

**HUBUNGAN ANTARA KECERDASAN EMOSI DAN KEPIMPINAN
INSTRUKSIONAL PENGETUA DENGAN EFIKASI KENDIRI GURU
SEKOLAH MENENGAH KEBANGSAAN DI NEGERI SEMBILAN**

SHAFINAZ BT A. MAULOD

**INSTITUT KEPIMPINAN PENDIDIKAN
UNIVERSITI MALAYA
KUALA LUMPUR**

2017

**HUBUNGAN ANTARA KECERDASAN EMOSI DAN
KEPIMPINAN INSTRUKSIONAL PENGETUA DENGAN EFIKASI
KENDIRI GURU SEKOLAH MENENGAH KEBANGSAAN DI
NEGERI SEMBILAN**

SHAFINAZ BT A. MAULOD

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

**INSTITUT KEPIMPINAN PENDIDIKAN
UNIVERSITI MALAYA
KUALA LUMPUR**

2017

UNIVERSITI MALAYA

PERAKUAN KEASLIAN PENULISAN

Nama: SHAFINAZ BT A. MAULOD

No. Pendaftaran/Matrik: YHA 130012

Nama Ijazah: Doktor Falsafah

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

Hubungan Antara Kecerdasan Emosi dan Kepimpinan Instruksional Pengetua dengan Efikasi Kendiri Guru Sekolah Menengah Kebangsaan di Negeri Sembilan.

Bidang Penyelidikan: Kepimpinan Instruksional

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

Pengetua dan guru merupakan penggerak utama dalam menjamin mutu kecemerlangan sekolah. Keupayaan pengetua mempengaruhi guru melaksanakan proses pengajaran dengan berkesan mampu menghasilkan pelajar yang cemerlang bagi mencapai matlamat sekolah. Sehubungan dengan itu, kajian ini bertujuan untuk mengkaji hubungan antara kecerdasan emosi dan kepimpinan instruksional pengetua dalam mempengaruhi efikasi kendiri guru. Kecerdasan emosi pemimpin sekolah pada masa kini sangat diperlukan memandangkan perubahan pesat yang berlaku dalam sistem pendidikan yang memerlukan sekolah dipimpin oleh pengetua yang mampu mengawal dan mengurus emosi dengan berkesan. Selain itu, pengetua perlu berperanan sebagai pemimpin instruksional untuk memotivasi guru supaya proses pengajaran dan pembelajaran berkesan dilaksanakan dalam bilik darjah. Kajian ini menggunakan pendekatan kuantitatif melalui kaedah tinjauan yang melibatkan seramai 396 orang guru sekolah menengah kebangsaan. Tiga borang soal selidik (PIMRS, ECI-V2 dan TSES) digunakan sebagai instrumen utama bagi mengumpul data kajian. Seterusnya, data dianalisis berdasarkan statistik deskriptif dan inferensi menggunakan SPSS dan AMOS-SEM. Dapatan kajian menunjukkan bahawa kecerdasan emosi, kepimpinan instruksional pengetua dan efikasi kendiri guru berada pada tahap yang tinggi secara keseluruhan serta bagi setiap dimensi yang diukur. Selain itu, terdapat perbezaan yang signifikan secara statistik bagi efikasi kendiri guru berdasarkan faktor jantina dan umur manakala bagi faktor pengalaman mengajar guru tidak terdapat perbezaan yang signifikan secara statistik diperolehi. Kajian juga menunjukkan bahawa terdapat hubungan yang signifikan secara statistik, positif dan sederhana kuat antara kecerdasan emosi pengetua dengan efikasi kendiri guru serta hubungan antara kepimpinan instruksional pengetua dengan efikasi kendiri guru. Sebaliknya, hubungan yang signifikan secara statistik, positif dan kuat diperolehi antara kecerdasan emosi dengan

kepimpinan instruksional pengetua. Peramal utama yang menggalakkan peningkatan efikasi kendiri guru adalah dimensi pengurusan kendiri (kecerdasan emosi pengetua) dan dimensi mengurus program instruksional (kepimpinan instruksional pengetua) manakala peramal utama kepada kepimpinan instruksional pengetua adalah dimensi pengurusan perhubungan (kecerdasan emosi). Di samping itu, hasil analisis SEM membuktikan bahawa demografi guru bukan merupakan moderator manakala kepimpinan instruksional pengetua merupakan mediator penuh kepada hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dengan efikasi kendiri guru. Kajian ini juga berjaya membentuk model hubungan antara ketiga-tiga pemboleh ubah yang terlibat. Kajian ini memberi implikasi berkaitan kepentingan menyediakan guru serta pemimpin sekolah dengan pengetahuan berkaitan aspek psikologi, personaliti, kemahiran dan membina perhubungan positif bersama ahli dalam organisasi untuk berhadapan dengan pelbagai pihak bagi menghasilkan pelajar yang cemerlang serta membentuk budaya sekolah berkesan dan terbilang.

ABSTRACT

Principals and teachers are the main drivers in ensuring the quality of excellence schools. The ability of the principal to influence teachers to effectively implement the teaching process is capable of producing excellent students to achieve the goals of the school. Therefore, this study aimed to investigate the relationship between principals' emotional intelligence and instructional leadership in influencing teachers' self-efficacy. Due to the rapid changes in the education system, school leaders need to control and manage their emotions effectively to lead the organisation. In addition, principals should serve as instructional leaders to motivate teachers to be effective in teaching and learning process implemented in the classroom. Three questionnaires (PIMRS, ECI-V2 and TSES) were used as main instruments for collecting research data. Next, data were analyzed by descriptive and inferential statistics using SPSS and AMOS-SEM. This study used a quantitative approach through a survey method which involved 396 secondary school teachers. Findings showed that principals' emotional intelligence, their instructional leadership practices and teachers' self-efficacy were at high levels as a whole and for each of the dimensions measured. In addition, there was a statistically significant difference for teachers' self-efficacy based on gender and age, while there was no statistically significant difference for teaching experience. This study also showed that there was a statistically significant, positive and moderate relationship between principals' emotional intelligence with teachers' self-efficacy and the relationship between principals' instructional leadership with teachers' self-efficacy. Between emotional intelligence with principals' instructional leadership, the relationship was statistically significant, positive and robust. The main predictor in increasing teachers' self-efficacy was self-management (principal emotional intelligence) and managing instructional programs (principal instructional leadership), while the main predictor for the principal instructional leadership was relationship management

(emotional intelligence). In addition, analysis of SEM had proven that teachers' demographic factors were not a moderator and principals' instructional leadership was a mediator of the relationship between principals' emotional intelligence with teachers' self-efficacy. This study also managed to form a model for the relationship between the three variables involved. As an implication, findings of this study highlight the need for teachers and school leaders to be equipped with the knowledge related to human psychology, personality, skills to build relationships among members of the organization in order to deal with the various parties to produce excellent students and develop an effective school culture.

PENGHARGAAN

Alhamdulillah syukur ke hadrat Allah S.W.T kerana dengan rahmat dan izinNya maka tesis ini berjaya disiapkan dan memberikan pengalaman berharga kepada saya untuk mendalami dan menimba ilmu Allah yang begitu luas untuk dipelajari. Setinggi-tinggi penghargaan dan terima kasih saya ucapkan kepada Prof. Dr Chua Yan Piaw dan Prof. Dato Dr Hussein Haji Ahmad selaku penyelia yang banyak memberikan tunjuk ajar, bimbingan, nasihat, pandangan dan dorongan tanpa jemu kepada saya dalam proses menyiapkan tesis ini.

Terima kasih dan penghargaan juga dihulurkan kepada semua pensyarah dan staf di Institut Kepimpinan Pendidikan (*Institute Educational Leadership*), Universiti Malaya di atas setiap ilmu, bantuan dan sokongan yang diberikan. Kerjasama dan sokongan padu dari semua pengetua dan guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan yang terlibat dalam kajian ini juga amat dihargai dan ribuan terima kasih diucapkan. Khusus kepada rakan seperjuangan iaitu Leong Mei Wei serta rakan-rakan dari Institut Aminuddin Baki (IAB) yang sentiasa terbuka hati membantu dan menyumbang idea bernas dalam menyiapkan kajian ini, saya rakamkan ucapan ribuan terima kasih yang tidak terhingga.

Di kesempatan ini juga, diucapkan terima kasih yang tidak ternilai kepada suami tercinta, Hj. Shahrin Alias yang sentiasa memberikan sokongan dan tidak putus mendoakan kejayaan saya. Khas buat putera puteri saya Danial Hakim, Nurnabila Husna, Muhammad Haziq Haikal dan Muhammad Akmal Hazim yang sabar, memahami dan menjadi inspirasi untuk saya menyiapkan tesis ini. Akhirnya kepada ibu dan ayah yang dikasih dan adik-adik, terima kasih atas segalanya. Semoga Allah terus memberkati kita semua. Amin.

