuk beraksi dalam bilik darjah.

Tiga (3) elemen utama dalam kapasiti guru ialah pengetahuan, kemahiran dan sikap (Krim, 2009; Howard & Aleman, 2008). Pengetahuan tentang bidang yang diajar (*subject-matter*) guru sememangnya satu keperluan yang perlu ada pada guru. Namun pengetahuan ini bukan terhad kepada pengetahuan tentang bidang yang diajar (*subject-matter*) sahaja. Perkembangan semasa tentang teknologi maklumat dan komunikasi, kecerdasan buatan (*artificial intelligence*) dan era revolusi industri ke empat memerlukan guru supaya sentiasa berkembang seiring dengan ledakan maklumat yang berlaku (Vespanathan, 2016; Hasnuddin, Norfaizuryana & Nor Azzarahon, 2015). Kapasiti guru perlu terus ditingkatkan supaya relevan dengan PdP abad ke-21 yang memerlukan guru untuk mempelbagaikan pendekatan PdP mereka dalam menghadapi murid masa kini (Abdul Halim & Nur Hanani, 2017). Pemimpin sekolah perlu menggalakkan pembinaan kumpulan pembelajaran profesional di sekolah dan perkongsian maklumat sesama guru bagi meningkatkan kapasiti guru (Zuraidah, 2016). Guru juga perlu diberi banyak ruang untuk melakukan refleksi, bekerja secara kolaborasi dengan rakan sejawatan dan melaksanakan kajian tindakan untuk membantu guru untuk berkembang secara profesional bersama. Melalui aktiviti ini, mereka dapat meningkatkan pengetahuan tentang amalan pengajaran mereka, memperdalam pemahaman mereka tentang keperluan pelajar mereka, dan meningkatkan autonomi dan motivasi mereka (Burns & Westmacott, 2018). Seterusnya mereka bersama-sama memberi sokongan dalam pasukan mereka untuk menambah baik dan melakukan perubahan sebagaimana yang mereka telah rancang (Zuraidah, 2016). Oleh itu, kapasiti guru boleh dipertingkatkan melalui pelbagai program peningkatan profesionalisme guru di sekolah.

Kapasiti guru membezakan guru daripada ahli profesional atau orang awam yang lain (McDiarmid & Clevenger-Bright, 2008). Apabila kapasiti dalam kalangan guru di sekolah dapat ditingkatkan, maka sekolah boleh mengurangkan pergantungan sekolah kepada khidmat membangun kapasiti sumber manusia dalam organisasi dengan mendapatkan kepakaran dari luar. Pembangunan kompetensi guru-guru di sekolah merupakan satu proses yang berterusan dan sepanjang kerjaya pendidik. Pembangunan secara berterusan ini boleh dilaksanakan di peringkat sekolah dengan perancangan yang teliti melalui komuniti pembelajaran profesional atau *professional learning community*. Pembangunan guru ini perlu dilaksanakan secara berterusan. Sekiranya kapasiti guru tidak dibangunkan, guru mungkin boleh menjadi halangan kepada pelaksanaan untuk mentransformasikan sekolah. Pembangunan guru boleh dilaksanakan berbentuk belajar di dalam tempat asal (*in situ*) iaitu menyediakan latihan untuk membangun guru di peringkat sekolah sahaja. Kapasiti yang tinggi akan menghasilkan guru yang berkualiti. Kajian telah menunjukkan bahawa guru yang memiliki ijazah, kelayakan yang lebih tinggi, dan pengalaman yang lebih banyak adalah faktor yang paling ketara dalam pencapaian pelajar (McDiarmid & Clevenger-Bright, 2008). Oleh itu, kapasiti guru perlu dibangunkan agar guru dapat memberikan yang terbaik dalam melaksanakan PdP yang berkualiti sebagaimana yang dikehendaki.

Sebagai kesimpulan, pembangunan kapasiti guru di sekolah boleh dilaksanakan secara berterusan di peringkat organisasi atau dengan cara belajar daripada rakan sejawan iaitu guru yang ada di sekolah kerana semua guru adalah profesional dalam bidangnya. Pembangunan kapasiti perlu dilaksanakan secara terancang dan melibatkan beberapa peringkat di sekolah iaitu; i) individu, iaitu guru sekolah ii) panitia atau bidang, kelompok guru yang mempunyai persamaan, dan iii)

sekolah sebagai sebuah organisasi. Kepelbagaian peringkat ini akan mewujudkan organisasi yang sentiasa belajar secara berterusan, berkembang dan berkolaborasi serta saling bekerjasama untuk kemenjadian guru dan murid di sekolah.

5.3.5 Hubungan antara Bantuan Langsung dengan Kapasiti Guru di Sekolah Menengah di Negeri Selangor.

Kajian juga dilaksanakan bagi hubungan yang di antara bantuan langsung dengan kapasiti guru. Kajian yang dijalankan ini mendapati terdapat hubungan yang signifikan secara statistik dan positif di antara bantuan langsung dengan kapasiti guru. Oleh yang demikian hasil kajian ini menyokong pendapat Glickman et al., (2010) yang menyatakan bahawa bantuan langsung yang dilaksanakan melalui penyeliaan klinikal termasuk penilaian formatif yang dilaksanakan semasa penyeliaan instruksional membantu meningkatkan kapasiti guru.

Dalam melaksanakan penyeliaan klinikal, penyelia melaksanakan perbincangan tentang perancangan PdP guru dan setelah itu membuat pemerhatian di dalam bilik darjah. Setelah sesi pemerhatian, penyelia-guru bertemu semula untuk sesi pasca perbincangan. Sekiranya prosedur operasi standard pelaksanaan penyeliaan instruksional dipatuhi, penyelia-guru berupaya mewujudkan kejelekitan antara mereka (Glickman et al., 2010). Penyeliaan yang dilaksanakan mengikut prosedur tertentu, termasuk beberapa sesi perbincangan dan pemerhatian, menggunakan kaedah, alat yang bersesuaian terutamanya borang tertentu untuk merekodkan pemerhatian semasa sesi PdP dalam bilik darjah. Masa yang dipilih untuk melaksanakan pemerhatian juga dipersetujui akan membantu guru untuk membuat penilaian formatif tentang apa yang berlaku di dalam bilik darjah semasa PdP. Analisis data yang dibuat bersama akan

dapat menyerlahkan strategi untuk menambah baik PDP dan seterusnya berupaya untuk meningkatkan kompetensi dan kapasiti guru.

Bantuan langsung yang diberikan dalam bentuk bersemuka antara penyelia dan guru memberi ruang kepada penyelia untuk membantu guru meningkatkan semua aspek kapasiti mereka. In membolehkan guru berkolaborasi dalam sesi pengajaran dan tidak bekerja in silo (Bloomberg, 1980). Membangun murid secara holistik bukanlah tanggung jawab seorang individu guru sahaja Hubungan yang signifikan antara bantuan langsung dan kapasiti menunjukkan bahawa bantuan langsung diperlukan dalam meningkatkan kapasiti guru. Kapasiti guru yang dimaksudkan ialah mengatakan pengetahuan, kemahiran, perwatakan atau sikap yang diperlukan untuk menjadi seorang guru yang berkualiti dan membolehkan guru untuk melaksanakan tugas mereka dalam PdP dengan berkesan (Howard & Aleman, 2008; Durr, 2008; Grant, 2008; Hopkins, 2001; Lambert, 1998; Shulman, 1987).

Kesimpulannya, bantuan langsung yang diberikan kepada guru secara individu dan bersemuka memberi sokongan dan membantu meningkatkan kapasiti guru bukan hanya dalam aspek pelaksanaan PdP sahaja. Kolaborasi antara penyelia-guru tidak hanya terjalin semasa penyeliaan instruksional dilaksanakan. Aktiviti pembangunan profesional berterusan sepanjang hayat di sekolah menggalakkan guru berkolaborasi dengan rakan guru. Aktiviti ini juga membolehkan guru menjadi fleksibel, tidak ketinggalan zaman dan berupaya menyesuaikan amalan PdP mereka agar relevan dengan keadaan semasa.

5.3.6 Hubungan antara Kemahiran Penyelia Sebagai Prasyarat Menjadi Penyelia dengan Kapasiti Guru di Sekolah Menengah di Negeri Selangor

Kajian juga dilaksanakan bagi melihat hubungan di antara kemahiran penyelia dengan kapasiti guru. Dapatan kajian yang menunjukkan terdapat hubungan yang signifikan secara statistik dan positif di antara kemahiran penyelia yang menjadi prasyarat kepada pemimpin untuk melaksanakan penyeliaan dengan kapasiti guru di empat (4) jenis sekolah menengah di negeri Selangor. Ini membuktikan dalam kajian ini kemahiran penyelia dalam melaksanakan penyeliaan instruksional adalah penting. Kemahiran yang perlu ada ialah pengetahuan, kemahiran interpersonal, dan kemahiran teknikal sebagai asas kepada kompetensi dalam penyeliaan (Glickman et al., 2010; Alfonso, Firth, & Neville, 1984). Ketiga-tiga kemahiran ini perlu kerana penyelia perlu berinteraksi dengan pelbagai ragam guru dan pelbagai tahap pengalaman guru. Penyelia bertanggungjawab memastikan penyeliaan instruksional yang dilaksanakan dapat membantu membangunkan pertumbuhan guru dan seterusnya meningkatkan kapasiti guru. Guru memerlukan bantuan dan pengetua sebagai pemimpin instruksional dalam organisasi sekolah adalah sumber utama untuk memberikan bantuan yang bersesuaian dengan keperluan guru. Pemimpin sekolah memainkan peranan penting sebagai penggerak, penghubung, dan penyelesaian masalah (Abdul Ghani & Aziah 2009).

Selain merancang untuk pembangunan individu guru yang diselia, pengetua sebagai pemimpin sekolah juga bertanggungjawab merancang dan menganjurkan aktiviti yang bersesuaian menganjurkan, serta memimpin dan mengawal pembangunan kompetensi dan kapasiti supaya semua guru bergabung kearah membangunkan kualiti pembelajaran murid (Hewton, 1988). Keperluan latihan guru

dalam konteks organisasi perlu dikenal pasti, dirancang, dijelaskan dan disebar luas kepada semua warga guru dalam organisasi. Hubungan antara dimensi kemahiran penyelia dan dimensi kapasiti guru memang signifikan.

Oliva dan Pawlas (2004) juga menyatakan kemahiran komunikasi juga penting dalam membina hubungan dengan guru yang diselia. Komunikasi penyelia meningkatkan kepercayaan guru kepada yang mahir berkomunikasi dan mempunyai kemahiran teknikal yang tinggi dalam melaksanakan penyeliaan instruksional. Seterusnya sesi penyeliaan guru akan dapat meningkatkan kapasiti guru dalam organisasi.

5.3.7 Hubungan antara Kepercayaan Kepada Penyelia dengan Kapasiti Guru

Kajian juga dilaksanakan bagi melihat hubungan di antara kepercayaan kepada penyelia dengan kapasiti guru. Dapatan kajian yang menunjukkan terdapat hubungan yang signifikan secara statistik dan positif di antara kepercayaan kepada penyelia dengan kapasiti guru di sekolah menengah di negeri Selangor. Penyeliaan instruksional dan kapasiti guru mempunyai korelasi yang signifikan. Secara statistiknya, kepercayaan kepada penyelia didapati memberi kesan dan menjadi mediator kepada bantuan langsung dalam meningkatkan kapasiti guru sekolah menengah di negeri Selangor. Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa terdapat hubungan yang signifikan antara pengetua dan guru, menyamai dapatan kajian Faezah & Mohd Zuri (2013). Oleh itu, sekiranya pengetua berjaya mendapat kepercayaan daripada, pengetua sebagai penyelia akan dapat menggalakkan guru untuk lebih cemerlang dalam setiap tugas dan meningkatkan kapasiti mereka.