KANDUNGAN

Halaman

ABSTRAK	iii
ABSTRACT	v
PENGHARGAAN	vii
KANDUNGAN	viii
SENARAI RAJAH	xviii
SENARAI JADUAL	xxiii
SENARAI SINGKATAN	xxix
SENARAI LAMPIRAN	xxx
BAB 1 PENGENALAN	
1.1 PENGENALAN	1
1.2 LATAR BELAKANG KAJIAN	2
1.3 PENYATAAN MASALAH	8
1.4 TUJUAN KAJIAN	19
1.5 OBJEKTIF KAJIAN	20
1.6 SOALAN KAJIAN	21
1.7 HIPOTESIS KAJIAN	23
1.8 KEPENTINGAN KAJIAN	26
1.9 DEFINISI OPERASIONAL	29
1.9.1 Pengetua	29
1.9.2 Kepimpinan Instruksional	30
1.9.3 Kecerdasan Emosi	34
1.9.4 Efikasi Kendiri Guru	40
1.10 LIMITASI KAJIAN	42
1.11 RUMUSAN	44

BAB 2 KAJIAN LITERATUR

2.1 PENGENALAN	45
2.2 KERANGKA TEORI - TEORI DAN MODEL YANG BERKAITAN DENGAN KAJIAN	45
2.2.1 Teori Kepimpinan	46
a. Definisi Kepimpinan	46
b. Teori Gelagat Organisasi	50
c. Teori Kepimpinan Tret	54
d. Teori Laluan Matlamat	60
2.2.2 Teori Kepimpinan Instruksional	63
a. Model Kepimpinan Instruksional Hallinger (2000)	64
b. Model Kepimpinan Instruksional Hallinger & Murphy (1985)	67
c. Model Kepimpinan Instruksional Murphy (1990)	68
d. Model Kepimpinan Instruksional Ang & Balasandran (2009)	71
e. Model Kepimpinan Instruksional Weber (1996)	73
2.2.3 Teori Kecerdasan Emosi	76
a. Teori Kecerdasan Emosi Goleman (1995 & 2001)	78
b. Teori Kecerdasan Emosi Salovey & Mayer (1997)	86
c. Teori Kecerdasan Emosi Bar-On (1997)	89
2.2.4 Teori Efikasi Kendiri Guru	94
a. Teori Kognitif Sosial oleh Bandura (1986)	94
b. Model Efikasi Kendiri Guru oleh Tschannen-Moran & Hoy (2001)	98

2.3	KAJIAN-KAJIAN LEPAS YANG BERKAITAN	102
2.3.1	Kepimpinan Instruksional	102
2.3.2	Kecerdasan Emosi	112
2.3.3	Efikasi Kendiri Guru	118
2.3.4	Kajian Hubungan Kecerdasan Emosi Pengetua dan Efikasi Kendiri Guru	123
2.3.5	Kajian Hubungan Kecerdasan Emosi dan kepimpinan pengetua	126
2.3.6	Kajian Hubungan antara kepimpinan pengetua dan Efikasi Kendiri Guru	138
2.3.7	Hubungan Faktor Demografi dan Efikasi Kendiri Guru	148
a.	Jantina	148
b.	Pengalaman Mengajar	149
c.	Umur	151
2.4	KERANGKA TEORI KAJIAN	152
2.5	KERANGKA KONSEPTUAL KAJIAN	157
2.6	RUMUSAN	161

BAB 3 METODOLOGI KAJIAN

3.1	PENGENALAN	162
3.2	REKABENTUK KAJIAN	162
3.3	POPULASI DAN SAMPEL KAJIAN	164
3.4	INSTRUMEN KAJIAN	168
3.4.1	Pemboleh ubah Demografi Guru	169
3.4.2	Instrumen Kepimpinan Instruksional Pengetua	169
3.4.3	Instrumen Kecerdasan Emosi Pengetua	171
3.4.4	Instrumen Efikasi Kendiri Guru	172

3.5	KAJIAN RINTIS	173
	3.5.1 Kesahan Instrumen Kajian	174
	3.5.2 Kebolehpercayaan Instrumen Kajian	177
	a. Instrumen Kecerdasan Emosi	178
	b. Instrumen Kepimpinan Instruksional Pengetua	179
	c. Instrumen Efikasi Kendiri Guru	180
3.6	TATACARA PEMEROLEHAN DATA	181
3.7	TATACARA ANALISIS DATA	182
	3.7.1 Analisis Deskriptif	182
	3.7.2 Analisis Inferensi	184
	a. Ujian-t dan ANOVA	184
	b. Ujian Korelasi Pearson	184
	c. Analisis Regresi Pelbagai	185
	d. Analisis Model Persamaan Struktural (SEM)	185
	3.7.3 Ringkasan Analisis Data Kajian	187
3.8	RUMUSAN	189

BAB 4 DAPATAN KAJIAN

4.1	PENGENALAN	191
4.2	PRA-ANALISIS DATA KAJAIN	192
	4.2.1 Pengumpulan Borang Soal Selidik	192
	4.2.2 Penyemakan Data Kajian	193
	4.2.3 Profil Responden	193
	4.2.4 Ujian Normaliti	195
	4.2.5 Ujian Lineariti	199
	4.2.6 Singulariti dan Multikolineariti	200

4.2.7 Analisis Faktor Pengesahan (CFA)	202
4.2.7.1 Model Pengukuran Setiap Dimensi bagi Efikasi	
Kendiri Guru	204
a. Model Pengukuran Dimensi Strategi Pengajaran	204
b. Model Pengukuran Dimensi Pengurusan Bilik Darjah	207
c. Model Pengukuran Dimensi Penglibatan Pelajar	209
d. Model Pengukuran Efikasi Kendiri Guru	212
e. Kesahan Model Pengukuran Efikasi Kendiri Guru	213
4.2.7.2 Model Pengukuran Setiap Dimensi bagi	
Kepimpinan Instruksional	215
a. Model Pengukuran Dimensi Mentakrif Matlamat Sekolah	215
b. Model Pengukuran Dimensi Mengurus Program	
Instruksional	218
c. Model Pengukuran Dimensi Menggalakkan Iklim Sekolah	223
d. Model Pengukuran Kepimpinan Instruksional	227
e. Kesahan Model Pengukuran Kepimpinan Instruksional	229
4.2.7.3 Model Pengukuran Setiap Dimensi bagi Kecerdasan Emosi	230
a. Model Pengukuran Dimensi Kesedaran Kendiri	231
b. Model Pengukuran Dimensi Pengurusan Kendiri	233
c. Model Pengukuran Dimensi Pengurusan Perhubungan	236
d. Model Pengukuran Dimensi Kesedaran Sosial	239
e. Model Pengukuran Kecerdasan Emosi	242
f. Kesahan Model Pengukuran Kecerdasan Emosi	244
4.2.7.4 Rumusan Analisis Faktor Pengesahan (CFA) Model	
Pengukuran Instrumen Kajian	245
4.2.7.5 Jumlah item selepas Analisis Faktor Pengesahan (CFA)	247

4.3	DAPATAN KAJIAN	249
4.3.1	Soalan Kajian 1: Tahap kecerdasan emosi yang dipraktikkan oleh pengetua di sekolah menengah kebangsaan Negeri Sembilan	249
4.3.2	Soalan Kajian 2: Tahap amalan kepimpinan instruksional pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan	251
4.3.3	Soalan Kajian 3: Tahap efikasi kendiri guru sekolah menengah Kebangsaan di Negeri Sembilan	254
4.3.4	Soalan Kajian 4: Perbezaan efikasi kendiri guru berdasarkan jantina, umur dan pengalaman mengajar	255
4.3.4.1	Perbezaan efikasi kendiri guru berdasarkan jantina	256
4.3.4.2	Perbezaan efikasi kendiri guru berdasarkan umur	257
4.3.4.3	Perbezaan efikasi kendiri guru berdasarkan pengalaman mengajar	260
4.3.5	Soalan Kajian 5: Hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dengan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan	262
4.3.6	Soalan Kajian 6: Hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dengan kepimpinan instruksional sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan	264
4.3.7	Soalan Kajian 7: Hubungan antara amalan kepimpinan instruksional pengetua dengan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan	266
4.3.8	Soalan Kajian 8: Dimensi kecerdasan emosi pengetua sebagai peramal yang dominan dalam menggalakkan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.	268
4.3.9	Soalan Kajian 9: Dimensi kecerdasan emosi pengetua sebagai peramal yang dominan dalam menggalakkan amalan	

kepimpinan instruksional pengetua sekolah menengah

kebangsaan di Negeri Sembilan.

271

4.3.10 Soalan Kajian 10: Dimensi kepimpinan instruksional pengetua sebagai peramal yang dominan dalam menggalakkan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

275

4.3.11 Soalan Kajian 11: Faktor jantina, umur dan pengalaman mengajar guru sebagai moderator kepada hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

279

4.3.11.1 Faktor jantina guru sebagai moderator kepada hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

282

4.3.11.2 Faktor umur guru sebagai moderator kepada hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

284

4.3.11.3 Faktor pengalaman mengajar guru sebagai moderator kepada hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

286

4.3.12 Soalan Kajian 12: Amalan kepimpinan instruksional pengetua sebagai mediator dalam hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan

289

4.3.13 Bentuk model yang boleh dibangunkan untuk meramal kesepadan hubungan antara kecerdasan emosi pengetua, amalan kepimpinan instruksional pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan

294

BAB 5 PERBINCANGAN, IMPLIKASI DAN CADANGAN

5.1	PENGENALAN	302
5.2	RINGKASAN KAJIAN	302
5.3	PERBINCANGAN DAPATAN KAJIAN	305
5.3.1	Tahap kecerdasan emosi yang dipraktikkan oleh pengetua di sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan	305
5.3.2	Tahap amalan kepimpinan instruksional pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan	310
5.3.3	Tahap efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan	316
5.3.4	Efikasi kendiri guru berdasarkan umur, jantina dan pengalaman mengajar	319
a.	Efikasi kendiri guru berdasarkan faktor jantina	320
b.	Efikasi kenidri guru berdasarkan faktor umur	321
c.	Efikasi kendiri guru berdasarkan pengalaman mengajar	322
5.3.5	Hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dengan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.	324
5.3.6	Hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dengan kepimpinan instruksional pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan	327
5.3.7	Hubungan antara amalan kepimpinan instruksional pengetua dengan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan	331
5.3.8	Dimensi kecerdasan emosi pengetua yang merupakan peramal	

dominan dalam menggalakkan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan	334
5.3.9 Dimensi kecerdasan emosi pengetua yang merupakan peramal dominan dalam menggalakkan amalan kepimpinan instruksional pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan	338
5.3.10 Dimensi kepimpinan instruksional pengetua yang merupakan peramal dominan dalam menggalakkan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan	340
5.3.11 Peranan faktor umur, jantina dan pengalaman mengajar guru sebagai moderator kepada hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan Negeri Sembilan	342
5.3.12 Peranan kepimpinan instruksional pengetua sebagai mediator kepada hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan	344
5.3.13 Model yang boleh dibangunkan untuk meramal kesepadan hubungan antara kecerdasan emosi pengetua, amalan kepimpinan instruksional pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan	345
5.4 RUMUSAN PERBINCANGAN KAJIAN	347
5.5 IMPLIKASI KAJIAN DAN CADANGAN	352
5.5.1 Implikasi Teori	353
5.5.2 Implikasi Amalan	355
5.5.3 Implikasi Dasar	356
5.5.4 Cadangan Kajian Lanjutan	358
5.5.5 Sumbangan Kajian	359