Dalam proses penyeliaan, guru sering dilanda kebimbangan tentang apa yang berlaku dalam sesi penyeliaan. Dalam sesi penyeliaan, penilaian tetap berlaku. Penilaian diperlukan untuk melihat tahap guru dan penambahbaikan yang perlu dilaksanakan. Kepercayaan guru di sini ditakrifkan sebagai kesediaan guru untuk menjadi terdedah kepada pihak lain iaitu penyelia berdasarkan keyakinan bahawa pihak yang lain iaitu penyelia adalah baik, jujur, terbuka, dapat dipercayai, dan mempunyai kompetensi sebagaimana sepatutnya (Tschannen-Moran & Gareis, 2015). Apabila penyelia berupaya meyakinkan guru bahawa penyeliaan bukan bertujuan menilai untuk mencari kesalahan atau menilai untuk mendapat anugerah, guru memberi kepercayaan kepada penyelia (Glickman et. Al, 2010). Dengan kepercayaan maka kapasiti guru dapat dipertingkatkan melalui aktiviti dan program-program yang dibina Bersama untuk kepentingan guru sebagai individu dan kepentingan organisasi.

Dalam penyeliaan, penyelia memainkan pelbagai peranan untuk membantu guru. Peranan penyelia ini bergantung kepada keadaan dan tahap kepercayaan guru kepada penyelia. Guru lebih mempercayai penyelia yang mempunyai hubungan baik dengan guru yang diselia berbanding penyelia yang bersikap dominan. Apabila guru mempunyai kepercayaan tinggi kepada penyelia, sesi penyeliaan yang dilaksanakan adalah lebih produktif (Chamberlin, 2000). Kepercayaan ini akan membolehkan guru-penyelia membina hubungan yang lebih rapat dan telus dalam berkomunikasi kerana hubungan interpersonal antara guru-penyelia adalah baik.

Aspek komunikasi penting dalam memastikan perkembangan guru serta keberkesanan proses penyeliaan (Sherman 2013). Pengetahuan yang luas dalam

bidang yang berkaitan perlu dikomunikasikan agar guru faham tentang keperluan pelaksanaan penyeliaan instruksional, tata cara pelaksanaan, dan matlamat yang dihasratkan dalam melaksanakan penyeliaan instruksional serta implikasinya kepada pembangunan kapasiti guru. Apabila hala tuju pelaksanaan penyeliaan instruksional dikomunikasikan dan diperjelaskan kepada organisasi, penyelia mendapat kepercayaan guru kerana mereka faham bahawa penyeliaan yang dilaksanakan bukan digunakan untuk mencari salah mereka. Kepercayaan sebegini tetap melibatkan pelbagai aspek seperti risiko, kebolehppercayaan, boleh dipengaruhi dan ekspektasi (Hoy & Moran, 2003). Kepercayaan juga merujuk kepada kesanggupan seseorang itu menjalin hubungan dengan pihak lain dengan harapan pihak tersebut tidak akan mengambil peluang yang keterlaluan walaupun wujud peluang untuk berbuat demikian (Hoy & Moran, 2003). Kepercayaan juga dianggap sebagai kualiti yang ada dalam sesuatu hubungan.

Perkongsian maklumat ini membolehkan penyeliaan dijalankan dengan berkesan bagi tujuan mencungkil potensi manusia, kepimpinan, komunikasi, mengkoordinasi dan memudahkan perubahan, perkembangan kurikulum, dan sebagai pemudah cara bagi perkembangan sumber tenaga manusia (Oliva & Pawlas, 2004). Pengetua selaku penyelia perlulah sentiasa menyokong guru melakukan penambahbaikan dalam PdP mereka kerana guru adalah barisan hadapan dalam melaksanakan misi sistem pendidikan negara ke arah pembentukan modal insan bertaraf dunia.

Budaya kerjasama dalam kalangan guru perlu sentiasa dipupuk agar nilai kepercayaan guru terhadap keupayaan diri mereka dapat ditingkatkan. Apabila kapasiti

guru meningkat, guru akan mempunyai lebih keyakinan dan bermotivasi secara intrinsik dan ekstrinsik untuk menyampaikan pengajaran dengan lebih berkesan. Perkembangan yang positif ini akan mendorong kepada peningkatan efikasi guru terhadap pengajaran dan pembelajaran yang akhirnya membawa kepada tercapainya matlamat sekolah, iaitu kecemerlangan sekolah.

Sebagai kesimpulan, membina kepercayaan bukanlah sesuatu yang mudah kerana kepercayaan bukanlah sesuatu yang konkrit yang boleh dilihat dan dipegang. Kepercayaan yang dipupuk dengan teliti boleh hilang dalam sekelip mata sekiranya aspek komunikasi tidak dijaga. Namun, apabila kepercayaan telah terbina, hubungan antara guru-penyelia akan memudahkan perancangan dan pelaksanaan aktiviti pembangunan guru dalam usaha meningkatkan kapasiti guru.

5.3.8 Kepercayaan Kepada Penyelia Menjadi Mediator Kepada Bantuan Langsung dalam Meningkatkan Kapasiti Guru.

Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa kepercayaan kepada penyelia menjadi berperanan sebagai mediator kepercayaan kepada penyelia mempunyai hubungan yang positif dan signifikan dalam meningkatkan kapasiti guru sekolah menengah di negeri Selangor. Kajian ini telah mendapati bahawa kepercayaan kepada penyelia guru berperanan sebagai mediator kepada bantuan langsung dalam meningkatkan kapasiti guru. Guru perlu percaya kepada penyelia terutama dalam penilaian sendiri dan menangani masalah yang dihadapi. Sekiranya guru percaya pada penyelia, guru akan berkongsi masalah mereka dengan penyelia sebelum masalah tersebut menjadi masalah besar. Penyelia juga boleh membantu guru merancang penyelesaian kepada masalah (Lyman, Morehead, & Foyle, 1988). Sebagai pemimpin sekolah, pengetua

bertanggungjawab menyelaraskan pelaksanaan penyeliaan instruksional semua guru di sekolahnya.

Pengetua perlu menggunakan peluang yang ada untuk menggalakkan kolaborasi antara guru dan perkongsian idea dalam meningkatkan kapasiti mereka. Selain perbincangan antara guru dan penyelia, kerjasama juga boleh dibina dengan menggalakkan perkongsian maklumat atau data sesi penyeliaan antara rakan sejawatan. Kunci kepada kejayaan seseorang penyelia ialah keupayaan memahami persepsi guru berdasarkan data yang telah dikumpulkan (Pajak (2001). Melalui sesi perkongsian antara rakan sejawatan, keperluan latihan guru dikenal pasti keperluan dengan lebih jelas. Kegagalan penyelia untuk menyelitkan perasaan empati dalam proses penyeliaan akan hanya membawa kepada kebuntuan bagi guru (Pajak, 2001).

Bantuan langsung memberi maklum balas secara *one-to-one* kepada guru (Rosenholtz, 1985). Namun, penyelia perlu membina kepercayaan guru kepada penyelia. Sherman (2103) mencadangkan lima langkah untuk penyelia membina kepercayaan guru kerana kepercayaan guru. Kepercayaan yang dibina dengan berhati-hati boleh hilang dengan sekelip mata sahaja (Sherman, 2103). Tanpa kepercayaan adalah amat sukar bagi penyelia memberi sokongan kepada guru. Guru pula akan sentiasa berjaga-jaga dan tidak akan menunjukkan bahawa mereka memerlukan bantuan walaupun sebenarnya bantuan daripada penyelia memang di perlukan untuk meningkatkan kapasiti mereka. Kajian Solomon (2017) mendapati bahawa guru takut untuk mendedahkan kelemahan mereka kepada penyelia, kerana takut akan nampak lemah dan kehilangan peluang mereka dalam kenaikan pangkat atau anugerah

cemerlang. Oleh itu, pemimpin sekolah perlu sentiasa optimis supaya dapat menangani masalah yang timbul dan mengekalkan kepercayaan guru kepada mereka.

5.3.9 Kepercayaan Kepada Penyelia Menjadi Mediator Kepada Kemahiran Penyelia Dalam Meningkatkan Kapasiti Guru.

Kajian ini iaitu kepercayaan kepada penyelia berperanan sebagai mediator separa kepada hubungan antara kemahiran penyelia signifikan dengan kapasiti guru sekolah menengah di negeri Selangor.

Dimensi pelaksanaan yang tertinggi mempengaruhi kejayaan pelaksanaan penyeliaan instruksional ialah dimensi kemahiran penyelia, diikuti dengan kepercayaan kepada penyelia dan dimensi bantuan langsung. Secara keseluruhannya, guru-guru di sekolah menengah di negeri Selangor yang terlibat sebagai sampel dalam kajian ini telah bersetuju bahawa ketiga-tiga dimensi adalah penting dalam amalan pelaksanaan penyeliaan instruksional guru di dalam bilik darjah di sekolah. Sememangnya kemahiran penyelia mempunyai hubungan yang signifikan dalam meningkatkan kapasiti guru. Kajian ini mendapati bahawa kepercayaan kepada penyelia menjadi mediator kepada kemahiran penyelia dalam meningkatkan kapasiti guru.

Sebagai seorang professional, guru perlu percaya dan yakin bahawa penyelia mereka mempunyai kemahiran dalam melaksanakan tugas mereka. Penyelia perlu mempunyai kemahiran dalam tiga aspek iaitu pengetahuan, kemahiran interpersonal, dan kemahiran teknikal sebagai prasyarat bagi mereka layak melaksanakan penyeliaan (Glickman et al., 2010; Alfonso, Firth, & Neville, 1984). Apabila guru percaya bahawa

penyelia memang seorang yang berpengalaman dan pakar dalam bidang yang dibincangkan seperti perancangan strategik, kepimpinan instruksional, maka mudah bagi guru untuk mempercayai kata-kata penyelia terutamanya apabila penyelia memberi cadangan tentang PdP guru yang diselia. Dalam melaksanakan penyeliaan instruksional, persepsi guru dan penyelia tentang penyeliaan adalah bergantung kepada hubungan antara guru dan penyelia yang dicirikan oleh kepercayaan dan kerjasama, (Rizzo, 2004). Apabila guru terlibat proses membangun kaedah penyeliaan yang melibatkan mereka terutamanya menggunakan pendekatan kolaboratif, kepercayaan guru kepada penyelia adalah lebih tinggi dan keberkesanan penyeliaan juga meningkat (Rizzo, 2004).