5.5.6 Rumusan	360
RUJUKAN	361

SENARAI RAJAH

Halaman

Rajah 2.1	Hubungan ciri kepemimpinan dalam mempengaruhi pengikut bagi mencapai matlamat organisasi	47
Rajah 2.2	Topologi Definisi Kepimpinan oleh Bass dan Bass (2008)	49
Rajah 2.3	Peringkat interaksi berdasarkan peranan di antara individu, kumpulan dan organisasi dalam satu sistem sosial	51
Rajah 2.4	Model Tingkah laku individu yang mempengaruhi gelagat/ tingkah laku dalam organisasi.	52
Rajah 2.5	Model Integrasi Kepimpinan Tret, Tingkah laku dan Keberkesanan Pemimpin dalam Organisasi	59
Rajah 2.6	Idea Asas Teori Laluan Matlamat	61
Rajah 2.7	Model Kepimpinan Instruksional oleh Hallinger (2000)	65
Rajah 2.8	Model Kepimpinan Instruksional oleh Hallinger dan Murphy (1985)	68
Rajah 2.9	Kerangka Model Kepimpinan Instruksional Murphy (1990)	69
Rajah 2.10	Kerangkan kepimpinan instruksional sekolah (Ang & Balasandran, 2009)	72
Rajah 2.11	Model Kepimpinan Instruksional Weber (1996)	75
Rajah 2.12	Sejarah Konsep Kecerdasan Emosi berdasarkan disiplin pengkajian oleh pengkaji-pengkaji awal	78
Rajah 2.13	Komponen Kecerdasan Emosi Goleman (2001).	81
Rajah 2.14	Model Kecerdasan Emosi oleh Salovey, P dan Mayer, J. D (1990)	87
Rajah 2.15	Komponen Kecerdasan Emosi Reuven Bar-On, 1997	90

Rajah 2.16	Perhubungan ‘ <i>reciprocal determinism</i> ’ oleh Bandura	95
Rajah 2.17	Model Efikasi Kendiri Guru oleh Tschannen-Moran, Hoy & Hoy (2001)	99
Rajah 2.18	Hasil Kajian Gaya Kepimpinan Instruksional dan Pengurusan (OECD TALIS, 2009)	111
Rajah 2.19	Hubungan kecerdasan emosi terhadap organisasi	115
Rajah 2.20	Model Efikasi Kendiri Guru Malaysia oleh Lim dan Poon (1997)	119
Rajah 2.21	Perhubungan antara pemboleh ubah kajian dan Model Teori Kongnitif Sosial oleh Bandura	156
Rajah 2.22	Kerangka Teori Kajian	157
Rajah 2.23	Kerangka Konseptual Kajian	160
Rajah 3.1	Menentukan perkadaran sampel	167
Rajah 4.1	Histogram normaliti data kajian setiap dimensi bagi pemboleh ubah Kajian	198
Rajah 4.2	Scatter Plot dan Normal P-P Plot bagi pemboleh ubah bebas dan bersandar kajian	200
Rajah 4.3	Model Pengukuran Cadangan Dimensi Strategi Pengajaran	204
Rajah 4.4	Model Pengukuran Semak Semula Dimensi Strategi Pengajaran	205
Rajah 4.5	Model Pengukuran Cadangan Dimensi Pengurusan Bilik Darjah	207
Rajah 4.6	Model Pengukuran Semak Semula Dimensi Pengurusan Bilik Darjah	208
Rajah 4.7	Model Pengukuran Cadangan Dimensi Penglibatan Pelajar	209
Rajah 4.8	Model Pengukuran Semak Semula Dimensi Penglibatan Pelajar	210
Rajah 4.9	Model Pengukuran Efikasi Kendiri Guru	212
Rajah 4.10	Interkorelasi antara tiga dimensi Model Pengukuran Efikasi Kendiri Guru	213

Rajah 4.11	Model Pengukuran Cadangan Dimensi Mentakrif Matlamat Sekolah	215
Rajah 4.12	Model Pengukuran Semak Semula Dimensi Mentakrif Matlamat Sekolah	217
Rajah 4.13	Model Pengukuran Cadangan Dimensi Mengurus Program Instruksional	219
Rajah 4.14	Model Pengukuran Semak Semula Kali-1 Dimensi Mengurus Program Instruksional	220
Rajah 4.15	Model Pengukuran Semak Semula Kali-2 Dimensi Mengurus Program Instruksional	221
Rajah 4.16	Model Pengukuran Cadangan Dimensi Menggalakkan Iklim Sekolah	223
Rajah 4.17	Model Pengukuran Semak Semula Kali-1 Dimensi Menggalakkan Iklim Sekolah	224
Rajah 4.18	Model Pengukuran Semak Semula Kali-2 Dimensi Menggalakkan Iklim Sekolah	225
Rajah 4.19	Model Pengukuran Kepimpinan Instruksional Pengetua	227
Rajah 4.20	Interkorelasi antara tiga dimensi Model Pengukuran Kepimpinan Instruksional	229
Rajah 4.21	Model Pengukuran Cadangan Dimensi Kesedaran Kendiri	231
Rajah 4.22	Model Pengukuran Semak Semula Dimensi Kesedaran Kendiri	232
Rajah 4.23	Model Pengukuran Cadangan Dimensi Pengurusan Kendiri	234
Rajah 4.24	Model Pengukuran Semak Semula Dimensi Pengurusan Kendiri	235
Rajah 4.25	Model Pengukuran Cadangan Dimensi Pengurusan Perhubungan	237
Rajah 4.26	Model Pengukuran Semak Semula Dimensi Pengurusan Perhubungan	238

Rajah 4.27	Model Pengukuran Cadangan Dimensi Kesedaran Sosial	240
Rajah 4.28	Model Pengukuran Semak Semula Dimensi Kesedaran Sosial	241
Rajah 4.29	Model Pengukuran Kecerdasan Emosi Pengetua	242
Rajah 4.30	Interkorelasi antara empat dimensi Model Pengukuran Kecerdasan Emosi	244
Rajah 4.31	Model Pengukuran Pengelompokan Instrumen Kajian	245
Rajah 4.32	Demografi Guru (Pemboleh ubah Moderator) dalam Hubungan Antara Kecerdasan Emosi Pengetua dan Efikasi Guru.	279
Rajah 4.33	Kesan Pengaruh Langsung Kecerdasan Emosi Pengetua ke atas Efikasi Kendiri Guru	280
Rajah 4.34	Model Cadangan Peranan Kepimpinan Instruksional sebagai Mediator.	289
Rajah 4.35	Kesan Pengaruh Langsung Kecerdasan Emosi ke atas Efikasi Kendiri Guru	291
Rajah 4.36	Model Peranan Kepimpinan Instruksional sebagai Mediator Antara Kecerdasan Emosi ke atas Efikasi Kendiri Guru	292
Rajah 4.37	Pengaruh Kepimpinan Instruksional sebagai Mediator ke Atas Efikasi Kendiri Guru	293
Rajah 4.38	Model Persamaan Struktural Cadangan Hubungan Antara Kecerdasan Emosi Pengetua, Kepimpinan Instruksional Pengetua dan Efikasi Kendiri Guru.	296
Rajah 4.39	Model Persamaan Struktural bagi Hubungan Antara Kecerdasan Emosi Pengetua, Kepimpinan Instruksional Pengetua dan Efikasi Kendiri Guru	297
Rajah 4.40	Model Peranan Kepimpinan Instruksional sebagai Mediator kepada Hubungan Antara Kecerdasan Emosi Pengetua dan	

Efikasi Kendiri Guru.	298
Rajah 5.1 Model Hubungan Kecerdasan Emosi Pengetua, Kepimpinan Instruksional Pengetua dan Efikasi Kendiri Guru yang diperoleh daripada kajian empirikal ini	346

SENARAI JADUAL

	Halaman	
Jadual 3.1	Bilangan sekolah dan guru mengikut daerah di Negeri Sembilan	165
Jadual 3.2	Populasi dan sampel guru mengikut daerah di Negeri Sembilan	167
Jadual 3.3	Jumlah sebenar sekolah dan guru sebagai sampel kajian mengikut daerah di Negeri Sembilan	168
Jadual 3.4	Taburan item bagi soal selidik Kepimpinan Instruksional Pengetua	170
Jadual 3.5	Taburan item bagi soal selidik Kecerdasan Emosi Pengetua	172
Jadual 3.6	Taburan item bagi soal selidik Efikasi Kendiri Guru	173
Jadual 3.7	Contoh item soal selidik sebelum dan selepas perubahan dilakukan berdasarkan pandangan pakar	176
Jadual 3.8	Analisis Kebolehpercayaan Instrumen Kecerdasan Emosi	178
Jadual 3.9	Analisis Kebolehpercayaan Instrumen Kepimpinan Instruksional	180
Jadual 3.10	Analisis Kebolehpercayaan Instrumen Efikasi Kendiri Guru	181
Jadual 3.11	Interpretasi Skor Min bagi boleh ubah kajian	183
Jadual 3.12	Pekali Korelasi dan kekuatan korelasi	185
Jadual 3.13	Analisis Data bagi setiap Soalan Kajian	187
Jadual 4.1	Jumlah Pemulangan Soal Selidik	193
Jadual 4.2	Profil Responden Kajian	194
Jadual 4.3	Nilai Kepencongan dan Kecerunan bagi setiap item	196
Jadual 4.4	Matriks Analisis Korelasi Pearson antara item-item kajian	201
Jadual 4.5	Matriks Analisis Korelasi Pearson antara setiap boleh ubah kajian	202
Jadual 4.6	Nilai Indeks kriteria minimum bagi mengukur kesepadan model	204
Jadual 4.7	Analisis Faktor Pengesahan, Pemberat Faktor, Sisihan Piawai, Nisbah	