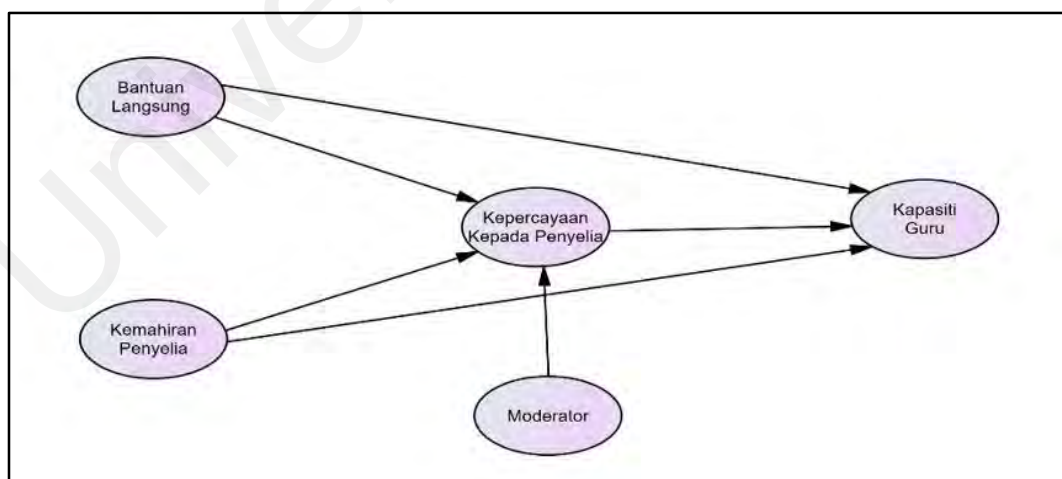
Dengan erti kata lain, apabila penyelia berkemahiran dalam melaksanakan penyeliaan, dan penyelia berupaya mendapatkan kepercayaan guru maka dua perkara ini mempunyai hubungan yang signifikan dalam meningkatkan kapasiti guru.

5.3.10 Bentuk Model Yang Boleh Dibangunkan Untuk Kesepadanan Hubungan Antara Dimensi Kemahiran Guru, Dimensi Bantuan Langsung, dan Dimensi Kepercayaan Kepada Penyelia dengan Dimensi Kapasiti Guru di Sekolah Menengah di Negeri Selangor.

Empat (4) pemboleh ubah dibincangkan dalam kajian ini iaitu dimensi bantuan langsung, kemahiran guru, dan dimensi kepercayaan kepada penyelia dengan dimensi kapasiti guru. Analisis dilaksanakan bagi melihat hubungan antara keempat-empat pemboleh ubah ini. Setelah analisis dijalankan, maka model yang dibangunkan untuk meramal kesepadanan hubungan antara amalan penyeliaan instruksional dengan kapasiti guru sekolah menengah di negeri Selangor ditunjukkan dalam Rajah 5.1: Model Hubungan antara Dimensi Kemahiran Guru, Dimensi Bantuan Langsung, dan Dimensi Kepercayaan kepada Penyelia dengan Dimensi Kapasiti Guru Model yang

dibangunkan ini menunjukkan bahawa bantuan langsung mempengaruhi kapasiti guru secara langsung dan secara tidak langsung. Bantuan langsung mempengaruhi kapasiti guru secara tidak langsung dengan kepercayaan kepada penyelia berperanan sebagai mediator separa kepada pengaruh tersebut. Namun, kepercayaan kepada penyelia berfungsi sebagai mediator separa, sekiranya pemboleh ubah kepercayaan kepada penyelia dikeluarkan, bantuan langsung tetap memberi kesan langsung kepada pembangunan kapasiti guru.

Model ini juga menunjukkan bahawa kemahiran penyelia juga mempengaruhi kapasiti guru secara langsung dan secara tidak langsung. Kemahiran penyelia juga mempengaruhi kapasiti guru secara tidak langsung dengan kepercayaan kepada penyelia berperanan sebagai mediator separa kepada pengaruh tersebut. Seterusnya, kepercayaan kepada penyelia juga mempengaruhi kapasiti guru. Namun, sebagai mediator separa, sekiranya pemboleh ubah kepercayaan kepada penyelia dikeluarkan, kemahiran penyelia tetap memberi kesan kepada pembangunan kapasiti guru.



Rajah 5.1 Model Hubungan antara Dimensi Kemahiran Guru, Dimensi Bantuan Langsung, dan Dimensi Kepercayaan kepada Penyelia dengan Dimensi Kapasiti Guru

Model yang berjaya dibangunkan ini mempunyai kesepadanan yang tinggi berdasarkan data yang telah dikutip dari guru sekolah menengah di negeri Selangor ini menunjukkan bahawa model hubungan amalan penyeliaan dan kapasiti guru dengan kepercayaan kepada penyelia menjadi pengantara sebagai mediator separa ini adalah sah mewakili guru-guru sekolah menengah di negeri Selangor. Kesepadanan yang tinggi menunjukkan bahawa amalan penyeliaan berasaskan kemahiran penyelia melalui bantuan langsung, dan ditambah dengan kepercayaan guru kepada penyelia yang berperanan sebagai mediator separa dalam melaksanakan proses penyeliaan mempunyai hubungan yang signifikan dalam membangun kapasiti guru. Model yang dibangunkan berjaya meramal kesepadanan hubungan antara kemahiran penyelia, bantuan langsung, kepercayaan kepada penyelia dengan kapasiti guru di sekolah menengah di negeri Selangor.

5.3.11 Penutup

Keberkesanan amalan penyeliaan instruksional yang dilaksanakan di sekolah boleh ditingkatkan dengan pelbagai cara iaitu:

- i. Guru perlu dilibatkan dalam proses perancangan dan pelaksanaan Penyeliaan Instruksional.
- ii. Guru perlu diberi penjelasan tentang tugas dan kepentingan penyeliaan.
- iii. Sesi perbincangan antara penyelia dan yang diselia penting bagi membolehkan penyetaraan dapatan semasa sesi penyeliaan dilaksanakan.

Penyelia yang menguasai ilmu kepenyeliaan akan dapat menghasilkan penyeliaan yang berkualiti. Dalam sesi perbincangan antara penyelia dan guru yang diselia

tersebut, penyelia perlu berkomunikasi dengan baik dan memotivasikan guru yang diselia supaya mereka akan bergerak keluar daripada zon selesa (iaitu zon semasa mereka) ke arah penambahbaikan yang dihasratkan. Komunikasi adalah sangat penting. Komunikasi dan kemahiran interpersonal dalam melaksanakan penyeliaan akan dapat memupuk motivasi guru khususnya apabila kemahiran ini sebatik dalam diri penyelia (Glickman et al., 2010). Melalui sesi perbincangan, komunikasi dua hala berlaku untuk penambahbaikan sesi PdP yang diselia. Cara dan pelaksanaan penyeliaan seterusnya dibincangkan bagi memastikan penambahbaikan yang dicadangkan berlaku. Penyelia dan guru yang diselia perlu berkolaborasi bagi memastikan alat yang digunakan untuk sesi penyeliaan adalah bersesuaian dan mudah difahami. Dalam organisasi yang mempunyai bilangan guru yang ramai, pengetua perlu menurunkan kuasa kepada Penolong Kanan, Ketua Bidang dan Ketua Panitia untuk melaksanakan penyeliaan instruksional. Walau bagaimanapun pengetua masih bertanggungjawab dalam memastikan keberkesanan penyeliaan yang dilaksanakan.

Pengetua sebagai penyelia menghadapi tugas mencabar untuk melaksanakan penyeliaan instruksional di sekolah. Mereka juga bertanggungjawab membangun kapasiti guru supaya guru dapat melaksanakan kepelbagaian PdP yang terbaik kepada murid mereka. Pengetua perlu mengetahui pelbagai keperluan penyelia masa kini dan merancang latihan yang bersesuaian agar dapat melengkapkan semua pihak yang terlibat sebagai penyelia di sekolah dengan kemahiran dan pengetahuan untuk menyelia dengan berkesan. Penyelia yang berkesan dapat memberikan yang terbaik untuk guru dan seterusnya guru juga akan memberikan yang terbaik untuk murid mereka. Kolaborasi penyelia-guru yang baik akan membolehkan pendidikan di

Malaysia menghasilkan murid sebagaimana yang dihasratkan dalam Falsafah Pendidikan Negara.

5.4 Implikasi Kajian

Implikasi dari kajian ini diharap dapat memberikan sumbangan kepada pengetahuan serta kefahaman tentang pelaksanaan penyeliaan instruksional kepentingannya dalam membangun kapasiti guru di sekolah-sekolah di Malaysia. Dapatan kajian ini memberi gambaran bahawa penyeliaan instruksional membantu para guru meningkatkan kapasiti professional mereka dalam melaksanakan tugas mereka di dalam bilik darjah. Implikasi dari kajian ini diharap dapat memberi sumbangan kepada pengetahuan dan kefahaman dalam melaksanakan penyeliaan instruksional di sekolah. Pada amnya kajian tentang amalan penyeliaan instruksional telah banyak dijalankan di Malaysia. Namun begitu, aspek kepercayaan guru kepada penyelia dan bagaimana amalan penyeliaan instruksional menggalakkan kembang tumbuh guru dalam menyokon kemenjadian murid masih kurang dikaji di Malaysia.

Sehubungan itu, perbincangan mengenai implikasi kajian memberi fokus kepada implikasi amalan dan sumbangan kajian kepada guru dan pentadbir sekolah. Implikasi kepada dasar pula melibatkan penambahbaikan kepada arahan pelaksanaan bagaimana sepatutnya penyeliaan instruksional di sekolah

5.4.1 Implikasi Amalan dan Sumbangan Kajian kepada Guru dan Pentadbir Sekolah

Dua pihak iaitu penyelia dan guru terlibat dalam sesi penyeliaan instruksional. Penyeliaan instruksional berfungsi membantu guru-guru untuk memperbaiki sesi PdP

mereka bersama pelajar dan berfungsi meningkatkan hubungan dan memenuhi keperluan peribadi dan organisasi (Wanzare & Da Costa, 2000; Glickman, 1992). Sementara itu, di pihak penyelia, penyeliaan instruksional membantu mereka mengenal pasti kekuatan dan kelemahan sesi penyeliaan instruksional. Kekuatan atau amalan terbaik perlu disebarluaskan agar boleh dicontohi oleh guru lain. Namun, kelemahan yang dikenal pasti perlu dibincang dan diselesaikan agar tidak berterusan. Sesi pasca perbincangan setelah sesi penyeliaan instruksional dilaksanakan adalah penting. Sesi ini memberi peluang kepada penyelia untuk memberi komen berkaitan PdP yang telah berlaku dan guru yang diselia memberi justifikasi tentang tingkah laku yang berlaku dalam bilik darjah. Maklum balas berkaitan sesi penyeliaan secara bertulis diberi supaya mudah dirujuk dan memastikan perkara yang dibincangkan adalah relevan.

Walau bagaimanapun bagi konstruk bantuan langsung, item no. d13, penyelia memberi komen bertulis untuk dibaca oleh guru dan tidak berbincang secara bersemuka terpaksa dibuang. Walau pun komen bertulis adalah perlu, laporan bertulis perlu disokong dengan perbincangan. Sesi perbincangan adalah penting, tetapi maklum balas kepada guru adalah kurang berkesan sekiranya dapatan diberi dalam bentuk bertulis sahaja dan tiada sesi perbincangan secara bersemuka. Penyelia perlu terus menyampaikan dapatan yang sama dalam bentuk lisan dan secara bertulis. Sesi bersemuka selepas pemerhatian dalam bilik darjah penting kerana dalam sesi bersemuka penyelia berupaya mendapat kepercayaan guru dan seterusnya mencungkil punca atau sebab masalah yang timbul dalam bilik darjah, sekiranya ada. Sesi perbincangan dilaksanakan secara terus meningkatkan kejelekitan dalam kalangan pentadbir dan guru yang diselia.

Di samping itu guru dan pemimpin sekolah juga boleh menggalakkan perbincangan selepas sesi bersemuka sebagai latihan peningkatan profesionalisme oleh bahagian dalam bentuk komuniti pembelajaran profesional (KPP) untuk menggalakkan guru dan pemimpin sekolah terus belajar. Guru juga perlu digalakkan untuk berbincang bagi mencari penyelesaian dan dilibatkan dalam membuat keputusan di peringkat mereka. Seterusnya usaha ini akan dapat memastikan guru berkomunikasi dan berbincang tentang keperluan sendiri murid dan organisasi agar menyumbang ke arah kelestarian kualiti guru melalui komuniti pembelajaran profesional (KPP) dan menggalakkan guru dalam organisasi untuk membangun bersama.