	Kritikal bagi Model Pengukuran Semak Semula Dimensi Strategi Pengajaran	206
Jadual 4.8	Analisis Faktor Pengesahan, Pemberat Faktor, Sisihan Piawai, Nisbah Kritikal bagi Model Pengukuran Semak Semula Dimensi Pengurusan Bilik Darjah	209
Jadual 4.9	Analisis Faktor Pengesahan, Pemberat Faktor, Sisihan Piawai, Nisbah Kritikal bagi Model Pengukuran Semak Semula Dimensi Penglibatan Pelajar	211
Jadual 4.10	Analisis Faktor Pengesahan, Pemberat Faktor, Sisihan Piawai, Nisbah Kritikal bagi Model Pengukuran Efikasi Kendiri Guru	213
Jadual 4.11	Pekali Korelasi, Sisihan Piawai, Nisbah Kritikal bagi Kesahan Model Pengukuran Efikasi Kendiri Guru	214
Jadual 4.12	Analisis Faktor Pengesahan, Pemberat Faktor, Sisihan Piawai, Nisbah Kritikal bagi Model Pengukuran Semak Semula Dimensi Mentakrif Matlamat Sekolah	218
Jadual 4.13	Analisis Faktor Pengesahan, Pemberat Faktor, Sisihan Piawai, Nisbah Kritikal bagi Model Pengukuran Semak Semula Dimensi Mengurus Program Instruksional	222
Jadual 4.14	Analisis Faktor Pengesahan, Pemberat Faktor, Sisihan Piawai, Nisbah Kritikal bagi Model Pengukuran Semak Semula Dimensi Menggalakkan Iklim Sekolah	226
Jadual 4.15	Analisis Faktor Pengesahan, Pemberat Faktor, Sisihan Piawai, Nisbah Kritikal bagi Model Pengukuran Kepimpinan Instruksional	228
Jadual 4.16	Pekali Korelasi, Sisihan Piawai, Nisbah Kritikal bagi Kesahan Model Pengukuran Kepimpinan Instruksional	230

Jadual 4.17	Analisis Faktor Pengesahan, Pemberat Faktor, Sisihan Piawai, Nisbah Kritikal bagi Model Pengukuran Semak Semula Dimensi Kesedaran Kendiri	233
Jadual 4.18	Analisis Faktor Pengesahan, Pemberat Faktor, Sisihan Piawai, Nisbah Kritikal bagi Model Pengukuran Semak Semula Dimensi Pengurusan Kendiri	236
Jadual 4.19	Analisis Faktor Pengesahan, Pemberat Faktor, Sisihan Piawai, Nisbah Kritikal bagi Model Pengukuran Semak Semula Dimensi Pengurusan Perhubungan	239
Jadual 4.20	Analisis Faktor Pengesahan, Pemberat Faktor, Sisihan Piawai, Nisbah Kritikal bagi Model Pengukuran Semak Semula Dimensi Kesedaran Sosial	242
Jadual 4.21	Analisis Faktor Pengesahan, Sisihan Piawai, Nisbah Kritikal Bagi Model Kecerdasan Emosi Pengetua	243
Jadual 4.22	Pekali Korelasi, Sisihan Piawai, Nisbah Kritikal bagi Kesahan Model Pengukuran Kecerdasan Emosi	245
Jadual 4.23	Pemberat Regresi, Sisihan Piawai, Nisbah Kritikal dan Interkorelasi bagi Kesahan Model Pengukuran Pengelompokan Instrumen Kajian	246
Jadual 4.24	Kebolehpercayaan dan Kesahan Model Pengukuran Instrumen Kajian	247
Jadual 4.25	Bilangan item sebelum dan selepas Analisis CFA	248
Jadual 4.26	Min, Sisihan Piawai dan Tahap Kecerdasan Emosi Pengetua	249
Jadual 4.27	Min, Sisihan Piawai dan Tahap Amalan Kepimpinan Instruksional Pengetua	252
Jadual 4.28	Min, Sisihan Piawai dan Tahap Efikasi Kendiri Guru	254

Jadual 4.29	Ujian-t Efikasi Kendiri Guru berdasarkan Jantina	256
Jadual 4.30	Ujian-t Dimensi Efikasi Kendiri Guru berdasarkan Jantina	257
Jadual 4.31	Ujian ANOVA bagi Efikasi Kendiri Guru berdasarkan Umur	257
Jadual 4.32	Ujian Turkey HSD Post-hoc bagi Efikasi Kendiri Guru berdasarkan Umur	258
Jadual 4.33	Ujian ANOVA bagi Dimensi Efikasi Kendiri Guru berdasarkan Umur	259
Jadual 4.34	Ujian ANOVA bagi Efikasi Kendiri Guru berdasarkan Pengalaman Mengajar	260
Jadual 4.35	Ujian ANOVA bagi Dimensi Efikasi Kendiri Guru berdasarkan Pengalaman Mengajar	261
Jadual 4.36	Korelasi antara Kecerdasan Emosi Pengetua dan Efikasi Kendiri Guru	262
Jadual 4.37	Korelasi antara Kecerdasan Emosi dan Kepimpinan Instruksional Pengetua.	265
Jadual 4.38	Korelasi antara Kepimpinan Instruksional Pengetua dan Efikasi Kendiri Guru	266
Jadual 4.39	Analisis Regresi Pelbagai (Stepwise): Penyumbang terhadap perubahan dalam efikasi kendiri guru.	268
Jadual 4.40	Analisis Regresi Pelbagai (Stepwise): Analisis Varians	270
Jadual 4.41	Analisis Regresi Pelbagai (Stepwise): Penyumbang terhadap perubahan dalam amalan kepimpinan instruksional pengetua.	272
Jadual 4.42	Analisis Regresi Pelbagai (Stepwise): Analisis Varians	273
Jadual 4.43	Analisis Regresi Pelbagai (Stepwise): Penyumbang terhadap perubahan dalam efikasi kendiri guru.	276
Jadual 4.44	Analisis Regresi Pelbagai (Stepwise): Analisis Varian	277
Jadual 4.45	Kesan Pengaruh Langsung Kecerdasan Emosi Pengetua Ke	

	atas Efikasi Kendiri Guru	281
Jadual 4.46	Nilai Khi-Kuasa Dua Statistik Kesepadan Model dan Model Perbandingan Jantina Guru sebagai Moderator.	282
Jadual 4.47	Nilai ‘ <i>Baseline Comparisons</i> ’ Statistik Kesepadan Model dan Model Perbandingan Jantina Guru sebagai Moderator	283
Jadual 4.48	Nilai RMSEA Statistik Kesepadan Model dan Model Perbandingan Jantina Guru sebagai Moderator	283
Jadual 4.49	Statistik Perbandingan Model yang digabungkan (<i>Nested Model Comparisons</i>)	283
Jadual 4.50	Nilai Khi-Kuasa Dua Statistik Kesepadan Model dan Model Perbandingan Umur Guru sebagai Moderator	285
Jadual 4.51	Nilai ‘ <i>Baseline Comparisons</i> ’ Statistik Kesepadan Model dan Model Perbandingan Umur Guru sebagai Moderator	285
Jadual 4.52	Nilai RMSEA Statistik Kesepadan Model dan Model Perbandingan Umur Guru sebagai Moderator	285
Jadual 4.53	Statistik Perbandingan Model yang digabungkan (<i>Nested Model Comparisons</i>)	286
Jadual 4.54	Nilai Khi-Kuasa Dua Statistik Kesepadan Model dan Model Perbandingan Pengalaman Mengajar Guru sebagai Moderator.	287
Jadual 4.55	Nilai ‘ <i>Baseline Comparisons</i> ’ Statistik Kesepadan Model dan Model Perbandingan Pengalaman Mengajar Guru sebagai Moderator	287
Jadual 4.56	Nilai RMSEA Statistik Kesepadan Model dan Model Perbandingan Pengalaman Mengajar Guru sebagai Moderator.	287
Jadual 4.57	Statistik Perbandingan Model yang digabungkan (<i>Nested Model</i>	

	<i>Comparisons)</i>	288
Jadual 4.58	Kesan Pengaruh Langsung Kecerdasan Emosi Pengetua Ke atas Efikasi Kendiri Guru	291
Jadual 4.59	Kesan Pengaruh Langsung dan Tidak Langsung Kecerdasan Emosi Pengetua Ke atas Efikasi Kendiri Guru dan Kepimpinan Instruksional sebagai Mediator	292
Jadual 4.60	Laluan Hubungan Model Persamaan Struktural Cadangan Antara Setiap Pemboleh Ubah Kajian.	296
Jadual 4.61	Laluan Hubungan Model Persamaan Struktural Antara Setiap Pemboleh Ubah Kajian.	298
Jadual 4.62	Ringkasan Dapatan Kajian	299

SENARAI SINGKATAN

AMOS	<i>Analysis of Moment Structures</i>
ANOVA	<i>Analysis of Variances Test</i>
ECI-V2	<i>Emotional Competencies Inventory</i>
EPRD (BPPDP)	Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan
IAB	Institut Aminuddin Baki
JPN	Jabatan Pendidikan Negeri
JPNS	Jabatan Pendidikan Negeri Sembilan
KPM	Kementerian Pendidikan Malaysia
NPQEL	Program Kelayakan Profesional Kepimpinan Pendidikan
PIMRS	<i>Principals Instructional Management Rating Scale</i>
SEM	<i>Structural Equation Modelling</i>
Sig	Signifikan
SMABK	Sekolah Menengah Agama Bantuan Kerajaan
SMKA	Sekolah Menengah Kebangsaan Agama
SPSS	<i>Statistical Package for The Social Sciences</i>
TALIS	<i>Teaching and Learning International Survey</i>
TSES	<i>Teacher Sense of Efficacy Scale</i>
UKM	Universiti Kebangsaan Malaysia
UM	Universiti Malaya
USM	Universiti Sains Malaysia
UPM	Universiti Putra Malaysia

LAMPIRAN

Lampiran A	Soal Selidik Kajian	386
Lampiran B	Senarai Pakar Penilai Semakan Kesahan Soal Selidik Kajian	407
Lampiran C	Kebenaran Menggunakan Instrumen ‘ <i>Teachers’ Sense of Efficacy Scale</i> ’	408
Lampiran D	Kebenaran Menggunakan Instrumen ‘ <i>Emotional Intelligence Inventory (ECI-V2)</i> ’	409
Lampiran E	Surat Kebenaran Menjalankan Kajian – Universiti Malaya	410
Lampiran F	Surat Kebenaran Menjalankan Kajian – EPRD	411
Lampiran G	Surat Permohonan Menjalankan Kajian di sekolah menengah kebangsaan Negeri Sembilan	412
Lampiran H	Surat Kelulusan Menjalankan Kajian dari JPNS	413
Lampiran I	Senarai Penerbitan/Pembentangan Kajian	414

BAB 1: PENGENALAN

1.1 Pengenalan

Pendidikan memainkan peranan utama bagi perkembangan ekonomi dan pembangunan sesebuah negara. Proses pengajaran dan pembelajaran yang berlaku dalam bilik darjah merupakan petunjuk utama yang dapat mengukur dengan tepat kemajuan masa hadapan negara. Dalam menghadapi persaingan ekonomi global pada masa kini, kejayaan sesebuah negara amat bergantung kepada ilmu pengetahuan, kemahiran dan kompetensi yang dimiliki oleh rakyatnya (Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia, 2013-2025). Oleh itu, bidang pendidikan dilihat sebagai salah satu aspek yang paling penting dalam memainkan peranan ke arah melahirkan generasi akan datang bagi mendukung dan mentadbir negara dari segi intelek, emosi, rohani dan jasmani yang stabil. Ini telah dijelaskan di dalam Falsafah Pendidikan Negara di mana asas kepada titik permulaan dalam proses ini bermula dari sekolah dan untuk merealisasikan hasrat murni ini, kesemua ahli dalam organisasi sekolah merupakan sumber tenaga yang amat penting. Harapan ini telah disuarakan di dalam bajet 2014 di mana cabaran terbesar bagi Malaysia adalah, mampukah kita membangunkan dan menyediakan modal insan yang bersifat holistik? Ini membuktikan kesungguhan kerajaan untuk memberikan pendidikan yang berkualiti kepada rakyat dimana peruntukan sejumlah 54.6 billion ringgit atau 21 peratus daripada keseluruhan peruntukan bagi tahun 2014 telah diagihkan kepada Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) untuk pelaksanaan Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM 2013-2025) bagi membolehkan Malaysia berada seperti teratas bagi ranking pendidikan dunia pada masa hadapan.

Apabila bidang pendidikan dilihat sebagai salah satu faktor yang menentukan kejayaan (*critical success factor*) bagi merealisasikan Malaysia sebagai sebuah negara maju, Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) sentiasa melakukan penambahbaikan dalam sistem pendidikan negara. Penambahbaikan yang telah dilakukan termasuklah pelaksanaan Pelan Induk Pembangunan Pendidikan (PIPP, 2006-2010) dan Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM 2013-2025) yang bertujuan untuk meningkatkan kualiti serta mutu pendidikan Malaysia agar seiring dengan kehendak pendidikan global bagi melahirkan sumber manusia yang berdaya saing dan mempunyai nilai pasaran yang tinggi di samping berjaya menghadapi cabaran abad ke 21. Ini adalah kerana kejayaan sesebuah negara bergantung kepada ilmu pengetahuan, kemahiran dan kompetensi rakyatnya. Oleh itu, tidak mustahil negara yang mempunyai ekonomi cemerlang berpunca dari rakyatnya yang berpendidikan tinggi hasil dari sistem pendidikan yang berkualiti (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2012a).

1.2 Latar belakang Kajian

Sekolah sebagai sebuah organisasi sosial merupakan pusat pendidikan bagi melahirkan generasi masa hadapan yang cemerlang. Sekolah dipimpin oleh seorang pengetua dan mempunyai ahli yang terdiri daripada guru serta pelajar. Guru memerlukan seorang pemimpin yang mampu menyuntik semangat dan motivasi untuk lebih efektif dalam pengajaran. Pelajar pula amat bergantung kepada guru bagi memperoleh pengetahuan dan kemahiran. Oleh itu, keberkesanan sesebuah sekolah itu amat bergantung kepada guru termasuk kepimpinan pengetuanya (Hussein Ahmad, 2007; Hussein Mahmood. 2008; Mazlan, 2000; Zaidatol Aklamiah, 2007) kerana sikap mereka adalah penentu kepada keberkesanan pelaksanaan sesuatu program. Sebelum seseorang guru itu

komited dan bertindak beliau seharusnya mempunyai efikasi kendiri yang tinggi. Melalui kajian empirikal (Dibapile, 2012; Magno & Sembrano, 2008; Mohd Yusri & Aziz, 2014; Richardson, 2011; You, Kim, & Lim, 2015; Yu-Liang, 2009;) telah berjaya membuktikan bahawa efikasi kendiri mempunyai hubungan yang positif dengan komitmen dan kejayaan guru di dalam mendidik pelajar dan seterusnya menghasilkan pencapaian sekolah cemerlang yang menjurus kepada keberkesanan sekolah.

Tschannen-Moran, Hoy dan Hoy (2001, 1998) berpendapat efikasi kendiri guru merujuk kepada kepercayaan guru untuk mempunyai keupayaan diri dalam menyusun atur dan melaksanakan satu siri tindakan yang diperlukan untuk menyempurnakan satu tugas pengajaran dalam konteks yang lebih spesifik. Berdasarkan itu, guru perlu mempunyai efikasi kendiri yang tinggi bagi melahirkan budaya kerja yang cekap dan berkesan.

Selain guru, pengetua juga merupakan pemimpin yang memainkan peranan penting di dalam pencapaian kecemerlangan atau kejayaan sesebuah sekolah (Fullan, 2001; Hallinger, 2005). Kepimpinan selalunya berkaitan dengan kemahiran dan gaya kepimpinan yang dimiliki oleh seseorang pemimpin (Hussein Ahmad, 2007). Di antara kemahiran tersebut ialah kemahiran mengawal serta mengurus emosi dan kemahiran sebagai pemimpin instruksional yang membolehkan seseorang pengetua itu mempengaruhi guru melaksanakan tugas pengajaran dengan berkesan di samping mempunyai efikasi kendiri yang tinggi. Sehubungan itu, kecerdasan emosi pengetua dan gaya kepimpinan pengetua yang berkesan sangat penting dalam menentukan tahap efikasi kendiri guru (Cagle & Hopkins, 2009).

Kajian yang telah dijalankan oleh Horton (2013); Korthagen (2005); Leithwood (1997); Leithwood, Harris dan Hopkins (2008) dan Richardson (2011) menunjukkan

kepimpinan dan pembangunan profesional adalah dua bidang yang mempengaruhi efikasi kendiri guru dan secara tidak langsung turut mempengaruhi pencapaian dan kecemerlangan pelajar. Oleh itu, di dalam sistem pendidikan Malaysia yang sentiasa mengalami perubahan dan transformasi, kemajuan sesebuah sekolah bukan hanya bergantung kepada pelajar sahaja malah guru juga merupakan penyumbang utama di bawah kepimpinan seseorang pengetua yang berkesan. Sehubungan dengan itu, organisasi seperti sekolah perlu mempunyai pemimpin yang berkesan untuk mengetuai setiap perubahan yang diterima. Faktor utama yang mengetuai perubahan dan kecemerlangan sekolah ialah daya kepimpinan yang diamalkan dalam organisasi (Kuhn, 2012). Abdul Syukor (2004) menyatakan bahawa fokus utama pendidikan ialah memastikan sistem persekolahan negara berfungsi dengan berkesan, oleh itu pemimpin sekolah perlu memainkan watak utama dalam melaksanakan pembangunan pendidikan negara bak kata pepatah “*The Principals set the bearing and tone of the school*”, tambahan pula dalam menghadapi era globalisasi dan meletakkan pendidikan Malaysia pada taraf ‘*world class education*’ melalui kecemerlangan pelajar. Dalam setiap transformasi yang berkaitan dengan sistem pendidikan di Malaysia, kepimpinan instruksional merupakan antara yang dititikberatkan untuk dilaksanakan. Hoy dan Hoy (2003) menguatkan lagi kepentingan kepimpinan instruksional dengan menyatakan bahawa fungsi utama sekolah diwujudkan adalah berkaitan proses pengajaran dan pembelajaran, manakala yang lain adalah aspek yang kedua.