5.4.2 Sumbangan Kajian kepada Guru

Bagi memastikan kemenjadian murid dalam sistem pendidikan di Malaysia, guru merupakan aset yang amat penting. Guru perlu berkeyakinan dan komited agar dapat bergerak pantas seiring dengan cabaran pendidikan dalam abad ke-21 ini. Penyelia bertanggung jawab memastikan guru peka terhadap persekitaran pembelajaran murid yang kondusif. Dalam Surat Pekeliling Ikhtisas Bil. 3/1987, penyelia diberi peringatan agar memberi perhatian kepada persekitaran pembelajaran semasa melaksanakan penyeliaan pengajaran guru di dalam bilik darjah di sekolah. Dapatan kajian mendapati bahawa sebahagian guru berpandangan bahawa terdapat suasana di dalam bilik darjah berada dalam keadaan tidak selamat dan tidak kondusif untuk sesi pembelajaran. Prasarana berada dalam keadaan yang kurang memuaskan seperti lampu tidak menyala, kipas tidak berpusing dan tingkap yang berlubang.

Perkara ini akan mengakibatkan motivasi guru dan murid menurun dan mereka tidak selesa melaksanakan PdP di dalam bilik darjah yang sedemikian. Laporan berkaitan kerosakan perlu ditangani segera oleh pihak pentadbir. Selain itu, guru boleh diberi kuasa autonomi dalam menambahbaikkan presarana yang ada dan menggalakkan perasaan kesepunyaan dalam mengatasi masalah dalam bilik darjah. Masalah sedemikian juga boleh memberi kesan terhadap kebolehpasaran objektif pelaksanaan penyeliaan instruksional guru di dalam bilik darjah di sekolah.

Kajian ini membuktikan bahawa penyeliaan instruksional mempunyai hubungan yang signifikan dalam membangun kapasiti guru. Dalam konteks ini, pengetua/guru besar memberi sokongan untuk membangunkan kompetensi guru dalam memastikan bilik darjah mengikut kondusif dan sesuai bagi guru melaksanakan sesi PdP mereka. Penyeliaan instruksional yang dilaksanakan secara berkesan akan menggalakkan guru mempunyai persepsi yang positif terhadap penyeliaan instruksional. Seterusnya mereka juga memahami bahawa penyeliaan instruksional bertujuan membantu guru dalam mengatasi kesukaran yang dihadapi dalam melaksanakan sesi pengajaran dan pengajaran yang berkesan dalam bilik darjah. Dengan erti kata lain, mereka mendapat bantuan dalam menambahbaikkan tugas mereka.

Kebanyakan guru dalam kajian Abdul Aziz (2005) menyatakan bahawa mereka melihat penyeliaan dari sudut positif kerana kajian berkaitan penyeliaan yang telah dilaksanakan memberi implikasi bahawa penyeliaan membantu guru membuat perubahan diri sendiri dalam pengajaran. Guru yang diselia atau diperhatikan menunjukkan bahawa penyeliaan membantu meningkatkan tahap profesionalisme

mereka. Kajian Sullivan dan Glanz (2000) juga mendapati penyeliaan instruksional dapat meningkatkan mutu PdP dalam bilik darjah. Kajian ini juga menunjukkan bahawa guru perlu memberi perhatian kepada beberapa perkara semasa dalam bilik darjah terutamanya semasa menggunakan sudut mata pelajaran. Semasa PdP guru juga perlu juga memastikan murid membawa peralatan atau bahan yang diperlukan. Hasil kajian ini adalah selari dengan pernyataan Radi (2007) yang menyatakan bahawa sesi perbincangan antara penyelia dan guru perlu dilakukan bagi mendapatkan maklum balas terhadap proses penyeliaan yang berlaku. Kelemahan dan kekuatan guru terhadap teknik, kaedah, pendekatan dan peralatan mengajar yang digunakan dapat disampaikan melalui perbincangan dan jalan penyelesaian dibincang bersama. Walau bagaimanapun, hasil kajian ini adalah tidak selari dengan dapatan kajian Baharom (2002). Hasil kajian Baharom (2002) menunjukkan bahawa penyelia tidak melaksanakan proses terakhir dalam pencerapan dengan sempurna. Dapatan Radi (2007) juga bertentangan dengan dapatan kajian Haliza (2005) yang mendapati amalan penyeliaan menggunakan pendekatan klinikal tidak efektif.

Para guru perlu bersedia menerima teguran dan pandangan yang diberikan oleh penyelia semasa sesi perbincangan selepas pemerhatian dalam bilik darjah dengan sikap yang terbuka. Budaya keterbukaan ini penting dalam melaksanakan penambahbaikan dalam organisasi. Walaupun penyelia mungkin menyatakan kelemahan guru, sesi penyeliaan bukanlah bertujuan mencari kesalahan atau menghukum guru. Sekiranya penyelia berjaya menyampaikan maksud penyeliaan seperti ini, guru yang diselia akan memberi komitmen yang tinggi kerana mereka percaya bahawa penyelia adalah individu yang boleh dipercayai (Mislinah, 2008). Guru juga perlu percaya bahawa segala maklumat yang dibincangkan adalah sulit dan

tidak akan disebarluaskan dalam kalangan guru yang lain atau digunakan untuk mengugut atau menghukum guru. Penyeliaan bertujuan mencari jalan penyelesaian demi penambahbaikan sesi pengajaran dan pengajaran. Ketelusan penyelia dan keterbukaan guru akan memudahkan guru menjalin hubungan yang baik dengan penyelia dan memudahkan komunikasi seterusnya. Seterusnya guru dan penyelia boleh bekerjasama untuk meningkatkan kapasiti guru..

Literatur berkaitan penyeliaan instruksional membincangkan tentang kesan penyeliaan instruksional di sekolah terhadap tahap prestasi pengajaran guru. Kesimpulannya penyeliaan instruksional masih diperlukan kerana guru masih belum mencapai tahap guru yang dinamik, berpengetahuan dan berkemahiran semasa menjalankan PdP di dalam bilik darjah (Holland & Adam, 2002; Baharom, 2002; Radi, 2007; Zepeda, 2007). Ini sejajar dengan pernyataan Sullivan dan Glanz (2000) iaitu matlamat utama aktiviti penyeliaan instruksional adalah meningkatkan kualiti pengajaran. Bimbingan, bantuan dan sokongan penyelia masih diperlukan agar guru dapat berubah ke arah peningkatan yang diharapkan dan meningkatkan kualiti pengajaran sejajar dengan keperluan pembelajaran kini.

Laporan tentang hasil penyeliaan instruksional guru di dalam bilik darjah perlu bersifat membimbing dan positif. Namun laporan penyeliaan guru di sekolah masih kurang bersifat membimbing malah laporan tersebut lebih bersifat menghukum dan menekan perasaan guru (Ahmad Kamal, 2016). Laporan sebegini mengakibatkan motivasi kerja guru menurun dan guru merasa rendah diri, kurang selamat dan terasa teraniaya. Masalah ini boleh diatasi melalui perbincangan bersama dan menggalakkan penulisan yang berbentuk membimbing supaya memberi kesan yang baik dari segi

membina semangat dan motivasi kerja guru. Pelaksanaan penyeliaan instruksional guru berupaya membina hubungan yang jelek dalam kalangan guru dan membantu mereka memperkasa profesionalisme keguruan guru. Penilaian prestasi sekiranya ada perlu dilaksanakan secara profesional dan difahami oleh seluruh warga sekolah.

5.4.3 Sumbangan Kajian kepada Pentadbir dan Penyelia

Bagi melaksanakan penyeliaan instruksional yang berkesan, penyelia dan pentadbir yang berkualiti adalah amat penting. Faktor pengetahuan, kemahiran interpersonal dan kemahiran teknikal yang ada pada penyelia menjadi kayu pengukur kepada kualiti penyeliaan yang dilaksanakan.

Sebagaimana yang telah termaktub dalam Surat Pekeliling Ikhtisas Bil. 3/1987, pengetua sebagai pentadbir sekolah bertanggungjawab memastikan keberkesanan penyeliaan yang dilaksanakan. Aktiviti penyeliaan instruksional ini perlu diberi keutamaan bagi memastikan guru diselia sebanyak dua kali setahun dan mengelakkan adanya guru yang tidak pernah diselia. Pentadbir perlu memastikan penyeliaan instruksional yang dilaksanakan menggunakan kaedah yang bersesuaian bagi memenuhi keperluan guru yang diselia dan membantu guru mengatasi masalah yang dihadapi. Perancangan pelaksanaan penyeliaan perlu dilaksanakan secara terancang dan sistematik supaya penyelia dapat membantu guru terutamanya bagi mengatasi kebuntuan dalam menyampaikan sesi pengajaran dan pembelajaran mereka.

Selain amalan penyeliaan secara formal, penyeliaan secara tidak formal perlu diperbanyakkan supaya pentadbir dapat melihat proses sebenar pengajaran dan

pembelajaran dalam bilik darjah. Penyeliaan rakan sejawat juga boleh dilaksanakan secara terancang bagi mengelakkan karenah birokrasi dalam pelaksanaan dan penyeliaan instruksional ini. Pada masa yang sama penyeliaan oleh rakan sejawat yang mengajar mata pelajaran yang sama perlu digalakkan bagi membolehkan mereka memfokus kepada penyelesaian masalah bersama khususnya bagi mata pelajaran yang mereka ajar bersama.

Amalan perbincangan sama ada secara formal atau tidak formal selepas sesi penyeliaan perlu digalakkan. Sesi ini membolehkan penyelia memberi teguran yang membina, penegasan yang positif dan penghargaan mengikut keperluan. Selain itu, guru juga mempunyai ruang untuk bertanya dan mendapat kepastian tentang tindakan yang perlu mereka ambil bagi meningkatkan mutu pengajaran mereka. Amalan perbincangan ini juga berupaya mengurangkan tekanan di pihak guru yang perlu melalui sesi penyeliaan tersebut.

5.4.4 Implikasi Dasar

Dapatan kajian ini diharap dapat memberikan implikasi yang berguna kepada warga Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) dan organisasi yang berada dalam KPM seperti Jabatan Pendidikan Negeri (JPN), Pejabat Pendidikan Daerah (PPD), pusat latihan guru seperti Institut Aminuddin Baki dan Institut Pendidikan Guru. Amalan penyeliaan instruksional yang menepati keperluan guru adalah penting bagi meningkatkan kapasiti guru supaya mereka menjadi paka dalam bidang mereka iaitu mata pelajaran yang mereka ajar. Amalan ini juga akan berupaya mewujudkan komuniti pembelajaran profesional (KPP) atau *professional learning community*

(PLC) yang sihat dalam kalangan guru dan pentadbir dalam organisasi pendidikan. Komuniti pembelajaran ini akan dapat menyumbang ke arah peningkatan kompetensi guru dalam bilik, darjah dan dalam melaksanakan PdP abad ke-21 yang lebih berkesan.

Selain itu, kajian ini turut menyumbang ke arah penambahbaikan polisi pelaksanaan penyeliaan instruksional sedia ada. Arahan pelaksanaan penyeliaan instruksional yang digariskan dalam SPI. Bil. 3/ 1987 perlu ditambah baik supaya amalan penyeliaan instruksional guru yang berlaku di dalam bilik darjah di Malaysia akan mencapai matlamatnya iaitu penambahbaikan PdP dan bantuan langsung yang diberikan tidak terhenti apabila dua sesi penyeliaan atau pencerapan (seperti arahan dalam SPI. Bil. 3/1987) selesai dijalankan. Aspek kembang tumbuh dalam penyeliaan instruksional perlu ditekankan agar pelaksanaan penyeliaan instruksional mencapai matlamatnya iaitu meningkatkan kapasiti guru dengan bantuan para penyelia mereka.

Program penambahbaikan sekolah perlu melibatkan yang usaha peningkatan mencemerlangkan aspek kepimpinan pengetua agar berupaya mempengaruhi guru dalam menjamin kecemerlangan sekolah. Pengetua sekolah perlu dipilih dalam kalangan yang berkecemerlangan dan telah mengikuti Program Kelayakan Profesional Kepimpinan Pendidikan (NPQEL) dan tidak hanya berdasarkan kekananan (seniority). Pengetua/guru besar sebagai pemimpin tonggak utama di sekolah perlu mempunyai kualiti dan kewibawaan sebagai pengetua yang berkesan selaras dengan Anjakan 5 PPPM (2013-2025), iaitu memastikan kepimpinan berkualiti tinggi ditempatkan di setiap sekolah. Hal ini amat penting kerana kualiti kepimpinan sekolah merupakan faktor terpenting dalam menentukan kecemerlangan sekolah seterusnya keberhasilan murid. Pengetua/guru besar juga perlu dilantik dalam kalangan mereka yang lebih

muda, dedikasi, bersemangat tinggi dan berdaya saing bagi membolehkan mereka mencapai visi dan misi dalam pendidikan sebagaimana yang dihasratkan.

Penyelia perlu mendapat latihan formal untuk meningkatkan kualiti penyeliaan mereka. Institut Aminuddin Baki (IAB), organisasi yang bertanggungjawab memberikan latihan dan bimbingan dalam bidang kepimpinan dan pengurusan pendidikan boleh menyediakan modul latihan yang bersesuaian bagi melatih para pentadbir dan penyelia secara *hands on* agar mereka dapat melaksanakan penyeliaan instruksional dengan berkesan di peringkat sekolah. Sekiranya pemimpin sekolah sebelum ini tidak mendapat latihan khusus untuk melaksanakan penyeliaan instruksional, latihan ini membolehkan para pentadbir memperkasa urusan dalam melaksanakan amalan penyeliaan, pengurusan kurikulum dan akademik, serta pelaporan berkaitan sesi penyeliaan yang dilaksanakan. Di pihak sekolah juga tidak boleh terlalu mengharap kepada pihak IAB untuk sesi latihan tersebut. Pihak pentadbir sekolah boleh menjalankan sesi penyeliaan bersama antara dua pentadbir supaya mereka mendapat latihan dan dapat menyalurkan secara positif ke arah penyeliaan instruksional yang berkesan.

5.5 Cadangan Kajian Lanjutan

Kajian ini membuka ruang membuka untuk beberapa cadangan bagi kemungkinan melaksanakan penyelidikan dalam bidang yang berkaitan pada masa hadapan seperti berikut:

5.5.1 Batasan Kajian

Merujuk kepada batasan kajian ini, populasi kajian adalah terhad kepada guru di empat (4) jenis sekolah iaitu Sekolah Menengah Kebangsaan Agama (SMKA), Sekolah Berasrama Penuh, Sekolah Agama Bantuan Kerajaan (SABK) dan Sekolah Menengah Kebangsaan (SMK) di negeri Selangor sahaja. Jumlah SMKA, SBP dan SABK yang terlibat amat terhad. Kajian ini boleh dilaksanakan merangkumi sampel kajian yang lebih meluas khususnya melibatkan populasi guru yang ada di Sekolah Menengah Kebangsaan Agama (SMKA), Sekolah Berasrama Penuh, Sekolah Agama Bantuan Kerajaan (SABK) di seluruh Semenanjung Malaysia. Dengan itu dapatan kajian ini boleh digunakan sebagai perbandingan mengenai amalan penyeliaan instruksional yang dilaksanakan di sekolah-sekolah tersebut berbanding dengan amalan penyeliaan instruksional yang dilaksanakan di sekolah menengah kebangsaan (SMK) serta hubungan amalan penyeliaan instruksional dengan kapasiti guru di Semenanjung Malaysia.

5.5.2 Jenis Sekolah

Kajian ini juga boleh dilanjutkan pelaksanaannya ke Sekolah Kluster Kecemerlangan (SKK) dan Sekolah Berprestasi Tinggi (SBT) untuk melihat sama ada guru-guru di sekolah tersebut juga memerlukan penyeliaan instruksional dalam memastikan keberkesanan pengajaran dan pembelajaran mereka. Terdapat andaian tentang guru-guru di SKK dan SBT yang menyatakan bahawa mereka tidak menghadapi masalah dalam proses pengajaran dan pembelajaran. Andaian ini berdasarkan fakta bahawa murid mereka lebih bijak cemerlang, oleh itu murid sekolah mudah memahami sesi pengajaran dan pembelajaran yang dilaksanakan.

Walau bagaimanapun guru-guru di Sekolah Kluster Kecemerlangan dan Sekolah Berprestasi Tinggi juga menghadapi masalah. Sekiranya mereka mendapat sokongan dan bantuan dalam melaksanakan pengajaran dan pembelajaran, mereka akan berupaya melonjakkan prestasi murid mereka ke satu tahap yang lebih tinggi sekiranya kapasiti guru-guru di dua (2) jenis sekolah ini dapat ditingkatkan ke satu tahap yang lebih cemerlang.

Penyelidikan boleh dibuat untuk melihat pola pelaksanaan amalan penyeliaan yang dilaksanakan di sekolah-sekolah kurang murid. Ratio guru-murid di sekolah jenis ini adalah rendah. Maka sepatutnya apabila guru mempunyai lebih *contact hours* dengan murid, dan guru boleh memberi tumpuan yang lebih kepada prestasi setiap individu murid. Namun pencapaian murid di sekolah kurang murid masih perlu ditingkatkan. Kajian perlu dilaksanakan untuk menyiasat tahap pembangunan kapasiti guru di sekolah tersebut dalam melaksanakan pengajaran dan pembelajaran yang berkesan dan menarik. Satu analisis keperluan dan pemerhatian mendalam tentang amalan penyeliaan instruksional dan kapasiti guru dalam pelbagai konteks amat diperlukan.

5.5.3 Kaedah Kajian

Kajian ini telah dijalankan dengan menggunakan kaedah kuantitatif sepenuhnya dalam mengkaji dua (2) aspek dalam penyeliaan instruksional iaitu bantuan langsung dan kemahiran pengelia dengan kapasiti guru. Kajian ini juga mengkaji tentang peranan kepercayaan guru kepada penyelia sebagai mediator dalam hubungan tersebut. Untuk kajian seterusnya, kajian boleh dijalankan secara lebih

mendalam tentang hubungan antara kemahiran penyelia dan keberkesanan penyelia menggunakan kemahiran tersebut dalam membantu guru. Kajian seterusnya boleh menggabungkan kaedah kuantitatif dan kualitatif. Kombinasi ini akan membolehkan pemerhatian yang lebih mendalam secara *immersive* bagi melihat keberkesanan langkah penambahbaikan yang dilaksanakan. Pada masa yang sama kajian secara *mixed method* ini membolehkan penyelidik mendapatkan maklumat tambahan di lapangan untuk menjelaskan lagi dapatan tentang hubungan antara penyeliaan dan kapasiti guru.

5.5.4 Instrumen Kajian

Kajian ini menggunakan instrument kajian yang diadaptasi dari beberapa sumber. Setelah melalui proses analisis dan pemadanan item, beberapa item telah dibuang. Kajian lanjut boleh menggunakan instrumen yang telah dimurnikan dan ditambah baik. Instrumen kajian yang telah ditambah baik akan dapat mengumpul data yang lebih baik untuk kajian seterusnya. Item-item soal selidik yang ada merupakan sebagai sumbangan berharga kepada ilmu pendidikan sedia ada.

5.5.5 Fokus Kajian

Kajian seterusnya juga boleh dilaksanakan berfokuskan kepada aspek mediator dalam kajian iaitu kepercayaan guru kepada penyelia. Dalam kajian ini, dimensi kepercayaan yang dikaji adalah kepercayaan guru kepada penyelia. Dalam melaksanakan penyeliaan instruksional, kepercayaan guru kepada penyelia adalah penting. Tinjauan yang lebih mendalam boleh dilaksanakan bagi melihat sejauhmanakan kepercayaan guru kepada penyelia dan kepercayaan penyelia kepada

guru mempengaruhi sesi penyeliaan yang dilaksanakan. Aspek ini amat penting dalam keberkesanan penyeliaan instruksional yang dilaksanakan. Adakah aspek kejelekitan dalam kalangan warga organisasi memberi kesan kepada output hasil penyeliaan instruksional. Sikap saling percaya mempercayai antara penyelia dan guru yang diselia sepatutnya meningkatkan kejelekitan antara mereka dan mengurangkan kecurigaan dalam kalangan guru kepada penyelia. Dengan itu pengkaji akan dapat tahap kerjasama dalam kalangan mereka seterusnya membolehkan mereka bekerjasama melaksanakan penambahbaikan untuk mencemerlangkan sesi PdP ke suatu tahap yang lebih baik sebagaimana yang dibincangkan.

5.6 Kesimpulan

Secara keseluruhannya, bab ini telah membincangkan dan mengupas hasil dapatan kajian mengenai penyeliaan instruksional serta hubungannya dengan peningkatan kapasiti profesional guru di empat (4) jenis sekolah menengah di negeri Selangor. Penyelia yang mempunyai pengetahuan, kemahiran interpersonal dan kemahiran teknikal membolehkan guru yang diselia memberi kepercayaan penuh kepada penyelia.

Amalan penyeliaan instruksional yang dilaksanakan melalui bantuan langsung memberi ruang kepada guru untuk mendapatkan bantuan apabila menghadapi masalah dalam bilik darjah. Apabila kapasiti guru meningkat, guru akan dapat mempelbagaikan metodologi dan teknik pembelajaran bagi menarik minat pelajar untuk mengikuti sesi pengajaran dan pembelajaran dalam bilik darjah. Pada masa yang sama guru juga dapat mengurangkan perkara yang biasa dan menambah elemen luar biasa dalam sesi latihan. Pelajar berminat mengikuti sesi pembelajaran adalah matlamat utama sesi

persekolahan. Semoga hasil kajian ini dapat membantu menambahkan tubuh ilmu dan menjadi sumber rujukan dalam bidang penyeliaan instruksional dalam memperkasakan pelaksanaan sistem pendidikan di negara kita.