Pelan Induk Pembangunan Pendidikan (2007) dan Bidang Keberhasilan Utama Negara (2010) yang diperkenalkan oleh Kementerian Pendidikan Malaysia adalah dasar yang menjadi tunjang utama bagi melahirkan sekolah yang bertaraf dunia. Oleh itu, bagi memastikan sasaran ini tercapai, semua pengetua sekolah di Malaysia berjanji untuk memainkan peranan mereka sebagai pemimpin yang mengutamakan akademik

(instruksional) dan iklim sekolah. Peranan dan tanggungjawab pengetua sebagai pemimpin instruksional adalah dengan memastikan pengajaran dan pembelajaran berjalan dengan lancar serta melaksanakan pengurusan akademik yang teratur agar guru dapat mengajar dengan berkesan (Alimuddin, 2010). Beliau turut berpendapat seseorang pemimpin instruksional harus mewujudkan persekitaran sekolah yang kondusif serta memberi impak yang signifikan dalam menjamin kecemerlangan pelajar.

Selain dari itu, PPPM 2013-2025 telah digubal bagi memastikan keberkesan dan kelestarian transformasi sistem pendidikan dan antara matlamat utamanya adalah untuk memastikan setiap sekolah diterajui oleh pemimpin yang berprestasi tinggi. Beban pentadbiran pemimpin sekolah juga akan dikurangkan supaya setiap pemimpin memberikan tumpuan kepada amalan kepimpinan instruksional. Tugas utama pemimpin sekolah yang sepatutnya adalah menjalankan tugas mereka sebagai pemimpin instruksional yang cemerlang dan berkesan. Peranan kepimpinan instruksional dilihat realistik dan mampu menjadi indikator penentu kepada kecemerlangan pendidikan yang dihasratkan. Seseorang pemimpin sekolah harus bijak dan bersedia melaksanakan peranan utama mereka sebagai pemimpin instruksional di sekolah. Kajian yang terdahulu membuktikan bahawa elemen terpenting yang menentukan sama ada pengetua sebagai pemimpin di sekolah itu boleh dikategorikan sebagai efektif atau tidak adalah melalui kemampuan untuk melaksanakan tugas sebagai pemimpin instruksional (Hallinger, 2012, 2011 & 2008; Ishak Sin, 2004; Leithwood & Levin, 2010; Simin, Mohammed Sani, Chellapan, Sukumaran, & Subramaniam, 2015).

Sebagai pemimpin instruksional, pengetua bertanggungjawab bagi menentukan kualiti pengajaran dan pembelajaran di sekolah bagi menjamin kecemerlangan pencapaian pelajar. Kualiti pengajaran guru dan pembelajaran yang diterima oleh pelajar mempunyai hubungan secara langsung dan tidak langsung dengan amalan kepimpinan

pengetua. Amalan kepimpinan wujud dalam konteks sosial dan pemimpin yang berkesan memerlukan kecerdasan emosi yang tinggi (Bradberry & Greaves, 2003; Goleman, 1998, 2001). Hallinger (2003) yang merupakan antara pelopor bagi kepimpinan instruksional turut menyatakan kombinasi antara kemahiran interpersonal dan intrapersonal membantu dalam keberkesaan pembangunan pengetua sebagai pemimpin instruksional. Kemahiran interpersonal dan intrapersonal yang diperkatakan oleh beliau adalah sebenarnya antara dua dimensi dalam kecerdasan emosi. Kajian berkaitan keberkesaan kepimpinan juga lebih mementingkan kemahiran interpersonal yang diamalkan oleh pemimpin pada abad ke 21 kini (Fullan, 2002 dan Sergiovanni, 2006).

Dalam dunia yang saling berhubung kait, kebolehan untuk memimpin dan bekerjasama dengan orang lain secara berkesan adalah penting. Sistem pendidikan negara membantu mewujudkan peluang yang formal dan bukan formal, bekerja dalam satu pasukan dan mengamalkan ciri kepimpinan yang berkesan. Dalam konteks sistem pendidikan, kepimpinan merangkumi empat dimensi iaitu keusahawanan, berdaya tahan, kecerdasan emosi dan kemahiran berkomunikasi dengan berkesan (PPPM 2013-2025). Jelas dari kenyataan ini bahawa kecerdasan emosi adalah antara dimensi dan kompetensi yang penting dalam melahirkan pemimpin yang berkesan. Goleman (2001, 1998) dan Singh (2006) menyatakan dalam sektor korporat, seseorang individu yang memperlihatkan kecerdasan emosi yang tinggi mampu menjadi pemimpin yang berkesan di samping meningkatkan prestasi organisasi yang dipimpin.

Selain itu, Beatty (2007) dalam kajiannya mendapati kemahiran interpersonal dan intrapersonal dalam elemen kecerdasan emosi adalah sangat perlu bagi melahirkan pemimpin instruksional yang berkesan. Pendapat ini turut dipersetujui oleh Zepeda

(2006) yang menyatakan kualiti perhubungan interpersonal boleh membantu pemimpin instruksional untuk memperoleh kerjasama dan komitmen bagi mencapai matlamat dan visi sekolah serta menyelia dan memperbaiki proses pengajaran dan pembelajaran.

Di Malaysia, kajian berkaitan kepimpinan instruksional menjadi semakin penting bagi melahirkan sekolah berkesan (Sazali, Rusmini, Abang Hut & Zamri, 2007). Walau bagaimanapun kesan kecerdasan emosi terhadap tingkah laku kepimpinan instruksional masih lagi terhad di Malaysia. Yang menjadi perhatian ialah sejauh manakah kecerdasan emosi mempengaruhi amalan kepimpinan instruksional pengetua serta kesannya terhadap tahap efikasi kendiri guru. Oleh itu, kefahaman mengenai peranan kecerdasan emosi dalam tingkah laku kepimpinan instruksional diharapkan dapat memberikan maklumat yang bernilai kepada amalan kepimpinan pengetua yang menyokong proses pengajaran dan pembelajaran serta memberi suatu input tambahan kepada literatur keberkesaanan kepimpinan sekolah.

Kebelakangan ini, sistem pendidikan Malaysia telah menjadi tumpuan masyarakat dan sering diperdebatkan memandangkan harapan dari ibu bapa telah meningkat dan mereka telah menyuarakan kebimbangan terhadap kebolehan sistem pendidikan ini dalam menyediakan generasi muda Malaysia bagi menghadapi cabaran dalam abad ke 21 (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2012a). Apakah yang menyebabkan terjadinya fenomena ini berlaku dan adakah bebanan perlu diletakkan di atas bahu pengetua atau guru?

Masyarakat umum telah memberikan pelbagai tanggapan dan andaian berkaitan profesi pendidikan terutamanya yang berkaitan dengan pengetua dan guru di sekolah. Namun profesi dalam bidang pendidikan memerlukan mereka menggalas tugas dan

cabaran yang hebat dalam mendidik, membimbing dan menunjuk ajar dalam proses membentuk seorang manusia menjadi modal insan yang berharga. Pelbagai cabaran, halangan dan perubahan ‘*ad-hoc*’ perlu dihadapi dalam melaksanakan konteks tugas mereka di bilik darjah dan sekolah. Tambahan pula, dalam PPPM 2013-2025, kerajaan telah dengan jelas menyatakan hasrat untuk meningkatkan kualiti guru dan kepimpinan sekolah bagi menambahkan lagi keberkesanan organisasi pendidikan negara.

Guru di sekolah melalui proses pendidikan, kepakaran, latihan dan pengalaman kerja yang hampir sama, tetapi mengapa mereka sering memperolehi kejayaan berbeza dalam proses pengajaran bagi menghasilkan pelajar yang cemerlang? Adakah ini disebabkan oleh perbezaan tahap efikasi kendiri guru di Malaysia? Persoalan ini menjadi tumpuan utama kepada kebanyakan mereka yang terlibat dengan memantau prestasi kecemerlangan pelajar Malaysia yang berkaitan dengan prestasi pengajaran guru. Malahan melalui perubahan dan inovasi yang berlaku dalam bidang pendidikan memerlukan efikasi kendiri yang tinggi dalam kalangan guru agar dapat menyesuaikan diri dengan situasi semasa (Dibapile, 2012; Korthagen, 2005). Guru perlu mempunyai jati diri dan keyakinan serta efikasi yang tinggi dalam menghadapi pelbagai situasi dan cabaran dalam pendidikan. Justeru itu, efikasi guru diberikan penekanan kerana sikap ini memberi kesan kepada daya usaha guru dalam proses pengajaran mereka.

1.3 Penyataan Masalah

Kebanyakan negara mempercayai bahawa para guru merupakan aset dan sumber terpenting dalam pendidikan. Jika aset atau sumber ini tidak diuruskan dengan bijak, sektor pendidikan terutamanya dalam usaha melahirkan modal insan minda kelas

pertama turut terjejas. Sejak kebelakangan ini ketidakpuasan kerja dalam kalangan guru semakin ketara akibat dari pelbagai perubahan dalam sistem pendidikan negara melalui reformasi dan transformasi pendidikan yang menyebabkan tugas serta beban kerja mereka berbeza dari sebelumnya (PPPM, 2013-2025). Perubahan peranan ini menyebabkan guru berfungsi bukan hanya sebagai tenaga pengajar dalam bilik darjah sahaja tetapi turut terlibat dalam menyiapkan tugas pendokumentasian dan hal berkaitan sekolah secara menyeluruh. Justeru itu guru perlu lebih cekap, berketerampilan, inovatif, kreatif, reaktif, futuristik dan analitik dalam mengimbangi masa yang diperlukan untuk mengajar dan melaksanakan tugas tersebut selari dengan kehendak sistem pendidikan negara. Aminah (2007) menyatakan tugas guru yang sepatutnya mementingkan proses pengajaran dan mendidik telah lari daripada tugas yang sebenar namun seorang guru tetap melakukannya bagi keperluan pengurusan pentadbiran pelajar. Di sinilah perlunya seseorang guru itu untuk melengkapkan diri mereka dari segi mental dan fizikal agar akur dengan tuntutan tugas mereka. Di samping itu, didapati hanya 12% pengajaran guru disampaikan pada standard yang tinggi, manakala 38% lagi berada pada standard memuaskan dan 50% pengajaran guru disampaikan pada tahap tidak memuaskan (PPPM 2013-2025). Apakah yang menyebabkan masalah ini berlaku? Atas keperluan dan permasalahan inilah pengkaji ingin mengetahui tahap efikasi kendiri guru dalam melaksanakan tugas mereka agar dapat memenuhi kehendak dan harapan bagi menghasilkan mutu pengajaran yang berkualiti.