Universiti Malaya

RUJUKAN

- Abdul Aziz, M. Z. (2005). Pandangan guru terhadap peranan pengetua sebagai penyelia pengajaran dan hubungannya dengan pengajaran dan pembelajaran di sekolah menengah harian daerah Kota Kinabalu, Sabah. Unpublished master's thesis, Universiti Malaysia Sabah, Kota Kinabalu.
- Abdul Ghani, K. A. (2009). Pengaruh Kepemimpinan Transformasi Sekolah dan Efikasi Kolektif Guru Terhadap Komitmen Kualiti Pengajaran. Seminar Nasional Pengurusan dan Kepimpinan ke-16.
- Abdul Rahman, A. M. K. (2010). *Kepimpinan dan Penyeliaan Instruksional dari Perspektif Pendidikan*. Ipoh: Penerbitan Multimedia Sdn. Bhd.
- Abdul Razak, I. (2005). *Amalan penyeliaan pengajaran di sebuah sekolah di daerah Kluang, Johor*. Tesis Sarjana yang tidak diterbitkan, University Malaya.
- Abu Mansor, S. (2001). Penyeliaan ke arah peningkatan pengajaran: satu kajian kes di sebuah sekolah menengah di negeri Selangor. Tesis Sarjana yang tidak diterbitkan, University Malaya.
- Acheson, K. A., & Gall, M. D. (1997). Techniques in the clinical supervision of teachers: Preservice and in-service applications (4th ed.). New York: Longman.
- Acheson, K. A., dan Gall, M. D. (2003). *Clinical supervision and teacher development: Preservice and in-service applications* (5th ed). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Adelina, A. (2006) *Ensuring a smooth transition from simulated teaching to teaching practice: a supervision model*. Jurnal Pendidikan (English Version). pp. 87-100. ISSN 01265261. University of Malaya. Faculty of Education. Diperolehi daripada <http://myais.fsktm.um.edu.my/5351/>
- Albright, J. dan Masturah, I. (2006). *Issues facing teacher curricular and pedagogical capacity in mature and emerging education systems*, A DRAFT paper prepared for the AARE conference, Adelaide, Australia. Diperolehi daripada <http://www.aare.edu.au/06pap/alb06175.pdf>.
- Alis, P. (2008). Proses Pengajaran dan Pembelajaran di Sekolah-Sekolah Luar Bandar: Satu Kajian Di Kubang Pasu, Kedah. Kertas pembentangan di Seminar Pendidikan UTM, pp1-9.
- Ananda Kumar, P. (2009). *Penyelidikan dan SPSS (PASW)*. Petaling Jaya: Pearson Malaysia Sdn. Bhd.
- Ang J. E. dan Balasandran, R. (2012), *Kepimpinan Instruksional: Satu Panduan Praktikal* (Edisi Kedua). Batu Caves: PTS Publications & Distributors Sdn Bhd.

- Anguinis, H., Edwards, R.E., dan Bradley, K. J. (2016). Improving Our Understanding of Moderation and Mediation in Strategic Management Research. Diperolehi daripada <http://www.hermanaguinis.com/ORMinpress.pdf>
- Ayob, J. (2005). *Pengetua Sekolah yang Efektif*. Shah Alam: PTS Profesional.
- Awuah, P. B. (2011). Supervision Of Instruction In Public Primary Schools In Ghana: Teachers and Headteachers Perspectives. Doctoral Dissertation of Education. Ghana: Murdoch University.
- Azman I., Kamsiah, H., Rizal, A.B., Ahmad, R.R. dan Junoh, A.M. (2007). Kesan pemindahan pengetahuan kemahiran dan kebolehan ke atas amalan komunikasi dalam sistem mentoring di institusi pengajian tinggi awam. *Jurnal Pendidikan* pp.133-160.
- Badiali, B. J. (1997). Teaching Supervision. Handbook of Research in Supervision. G. Firth and E. Pajak. New York, MacMillan.
- Baffou-Awuah, P. (2011) *Supervision of instruction in public primary schools in Ghana: Teacher's and head teacher's perspectives*. Professional Doctorate thesis, Murdoch University.
- Banks, D., Fickle, L., dan Moon, M. (2004). Professional Development: A Primer for Parents Community Member.
- Baron, R. M., dan Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (1173–1182).
- Beach, D.M. dan Reinhartz, J. (2000). *Supervisory leadership: focus on instruction*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Bean, R. M., dan Swan Dagen, A. (2012). Best practices of literacy leaders. New York, NY: Guilford Press. Brady, C. (2007). Coaches' voices bring 6 lessons to light. *Journal of Staff Development*, 28(1), 46-49.
- Berhane, A. E. (2014). The Practises and Challenges of Instructional Supervision in Asossa Zone Primary Schools. A Master's Thesis Submitted to Institute of Education and Professional Development Studies, Leadershipjimma University, Ethiopia.
- Blasé, J. dan Blasé, J. (2000). Effective instructional leadership: Teacher's perspectives on how principal promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141.
- Blasé, J., dan Blasé, J. R. (2008). Clinical supervision and case study. Articles and resources on educational administration and supervision.

- Blumberg, A. (1980). *Supervisors and teachers: A Private cold war* (2nd Ed.). Berkeley, California: McCutchan Publishing Corporation.
- Bouchamma, Y. (2006). School Principals' Perception of Personal and Professional Efficacy with Regard to Teacher Supervision in New Brunswick. *EAF Journal* 2006; 17(2), 9.
- Brislin, R. W. (1970). Back translation for cross-cultured research. *Journal of Cross-cultured Psychology*, 1, 185-216.
- Burns, A., dan Westmacott, A. (2018). Teacher to researcher: Reflections on a new action research program for university EFL teachers. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(1), 15-23.
- Calder, B. J., dan Staw, B. M. (1975). Self-perception of intrinsic and extrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(4), 599–605. <https://doi.org/10.1037/h0077100>
- Carrier, L. (2011). What Is Instructional Leadership And What Does It Look Like In Practice ? A MultiCase Case Study Of Elementary School Principals Who Have Led Schools From Being Identified As Under Performing To Performing. Doctoral Dissertation. University of Massachusetts Amherst.
- Chamberlin, C.R., (2000) TESL Degree Candidates' Perceptions of Trust in Supervisors. *TESOL Journal*, 34, 653–673.
- Chua, Y.P. (2009). Asas Statistik Penyelidikan: Statistik Penyelidikan Buku 2. Kuala Lumpur: McGraw Hill.
- Clair, N., dan Adger, C. T. (1999). *Professional Development for Teachers in Culturally Diverse Schools*. <http://www.ericdigests.org/2000-3/diverse.htm>.
- Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D.J., dan Demers, K.E. (Eds.), (2008). *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts* (3rd ed.), pp. 231-237. New York: Routledge, Taylor & Francis Group and the Association of Teacher Educators.
- Cogan, M. L. (1973) *Clinical supervision*. Boston: Houghton Mifflin.
- Colantonio, J.N. (2005) Combined instructional supervision and staff development Diperolehi daripada <http://www.nasp.org/portals/o/content/52451.pdf>
- Connelly, L.M. (2008). Effect of impaired cognition on hypertension outcomes in older urban African American. *Medsurg Nurs. Dec* 17(6), 411-425. Diperolehi daripada <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19248407>
- Creswell, J.W. (2014). Educational Research: Planning Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research (4th Ed.). USA: Pearson.

- Curran, C.A. (1978). *Counselling-learning: a whole person model foe education*. East Dubuque, Illinois: Counselling-learning Publications.
- Dana, C. A. (2009). Building Teacher Capacity. Center at the University of Texas at Austin. Diperolehi daripada http://www.utdanacenter.org/pwoa/downloads/pwoa_teacher_capacity.pdf
- Darling-Hammond, L., dan Youngs, P. (2002). Defining “Highly Qualified Teachers”: What does “Scientifically-Based Research” actually tell us? *Educational Researcher*, 31(9), 13–25.
- Deci, E. L., dan Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.
- Dian Dianti, J. (2014). Hubungan Pegangan atau Kepercayaan Penyeliaan dengan Gaya Kepimpinan Guru Penolong Kanan Terhadap Guru-Guru Kemahiran Hidup Sekolah Rendah di Pasir Gudang. Tesis Sarjana Online. Diperolehi daripada <http://www.fp.utm.my/epusatsumber/pdf/fail/ptkghdfwP2/DIANDIANTIM.P111151D2014TTP.pdf>
- DiPaola, M.F. dan Hoy, W.K. (2008). Principals improving instruction: Supervision, Evaluation, and Professional Development. Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Downey, C., Steffy, B., English, F., Frase, L. dan Poston, W. (2004). *The three minute classroom walk-through: changing school supervisory practice one teacher at a time*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Drake, T. L., dan Roe, W. H. (2003). The principalship (6th ed.). Upper Saddle River NJ: Merril/Prentice Hall.
- DuFour, R., DuFour R., dan Eaker, R. (2006). *Professional learning communities a work plan book*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Durr, A. J. (2008) Identifying teacher capacities that may buffer against teacher burnout. Diperolehi daripada http://etd.ohiolink.edu/view.cgi?acc_num=osu1227554195
- Ebmeyer, H. (2003). How supervision influences teacher efficacy and Commitment: an investigation of path model. *Journal of Curriculum and Supervision*, 18 (2), 110-141. Diperolehi daripada <https://eric.ed.gov/?id=EJ660834>
- Edmonds, R.R. (1979). Effective School for Urban Poor. *Educational Leadership*. 37(1): 15-24.
- Egan, R., Maidment, J. & Connolly, M. (2017). Trust, Power and Safety in the Social Work Supervisory Relationship: Results from Australian Research, *Journal of Social Work Practice*, 31:3, 307-321, DOI: [10.1080/02650533.2016.1261279](https://doi.org/10.1080/02650533.2016.1261279)

- Egbo, B. (2011). Teacher Capacity Building and Effective Teaching and Learning: A Seamless Connection. Proceedings of the 2011 International Teaching and Learning and Change © International Association for Teaching and Learning (IATEL). Diperolehi daripada <http://www.hrmars.com/admin/pics/331.pdf>.
- Ekinci, A., dan Karakus, M. (2011) The Functionality of Guidance and Supervision Visits Made by Supervisors in Primary Schools. *Educational Sciences: Theory and Practice* 11(4):1862-1867. Diperolehi daripada https://www.researchgate.net/publication/297562982_The_Functionality_of_Guidance_and_Supervision_Visits_Made_by_Supervisors_in_Primary_Schools
- Ekundayo, H.T., (2013). Effective Supervision of Instruction in Nigerian Secondary. *Journal of Education and Practice*, 4(8), 186-191. Diperolehi daripada <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/viewFile/5203/5321>
- Enaigbe, A. P. (2009). Strategies For Improving Supervisory Skills For Effective Primary Education In Nigeria, *Edo Journal of Counselling* 2 (2), 235-244.
- Esposito, J.P., Smith, G.E. dan Burbach, H.J. (1975). A Delineation of the Supervisory Role. *Education*, 96 (1), 63-67.
- Eye, G. G., Netzer, L. A., dan Krey, R. D. (1971). *Supervision of Instruction* (2nd ed.). New York: Harper & Row.
- Faridah, P., Noridah, R. dan Siti Rahmah, M. (2005). Kesan penyeliaan pihak pengurusan terhadap kecemerlangan guru di SM Teknik Keluang. Seminar On Education, Fakulti Pendidikan UTM, Johor. Diperolehi daripada file:///C:/Users/User/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/39-65-1-SM.pdf
- Fischer, C. F. (2011). *Supervision of Instruction : Chapter 3*. Diperolehi daripada <http://www.stanswartz.com/adminbook/chap3.htm>
- Fraenkel, J. R. dan Wallen, L. E. (2008). *How to design and evaluate research in education*. (7th ed). New York: McGraw-Hill.
- Fritz, C. dan Miller, G. (2001) Escalation model for Instructional supervisors in agricultural education. Paper presented at the 28th Annual National Agricultural Education Research Conference. Diperolehi daripada <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.197.8608&rep=rep1&type=pdf>
- Garman, N.B. (1982). The clinical approach to supervision. In T.J Sergiovanni (ed.), *Supervision of teaching: 1982 ASCD Yearbook*, 35-52. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development,

- Gebhard, J.G. (1984) Models of Supervision: Choices. *TESOL Quarterly*, 18 (3), 501-514. Diperolehi daripada https://www.jstor.org/stable/3586717?seq=1#page_scan_tab_contents
- Gentry, G.C., Sr. (2010). A case study of the issues high school principals encounter with instructional supervision. *European Journal of Scientific Research*, 39 (4), 589-605. Diperolehi daripada <http://www.eurojournals.com/ejsr.htm>
- Ghazali, D. dan Sufean, H. (2016). *Metodologi Penyelidikan Dalam Pendidikan: Amalan dan Analisis Kajian*. Kuala Lumpur: Penerbit Universiti Malaya.
- Glantz, J., Shulman, V., dan Sullivan, S. (2007). Impact of Instructional Supervision on Student Achievement: Can We Make the Connection? Diperolehi daripada <https://eric.ed.gov/?id=ED496124>
- Glatthorn, A. A. (1990). *Supervisory leadership: Introduction to instructional supervision*. Glenview: Scott, Foresman/Little, Brown Higher Education.
- Glatton, A.A. (1997). Differentiated supervision. (2nd ed.) Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum.
- Glickman, C. (1981). *Developmental supervision: Alternative practices for helping teachers improve instruction*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum.
- Glickman, C. D. (1985). *Supervision of instruction; a developmental approach*. Newton, MA: Allyn and Bacon.
- Glickman, C. D., Gordon S.P., dan Ross-Gordon, J.M. (1998). *Supervision for instruction: A developmental approach (4th ed)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Glickman, C. D., Gordon S.P., dan Ross-Gordon, J.M. (2007). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach*. Needham Heights, MA : Allyn and Bacon.
- Glickman, C. D., Gordon S.P., dan Ross-Gordon, J.M. (2010). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach (8th Edition)*. MA: Allyn and Bacon.
- Glickman, C.D. (2002). *Leadership for learning: How to help teachers succeed*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Glickman, C.D. (1992). *Supervision in Transition: 1992 Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development*.
- Grobler, A. dan Holtzhausen, M. M.E. (2018). Supervisory trust to be earned: The role of ethical leadership mediated by person-organisational fit. *South African Journal Economic Management Science* 21 (1)

- Goldhammer, R. (1969). *Clinical Supervision: Special methods for supervision of teachers*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Grant, C. A. (2008). *Teacher capacity*. in M. Cochran-Smith, D. J. McIntyre, S. Feiman-Nemser & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* London: Taylor & Francis, Inc.
- Grossman, P. L. (1990). *The Making of a Teacher: Teacher Knowledge and Teacher Education*. New York: Teachers College Press.
- Gunasara, V. dan Shuhaida, A.K. (2013). Sikap Guru Terhadap Penyeliaan pengajaran yang dijalankan di Sekolah Menengah, Zon Bangsar, Kuala Lumpur. Diperoleh dari;

https://www.researchgate.net/publication/305429706_SIKAP_GURU_TERHADAP_PENYELIAAN_PENGAJARAN_YANG_DIJALANKAN_DI_SEKOLAH_MENENGAH_KEBANGSAAN_ZON_BANGSAR_KUALA_LUMPUR
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. dan Tatham, R. L. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.) New Jersey: Prentice Hall.
- Hall, R. J., Snell, A. F., dan Foust, M. S. (1999). Item parceling strategies in SEM: Investigating the subtle effects of unmodeled secondary constructs. *Organizational Research Methods*, 2(3), 233-256.
- Haggard, D., Dougherty, T., Turban, D. dan Wilbanks, J. (2011). Who is a mentor? A review of evolving definitions and implications for research. *Journal of Management*, 37(1), 280-304.
- Hamdan, S. dan Nurlia, M. (2011). *Penyeliaan pengajaran dan pembelajaran di sekolah-sekolah kebangsaan di daerah Kota Tinggi, Johor*. pp. 1-10. Diperolehi daripada <http://eprints.utm.my/12013/>.
- Hamdan, S. dan Rahimah, A. R. (2014). *Amalan penyeliaan pengajaran dan pembelajaran di sekolah*. pp. 1-9. Diperolehi daripada http://eprints.utm.my/id/eprint/12014/1/Amalan_Penyeliaan_Pengajaran_Dan_Pembelajaran_Di_Sekolah.pdf
- Hargreaves, A. (2001). *Learning change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Harris, A. (2002). *School improvement: What's in it for schools*. New York: Routledge Palmer.
- Haynes, R., Corey, G., dan Moulton, P. (2003). *Clinical supervision in the helping professions: A practical guide*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

- Henderlong J, dan Lepper, M.R. (2002). [The effects of praise on children's intrinsic motivation: a review and synthesis](#). *Psychol Bull.* 2002;128(5):774-95
- Hoe, S.L. (2008). Issues and procedures in adopting structural equation modelling technique. *Journal of Applied Quantitative Methods*, 3, 76-83.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London: Palmer Press.
- Howard, T. C. dan Aleman, G. R. (2008). Teacher capacity for diverse learners: what do teachers need to know? In Cochran-Smith, Feiman-Nemser, McIntyre & Demers (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts*, 3, 157-174. New York: Routledge, Taylor & Francis Group and the Association of Teacher Educators.
- Hoy, W. K. dan Tschannen-Moran, M. (2003). [The conceptualization and measurement of faculty trust in schools: The omnibus T-Scale](#). In W.K. Hoy & C.G. Miskel, *Studies in Leading and Organizing Schools* (pp. 181-208). Information Age Publishing: Greenwich: CT. Diperolehi daripada <http://ema.sagepub.com/content/early/2011/12/15/1741143211427977>.
- Husaidi, H. (2010) Hubungan Amalan Kepemimpinan dan Pengurusan Kurikulum Pengetua di Sebuah Sekolah Menengah Kluster. *Jurnal Pemimpin 10*, 54-74.
- Husein, M. (1993). *Kepimpinan dan Keberkesanan Sekolah*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Jaquith, A. (2012). *Building Instructional Capacity: A Research Brief*. Stanford, CA: Center to Support Excellence in Teaching an Stanford university.
- Jessie, L.G. (2015). The Elements of a Professional Learning Community Professional learning communities will change how you and your staff view learning. *Leadership Compass*, 5(2), 18-28.
- Kamaruddin, T. (2006). Meningkatkan keberkesanan sekolah dan perkembangan kakitangan sekolah melalui kajian tindakan. *Jurnal Akademik*, 1, 1-7. Diperolehi daripada <https://www.scribd.com/doc/55362634/kajian>
- Kementerian Pelajaran Malaysia. (2010). *Hala tuju Jemaah Nazir Dan Jaminan Kualiti 2010-2015*. Jemaah Nazir Dan Jaminan Kualiti. Putrajaya.
- Kementerian Pendidikan Malaysia, Bahagian Sekolah. (2007). *Memperkasa Kepimpinan Instruksional di Sekolah*. Kuala Lumpur: Bahagian Pendidikan Sekolah.

- Kementerian Pendidikan Malaysia. (1987). Surat Pekeliling Ikhtisas Bil. 3/1987: Penyeliaan Pengajaran-Pembelajaran di dalam Kelas oleh Pengetua /Guru Besar Sekolah. Kuala Lumpur: Bahagian Pendidikan Sekolah.
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2013). Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (2013-2025). Pendidikan Prasekolah hingga Lepas Menengah.
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2014). Buku Pelan Pembangunan Profesionalisme Berterusan Guru Dan Pemimpin Sekolah.
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2106). Program Kelayakan Profesional Kepengetuaan Kebangsaan (NPQEL).
- Kenny, D. A. (2016) Mediation. Diperolehi daripada <http://davidakenny.net/cm/mediate.html>
- Knezevich, S.J. (1975). *Administration of Public Education* (3rd ed.) New York: Harper and Row Publishers.
- Knight, J. (2007). Instructional coaching: A partnership approach to improving instruction. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Krejcie, V. R. dan Morgan, M. D. (1970). Determining Sample and Size for research Activities, Educational and Psychological Mesurement, (30), Duluth: University of Minesota.
- Krim, J. S. (2009). Critical reflection and teacher capacity: the secondary science pre-service teacher population. Unpublished Doctoral Thesis. Diperolehi daripada https://www.researchgate.net/profile/Jessica_Krim/publication/252876407_Critical-reflection-and-teacher-capacity-The-secondary-science-pre-service-teacher-population.pdf
- Kutsyuruba, B. (2003). *Instructional Supervision: Perception of Canadian and Ukrainian Beginning High School Teachers*. Masters Thesis, University of Saskatchewan, Canada.
- Levin, R.I. dan Rubin, D. (2000). *Statistik untuk Pengurusan*. Susila Munusamy dan Halimah Awang (terj.) Petaling Jaya: Prentice Hall.
- Lim, Y. C. (2007). Hubungan antara penyeliaan pengajaran, kesediaan mengajar dan profesionalisme guru dalam kalangan guru teknikal. Tesis Sarjana yang tidak diterbitkan. Batu Pahat: Universiti Tun Hussein Onn.
- Lyman, L., Morehead, M. dan Foyle, H. (1988). *Building Trust in Supervision and Evaluation*. A Workshop for Instructional Supervisors. Diperolehi daripada <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED295297.pdf>
- MacIntyre, P.D., MacKinnon, S.P. dan Clement, R. (2009), Toward the development of a scale to access possible selves as a source of language learning

- motivation dalam Z. Dornyei dan E. Ushido (eds). *Motivation, language identity and the L2 Self*, 44-65. Bristol: Multilingual Matters.
- Marshall, K. (2005). It's time to rethink teacher supervision and evaluation. *Phi Delta Kappan*, 86(10), 727–735.
- Maxwell, J. C. (2007). *The 21 irrefutable laws of leadership: Follow them and people will follow you*. Nashville, Tenn: Thomas Nelson.
- Malakolunthu, S. (2005). *Supervisory Practices For Teacher Development: Challenges And Constraints*. *Jurnal Pendidikan*, 25 (English Version). pp. 167-181. ISSN 0126-526. University of Malaya. Faculty of Education.
- Mardhiah, J., & Rabiatal Adawiah, A. R. (2016). Hubungan Kualiti Penyeliaan Pengajaran dengan efikasi sendiri guru. *Jurnal Kepimpinan Pendidikan*, 3(3), 1–16.
- Marzano, R.J. (2003). *What works in schools: translating research into action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McDiarmid, G.W., dan Clevenger-Bright, M. (2008). Rethinking teacher capacity. In Cochran-Smith, Feiman-Nemser, McIntyre & Demers (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts* 3rd ed. (pp. 134-156). New York: Routledge, Taylor & Francis Group and the Association of Teacher Educators. Diperolehi daripada media.wiley.com/product_data/excerpt/53/04711516/0471151653.pdf.
- Meor Ibrahim, K. dan Norziana, A. (2008). Tinjauan terhadap tahap penyeliaan guru pembimbing terhadap guru pelatih semasa menjalani latihan mengajar. *Jurnal Pendidikan*. Fakulti Pendidikan. Skudai: Universiti Teknologi Malaysia.
- Mislinah, M. (2008). *The Impact of Instructional Supervision in Enhancing Teachers Capacity*. Tesis Sarjana yang tidak diterbitkan. Kuala Lumpur: UM.
- Muhamad Ariff, I., Wan Shahrazad, W. S., Siti Fardaniah A. A. dan Sarah Waheeda, M. H. (2017). Peranan Kepuasan Kerja Sebagai Mediator dalam Hubungan Antara Budaya Organisasi dan Tingkah Laku Kewargaan Organisasi dalam Kalangan Anggota Polis. *Journal of Social Sciences and Humanities, Special Issue* (002) pp. 1-16.
- Mohd Izham, M. H., Yan, W., Jamil, A., Aida Hanim, A. H. dan Azlin Norhaini, M. (2013) Supervision Practices and Teachers' Satisfaction in Public Secondary Schools: Malaysia and China. *International Education Studies*; 6, (8).