Sehubungan dengan itu, untuk memperbaiki perjalanan keberkesanan sekolah bagi menyediakan pelajar yang mampu bersaing secara global, banyak tenaga dan usaha telah digunakan selaras dengan mandat yang perlu dikuti. Menurut Ahearn (2000) dan Karen (2005) kebanyakkan guru merasakan mereka perlu bertindak balas terhadap

usaha serta gaya mereka mengajar, pengetahuan dan pedagogi untuk memenuhi keperluan pelajar dengan lebih berkesan. Kenyataan ini disokong oleh Bandura (1997) pelopor dalam bidang efikasi kendiri, menyatakan tugas untuk menyediakan persekitaran pembelajaran yang kondusif adalah bergantung kepada bakat dan efikasi kendiri guru. Tambahan pula efikasi kendiri seperti yang ditakrifkan oleh beliau adalah kepercayaan seseorang tentang kebolehannya untuk menjalankan sesuatu tindakan yang akan menghasilkan keputusan yang diharapkan.

Oleh itu, tidak dinafikan kejayaan seseorang guru merupakan petunjuk kepada tahap efikasi kendirinya. Menurut Colladarcy (1992); Ishak Sin (2001); Hipp (1996); Mohd Munaim (2013); Norita (2012) dan Tschannen-Moran, Hoy dan Hoy (1998), efikasi kendiri guru akan memberi kesan secara langsung kepada keberkesanan pengajaran dan kejayaan pelajar. Pencapaian dan kecemerlangan pelajar merupakan antara faktor yang menjadi penentu kepada keberkesanan sekolah. Hasil kajian mereka telah menunjukkan yang terdapat perkaitan antara efikasi kendiri guru untuk membentuk usaha memperbaiki pengajaran dengan lebih berkesan (Harvey , 2009 dan Hipp, 1996).

Walau bagaimanapun, terdapat faktor-faktor lain yang turut memberi kesan kepada tahap efikasi kendiri guru dan antara faktor yang penting adalah pengaruh kepimpinan pengetua (Calik, Sezgin, Kavgaci & Kilinc, 2012; Meng Tian, 2011; Mohd Munaim, 2013; Noraida, 2005; Shafinaz, 2009, Simin et al., 2015 dan Teng, 2006). Secara lebih khusus efikasi kendiri boleh diperkuatkan lagi melalui pengaruh yang dibentuk oleh seseorang pengetua atau pemimpin. Amalan kepimpinan yang berkesan dapat meningkatkan prestasi guru dan seterusnya meningkatkan keberkesanan organisasi sekolah. Kajian lepas membuktikan kepimpinan pengetua memberikan kesan secara langsung dan tidak langsung terhadap kecemerlangan pelajar (Hallinger 2012, 2008,

1998, 1996; Tschannen-Moran & Gareis, 2015 dan Waters, Marzano & McNulty, 2003) serta kepimpinan pengetua mempunyai pengaruh yang tinggi terhadap kualiti kejayaan sekolah, pencapaian pelajar dan komitmen guru (Widhyanti & Shahril@Charil, 2016). Salah satu saluran untuk pengetua mempengaruhi kecemerlangan pelajarnya adalah melalui interaksi dengan guru. Untuk mempengaruhi guru pula, pengetua sebagai pemimpin di sekolah perlulah menyediakan suasana yang membolehkan guru untuk bekerja secara efektif dan berjaya.

Oleh itu, guru yang selesa dengan persekitaran kerjanya, merasakan mereka sentiasa disokong oleh pihak pentadbir dan merasakan pengetua mampu menggunakan pengaruh pentadbirannya untuk kebaikan guru, akan meningkatkan tahap efikasi kendiri guru (Khairiah, 2013 dan Leithwood, 1997). Walau bagaimanapun, berdasarkan Laporan Tahunan 2008 khususnya Laporan Eksekutif Pemeriksaan Bertema Kualiti Kepimpinan Sekolah bagi menjelaskan beberapa fakta berkaitan peranan kepimpinan sekolah dalam menjayakan konsep kepimpinan instruksional mendapat kualiti kepimpinan instruksional pengetua berada pada tahap sederhana (67.7%) dan pengetua sebagai pemimpin kurikulum kurang menunjukkan pencapaian yang memberansangkan. Guru berpendapat bahawa mereka kurang yakin bahawa pemimpin sekolah mereka mampu menjadi sumber rujukan berkaitan dasar dan kaedah serta strategi pengajaran dan pembelajaran yang berkesan dan terkini (Laporan JNJK, 2009). Sehubungan itu, adalah perlu kajian ini dijalankan untuk meneroka tingkah laku dan kompetensi kepimpinan pengetua dalam mempengaruhi efikasi kendiri guru. Ini adalah kerana menurut Barnett dan McCormick (2004); Gu (2014), Hipp (1996); Stipek (2012); dan Walker dan Slear (2011) masih kurang kajian dijalankan untuk mengetahui bagaimana kepimpinan pengetua mempengaruhi efikasi kendiri guru.

Selain itu, interaksi di antara pengetua dengan guru turut memberi kesan kepada tahap efikasi kendiri guru (Horton, 2013; Jack , 2012; Leithwood & Jantzi, 2000; Ross & Gary, 2006 dan Teng, 2006) di mana pemimpin yang berkualiti akan menerapkan gaya kepimpinan yang berkesan dan mampu mempengaruhi tahap efikasi kendiri pengikut. Apabila wujud hubungan yang positif di antara pengetua dan guru maka perjalanan organisasi sekolah akan lebih efektif dan lancar. Secara tidak langsung persekitaran pembelajaran yang meyakinkan akan wujud apabila adanya pemimpin yang berkesan. Guru yang mempunyai efikasi kendiri yang tinggi akan cenderung untuk bekerja lebih keras dan tahan terhadap sebarang kesulitan bagi menghasilkan pelajar yang cemerlang (Azwan, Abd Ghani, Mohammad Zohir & Abd. Rahman, 2005). Sebaliknya, jika kurang sokongan daripada pihak pentadbir khususnya pengetua akan turut mengurangkan efikasi kendiri dan keyakinan diri guru. Maka akan wujud suasana kerja serta kumpulan guru yang tidak produktif dan tidak aktif. Bandura (1997) turut berpendapat yang pujian dan sokongan serta maklum balas dari pengetua akan turut mempengaruhi tahap efikasi kendiri seseorang guru itu.

Sehubungan dengan itu, amalan kepimpinan seseorang pengetua dapat membentuk guru sebagai agen perubahan yang berjaya di sekolah dengan mempengaruhi efikasi kendiri mereka. Guru yang mempunyai efikasi yang tinggi lebih profesional dan dapat membantu mempengaruhi efikasi pelajar untuk belajar dan seterusnya meningkatkan pencapaian pelajar di sekolah. Selain itu, keyakinan guru ke atas keberkesanan pengajarannya sentiasa memberi reaksi positif terhadap kejayaan pelajar dan kajian turut mendapati kejayaan kognitif dan afektif pelajar dapat dipertingkatkan dengan meningkatkan efikasi kendiri guru.

Memandangkan efikasi kendiri guru mempengaruhi pencapaian pelajar yang mana akan menyumbang kepada keberkesanan sekolah, adalah bersesuaian pemboleh ubah kepimpinan instruksional pengetua ini dikaji untuk mengaitkan hubungannya dengan efikasi kendiri guru. Kepimpinan pengetua yang berkesan sering dikaitkan dengan tingkah laku pemimpin iaitu memperlihatkan cara pemimpin bertindak, berinteraksi, mengawal emosi dan berkomunikasi dengan kakitangan di dalam organisasi (Yulk, 2013). Kepimpinan yang diamalkan ini akan menjadi contoh dan teladan kepada kakitangan bawahan bagi mencapai matlamat organisasi. Jamaliah dan Norashimah (2006) menyatakan bahawa semakin jelas corak kepimpinan pengajaran yang cekap daripada seseorang pengetua maka semakin tinggi lonjakan kualiti pembelajaran pelajar di sekolah. Corak kepimpinan pengajaran yang cekap merangkumi kemahiran mengintegrasikan kehendak dan desakan dari luar sekolah terhadap kualiti produk pengajaran dan kualiti proses pengajaran ke dalam sekolah. Sim (2011) menyatakan bahawa kepimpinan instruksional pengetua secara langsung mempengaruhi proses pengajaran yang melibatkan interaksi antara guru, pelajar dan kurikulum. Guru sangat dipengaruhi oleh kepimpinan pengetua dan ini akan turut mempengaruhi pencapaian sekolah. Dalam usaha mencapai matlamat sekolah bagi menghasilkan pendidikan yang berkualiti, pengetua sebagai pemimpin instruksional perlu secara berterusan memainkan peranan yang efektif dan bertanggungjawab ke atas pengajaran dan pembelajaran (Sharma, Sun & Kanan, 2012).