- Mohd Majid, K. (2005). *Kaedah Penyelidikan Pendidikan*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Mohd. Zolkifli, A. H. dan Lokman, M. T. (2014) *Penyeliaan Pengajaran dari Perspektif Kepimpinan Situasi*. Skudai: UTM.
- Moran, M.T. (2004). *Leadership for successful schools*. San Francisco: Jossey Bass.
- Mudawali dan Mudzofir. (2017). Relationship between Instructional Supervision and Professional Development: Perceptions of Secondary School Teachers and Madrasah Tsanawiyah (Islamic Secondary School) Teachers in Lhokseumawe, Aceh, Indonesia.
- National Council for the Accreditation of Teacher Educators (NCATE). (2002). Professional Standards for the Accreditation of schools, colleges, and departments of education. WA, DC: National Council for the Accreditation of Teacher Educators. Diperolehi daripada <http://www.ncate.org>
- Noor Erma, A. dan Leong, K. E. (2014). Hubungan Antara Sikap, Minat, Pengajaran Guru dan Pengaruh Rakan Sebaya Terhadap Pencapaian Matematik Tambahan Tingkatan 4. *Jurnal Kurikulum & Pengajaran Asia Pasifik*. 2 (1), 1-10.
- Norashid, O. dan Hamzah, M. O. (2014) Beban Tugas dan Motivasi Guru di Sekolah Menengah Daerah Ranau. *Jurnal Pemikir Pendidikan*, 5, 35-57.
- Nurahimah, M. Y, dan Rafisah, O. (2010). Hubungan kualiti penyeliaan pengajaran dan pembelajaran di bilik darjah dengan efikasi guru. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 25, 53–72
- Nunally, J. C. dan Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: Mcgraw-Hill.
- Olawoge, K. O. (1989) *Management of School Personnel*. Ibadan: Mapo Publishing House.
- Oliva P.F., dan Pawlas, G. E. (2004). *Supervision for today's schools*. Hoboken, New Jersey: Wiley & Sons Inc.
- Oliva, P. F. and Pawlas, G. E. (2001). *Supervision for today's schools* (6th ed.). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Ovando, M. N., dan Casey, P. (2005) Instructional Leadership to Enhance Alternatively Certified Novice Bilingual Teachers' Capacity. *Scholar-Practitioner Quarterly*, 4, 2. Diperolehi daripada <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ942513.pdf>
- Owens, R.G. (2004) *Organizational Behavior in Education: Adaptive leadership and School Reform*. Boston: Pearson Education Inc.

- Oyewole, B.K. dan Ehinola, G.B. (2014) Relevance of Instructional Supervision in the achievement of Effective Learning in Nigeria Secondary Schools. *Global Journal of Commerce and Management Perspective*, 3(3), 88-92.
- Pajak, E. (1993). Approaches to clinical supervision: Alternatives for improving instruction. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Pajak, E. (2001). Clinical supervision in a standards-based environment. *Journal Of Teacher Education*, 52(3), 247-256.
- Passi, V. (2016). The importance of mentoring during educational supervision
Perspectives on Medical Education 5 (4), 195–196.
- Radi, Y. (2007). Amalan penyeliaan pengajaran terhadap guru-guru sains di sekolah menengah daerah Muar Johor. Unpublished Master's Project Paper, UTM, Johor.
- Rafisah, O. (2009) *Hubungan Kualiti Penyeliaan Pengajaran dan Pembelajaran dengan Komitmen dan Efikasi Guru*. PhD thesis, Universiti Utara Malaysia. Diperolehi daripada <http://ep3.uum.edu.my/2110/>
- Rahimah, A. (2002). Kepimpinan dan Kepengetuaan: Cabaran dan strategi pada alaf baru. *Jurnal Institut Kepengetuaan*, 2, 1-8.
- Rashid, A. K. (2001). Supervision practices as perceived by teachers and supervisors in Riyadh Schools. Unpublished Doctoral thesis, Ohio University. Diperolehi daripada faculty.ksu.edu.sa/dr.rashid/Documents/My20%20Dissertation.doc.
- Richardson, L. (2009). Sales coaching: Making the great leap from sales manager to sales coach, McGraw-Hill.
- Rigler, S. E. (2002). Mentor-Mentee Transactions: Insights into the Mentoring of Two Beginning English Teachers. Diperolehi daripada [rigler_sharon_e_200208_phd_pdf](#).
- Rizzo, J. F. (2004). Teachers' and supervisors' perceptions of current and ideal supervision and evaluation practices. Unpublished Doctoral *Dissertations Available from Proquest*. AAI3118327.
- Rockoff, J. E., Jacob, B. A., Kane, J. T. dan Staiger, D. O. (2008). *Can You Recognize an Effective Teacher when You Recruit One?* NBER Working Paper No. 14485.
- Salter, T. (2008). Exploring current thinking within the field of coaching on the role of supervision. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*.

- Sahin, S. (2011). Instructional Leadership In Turkey And The United States : Teachers ' Perspectives. *Problems of Education In The 21st Century*, 34(2011), 122–137.
- Salwati , S., Zuraidah, A. dan Simin, G. (2019). *Peranan Amalan Bimbingan Dalam Meningkatkan Pembelajaran Professional Guru*. *Jurnal Kepimpinan Pendidikan*. 6 (1), 1-26.
- Schain, R. L. (1988). *Supervising instruction: What it is and how to do it*. New York: Educators Practical Press.
- Sekaran, U. (2003). *Research Methods for Business: A Skill Building Approach*. (4th Ed). USA: John Wiley and Sons Inc.
- Sergiovanni, T.J. dan Starrat, R. J., (2007). *Supervision: a redefinition*. New York: Macgraw-Hill.
- Shamsudin, M. dan Kamarul Azmi, J. (2011) *Penyeliaan guru dalam pengajaran dan pembelajaran*. UTM Press, UTM, Skudai.
- Sharifah, M. G. (2001). *Instructional Leadership of secondary school principal: A study on the implementation in St. George Secondary School, Penang*. Unpublished Masters Thesis (Kepimpinan pengajaran pengetua sekolah menengah: kajian terhadap perlaksanaannya di sekolah Menengah Kebangsaan St. George, Pulau Pinang. Tesis Sarjana yang tidak diterbitkan) Minden: Universiti Sains Malaysia.
- Sherman, R (2103). 5 Ways to Build Trust as a Supervisor. Diperolehi daripada <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1094428115627498>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22. Diperolehi daripada <http://hepgjournals.org/doi/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411?code=hepg-site>
- Sidhu,G. K., dan Fook, C. Y. (2010). Formative supervision of teaching and learning: Issues and concerns for the school head. *European Journal of Scientific Research*, 39(4), 589-605. Diperolehi daripada <https://uitm.pure.elsevier.com/en/publications/formative-supervision-of-teaching-and-learning-issues-and-concern>
- Siti Raba'ah, H., Turiman, S. dan Azimi, H. (2015). Pengaruh Kepercayaan, Motivasi dan Niat terhadap Golongan Belia dalam Aktiviti Sukarela di Malaysia. *International Journal of Education and Training (InjET)* 1(2), 1-10.
- Smith, E., dan Gorard, S. (2007). Improving teacher quality: Lessons from America's no child left behind. *Cambridge Journal of Education*, 37(2), 191–206. Diperolehi daripada <http://doi.org/10.1080/03057640701372426>

- Smylie, M.A. (1996). Instructional outcomes of school-based participative decision making. *In Educational Evaluation & Policy Analysis*, 18 (3), 181-198. Diperolehi daripada <http://www.jstor.org/pss/1164259>.
- Smylie, M.A., Miretzky, D., dan Konkol, P. (2004). *Rethinking Teacher Workforce Development: A Strategic Human Resource Management Perspective*. In M. A. Smylie & D. Miretzky (Eds.), *Developing the Teacher Workforce*, pp. 34-69. Chicago, Illinois: National Society for the Study of Education.
- Solomon, R.M. (2017). The role of trust in measuring teacher performance Diperolehi daripada <https://prizmah.org/role-trust-measuring-teacher-performance>.
- Sullivan, S. dan Glantz, J. (2009). Supervision that improves teaching and learning. (3rd Ed.) California: Sage Publication.
- Suresh Kumar, N. V. (2016). Keberkesanan Hubungan Guru Kelas-Murid dalam Merangsang Kesedaran Terhadap Integrasi Etnik dalam Kalangan Murid di Bilik Darjah. *Jurnal Ilmi*, 6, 69-88.
- Tang, K. N. dan Abdul Ghani, A. (2006). Motivasi Guru dan Pengurusan Kolaboratif Pengurus Pendidikan wanita. *Jurnal Pendidikan* 3 (1), 97 -105.
- Tang, K.N. dan Tengku Ahmad Badrul, R.H. (2015). Hubungan Kepemimpinan Etika, Komitmen Afektif, Penglibatan Kerja dan Sokongan Organisasi. *Kajian Malaysia*, 33 (1) pp. 93–119
- Tabachnick, B. G. dan Fidel, L.S. (2006) *Using Multivariate Statistics*. (5th Ed.) Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Treslan, Dennis L. (2008). *Educational Supervision in a “Transformed” School*. Memorial University of Newfoundland.
- Tschannen-Moran, M., dan Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Education Research*, 68, 202-248.
- Tschannen-Moran, M., dan Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547-593.
- Turner-Bisset, R. (2001). Expert Teaching: Knowledge and Pedagogy to Lead the Profession. London: David Fulton Publishers.
- Usher, D. (2003). *Nurturing Five Disposition Of Effective Teachers*. Paper Presented at 2nd National Symposium on Educator Disposition, Eastern Kentucky University.

- Veloo, A. dan Komuji, M.M.A (2013). Kesan Penyeliaan Klinikl terhadap Prestasi Pengajaran Guru Sekolah Menengah. *Asia Pasific Journal of Educators and Education*. 28 (81-103).
- Vijayaamalar, G. dan Suhaida, A. K. (2013). Sikap Guru Terhadap Penyeliaan Pengajaran yang Dijalankan di Sekolah Menengah Kebangsaan, Zon Bangsar, *Greduc*, 63-73.
- Vogt, W. P. (2007). *Quantitative Research Methods for Professional*. Allyn and Bacon: Boston.
- Wan Shafira, W. Z. (2011). Aplikasi Gaya Penyeliaan Pengajaran Guru Pembimbing dalam pengurusan latihan Mengajar. Tesis Sarjana Muda. Fakulti Pendidikan. UTM.
- Wanzare, Z. (2011). *Instructional Supervision in Public Secondary Schools in Kenya*. Journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1741143211427977. Diperolehi daripada <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1741143211427977>
- Wiles, J. dan Bondi, J. (1980). *Supervision: A Guide to Practice*. C. E. Merrill Publishing Company. www.eggplant.org/pamphlets/pdf/joyce_showers_peer_coaching. Pdf
- Zainudin, A. (2015). *SEM made simple: structural equation model*. Kuala Lumpur: MPWS.
- Zepeda, S. dan Ponticell, J. A. (1998). At Cross-Purposes: What do Teachers Need, Want and Get from Supervision? *Journal of Curriculum and Supervision*, 14(1), 68-80.
- Zimmerman, B.J. dan Schunk, D.H. (2003). *Educational Psychology: A century of Contributions*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zulkafli, K. (2007) Penglibatan guru dalam membuat keputusan, sokongan organisasi dan komitmen kerja. *Tesis Sarjana yang tidak diterbitkan*. Pulau Pinang: Universiti Sains Malaysia.
- Zuraidah, A. (2016). Komuniti Pembelajaran Profesional di Malaysia: Amalan Penambahbaikan di Sekolah. Kuala Lumpur: Penerbit Universiti Malaya.