Justeru itu, pengetua sebagai pemimpin instruksional perlu tahu bagaimana untuk memotivasi guru supaya lebih berkesan dalam pengajaran mereka. Di atas keperluan inilah pemimpin instruksional perlu mempunyai kemahiran interpersonal dan komunikasi yang berkesan bagi menghasilkan organisasi yang cemerlang. Tanpa kemahiran-kemahiran tersebut, visi dan misi yang dirancang tidak akan dapat dicapai

(Rahimah & Simin, 2014). Sebagai seorang pemimpin instruksional, seseorang pengetua itu perlu berkomunikasi secara berkesan dengan guru dan pelajar agar setiap perancangan berjaya dilaksanakan. Ini adalah penting memandangkan kepimpinan sekolah adalah pada asasnya kepimpinan instruksional di mana fokus utama adalah pengajaran dan pembelajaran dalam bilik darjah.

Sehubungan itu, pemimpin yang berkesan memerlukan pengetahuan yang mendalam tentang ilmu psikologi kemanusiaan untuk membolehkan mereka memahami dan memimpin kepelbagai personaliti yang terdapat dalam organisasi (Dinham, 2005 dan Esmaeil, Rozita & Amir, 2013). Dalam abad ke 21 ini, pemimpin instruksional perlu mewujudkan iklim pengajaran dan pembelajaran yang berterusan dengan menggalakkan guru meneroka, bertanya dan berbincang tentang amalan pengajaran yang terbaik bagi menjamin kecemerlangan pelajar dan sekolah. Seseorang pemimpin sekolah bertanggungjawab terhadap peningkatan pencapaian pelajar (Bush, 2007) dan peranan pemimpin sekolah bukan hanya tertumpu kepada pengurusan semata-mata tetapi sepatutnya lebih sebagai pemimpin instruksional (Hallinger, 2012).

Masalah utama yang wujud ialah peranan dan tugas seseorang pengetua yang pelbagai serta rencam menyukarkan pengetua tersebut untuk mengimbangi tugas pengurusan dan tugas utama sebagai pemimpin instruksional yang memerlukan fokus kepada proses pengajaran dan pembelajaran. Menurut Childs-Bowen, Moller dan Scrivner, (2000) dan Sekhu (2011) pembelajaran dan pencapaian pelajar adalah fokus utama pemimpin instruksional manakala tugas pentadbiran sekolah adalah tugas yang kedua yang sepatutnya dilakukan. Dalam kajian yang dijalankan oleh Jameela (2012), pengetua lebih tertumpu kepada proses kuasa daripada proses dalaman iaitu ramai yang terlibat dengan tugas-tugas di luar sekolah. Peranan pengetua sepatutnya lebih tertumpu kepada

masa, tenaga dan kuasa terhadap misi utama sekolah iaitu instruksional. Ini disokong oleh Shahril@Charil (2000) yang mendapati pengetua hari ini kurang berperanan sebagai pemimpin instruksional kerana mereka dibebankan dengan tugas-tugas lain. Kebanyakkannya pengetua hanya melaksanakan tugas rutin sebagai pentadbir sekolah dan ‘*ceremony leaders*’ sahaja (Stewart, 2006). Pengurusan sekolah yang baik dapat melahirkan guru yang berkualiti dan mampu melahirkan modal insan minda kelas pertama. Oleh itu, pengetua perlu tegas serta menyeimbangkan peranan sebagai pemimpin instruksional dan bidang tugas pengurusan di samping memenuhi kepelbagaiannya personaliti dalam kalangan guru dan pelajar.

Hallinger (2005), turut berpendapat bahawa beban tugas yang disandang pengetua menjadi penghalang kepada fokus mereka dalam pengurusan instruksional. Kesibukan pengetua dalam tugas pentadbiran dan perkhidmatan telah menyebabkan pengetua tidak dapat mengagihkan masa dengan baik dan menghalang usaha mereka untuk menyemak buku rancangan pengajaran guru dengan teliti serta membuat semakan terhadap buku tulis pelajar (Sektor Pengurusan Akademik, 2009). Antara tugas yang menyukarkan pengetua untuk menjalankan fungsinya sebagai pemimpin instruksional ialah tugas rutin sehari-hari yang tidak berkaitan dengan kurikulum seperti menjawab panggilan telefon, melayan tetamu, mengurus kewangan (Azlin & Roselan, 2007; Bity Salwana, 2008; dan James & Balasandran, 2013). Kesan dari itu menyebabkan pengetua kurang melaksanakan tugas mengajar, menyelia dan mencerap pengajaran guru (Azlin, 2006; Azlin & Roselan, 2007; Mohd Yusri & Aziz, 2014). Perkara ini merupakan isu kritikal dalam akauntabiliti seseorang pengetua yang mana sepatutnya akauntabiliti merupakan perkara utama yang perlu ditonjolkan oleh seseorang pemimpin pendidikan.

Selain dari itu, tugas seorang pengetua didapati terlalu banyak dan memerlukan jangka masa kerja yang panjang menyebabkan tekanan hasil dari keperluan mereka untuk menjawab kepada kehendak pelbagai pihak yang ada kalanya mewujudkan konflik. Keperluan untuk menghasilkan sekolah yang dinamik yang menjurus kepada tekanan terhadap pengetua seperti dijelaskan oleh Catano dan Stronge (2007) dan Catano, Richard dan Stronge (2008) mengatakan pengetua dan guru besar yang kontemporari mendapati mereka berhempas pulas untuk melengkapkan setiap tugas harian yang diberikan. Usaha mereka ini adalah untuk memuaskan hati pihak-pihak yang berkepentingan seperti komuniti sekolah, pihak atasan, guru, ibu bapa dan pelajar yang mahu melihat sekolah memperoleh kecemerlangan. Ini adalah kesinambungan kehendak dalam perubahan sistem pendidikan negara. Setiap perubahan yang berlaku memerlukan kekuatan dan pengawalan emosi bagi mengelakkan kekecewaan dan tekanan kepada warga sekolah terutamanya pengetua dan guru. Pengetua sebagai pemimpin di sekolah perlu mampu mengenal pasti emosi dirinya dan guru bagi mewujudkan budaya saling percaya mempercayai dan keterbukaan dalam hubungan. Pemahaman emosi yang jelas membolehkan pengetua bekerjasama bersama guru untuk mencapai matlamat sekolah yang dibina. Lantaran itu, kepelbagaiannya tugas ini memerlukan seseorang pengetua itu mempunyai kecerdasan emosi yang terkawal dan seimbang. Bagaimanakah pengetua sebagai pemimpin tertinggi dalam meneraju sekolah mengimbangi kecerdasan emosinya dalam mengetuai kemajuan dan kecemerlangan sekolah?

Di atas kesedaran inilah pengkaji melihat kajian ini adalah penting kerana kajian berkaitan kecerdasan emosi pemimpin sekolah kurang dilakukan terutamanya di Malaysia (Abdul Ghani, 2007; Izani, 2014; Sazali, 2006), begitu juga saranan oleh Cliffe (2011), Grant (2007), Goleman (2011) dan Hebert (2011) yang menggalakkan lebih kajian dijalankan bagi mengkaji hubungan antara kecerdasan emosi dan

kepimpinan di sekolah. Ini adalah kerana kajian membuktikan bahawa kejayaan seseorang itu boleh diramal melalui ciri kepimpinan dan kecerdasan emosi yang ditunjukkan oleh mereka (Goleman, 2011; Sazali, 2005). Kebanyakkannya kajian yang dilakukan adalah berkaitan kepimpinan secara umum dalam bidang industri, perbankan dan perniagaan yang melihat kepada keuntungan (profit) manakala bidang pendidikan adalah tergolong dalam *non-profitable field* yang kurang dikaji.

Menurut Goleman (2001, 1998) kejayaan seseorang individu itu dalam kehidupannya adalah bergantung hanya 20% kepada kecerdasan intelektual manakala selebihnya iaitu 80% adalah bergantung kepada kecerdasan emosi. Beliau turut menyatakan dalam sektor perniagaan, kecerdasan emosi dapat menambahbaik prestasi seseorang pemimpin. Menurut Singh (2006) dan Singh dan Dali (2013), kecerdasan emosi adalah penting dalam dunia perniagaan tetapi kurang kajian dijalankan untuk melihat hubungan antara kepimpinan instruksional dan kecerdasan emosi. Kesan dan pengaruh kecerdasan emosi terhadap tingkah laku kepimpinan instruksional pengetua seperti yang dinyatakan oleh Hallinger (1985) adalah kurang diketahui walaupun pengkaji-pengkaji (Beatty, 2007; Dinhmam, 2005; Glickman, Gordon & Roos-Gordon, 2007 dan Zepeda, 2006) telah mengenal pasti kepentingan kecerdasan emosi untuk menghasilkan pemimpin instruksional yang berkesan. Kajian juga telah membuktikan bahawa seseorang individu yang memperlihatkan tahap kecerdasan emosi yang tinggi berjaya memimpin organisasi dengan berkesan (Abdul Ghani, 2007; Bhatti & Thaabbasum, 2014; Bradberry & Greaves, 2003; Yulk, 2013).

Dapatkan tersebut menunjukkan bahawa keberkesanan kepimpinan di sekolah bergantung kepada tindakan yang dipilih oleh seseorang pengetua dan interaksinya dalam menjalankan tugas-tugas harian yang menggabungkan kemahiran psikologi dan

intelektual. Mereka mendapati pemimpin yang berkesan mampu memilih dan menyesuaikan kemahiran intrapersonal dan interpersonal (iaitu kompetensi dalam kecerdasan emosi) dalam mempermudahkan sesuatu tugas, menjadi model, mampu bekerjasama dan memimpin dengan cemerlang. Kemahiran kecerdasan emosi pengetua penting dalam mempengaruhi guru untuk lebih komited serta mempunyai kepuasan kerja yang tinggi (Sun, Wang, & Sharma, 2014 dan Benson, Fearon, McLaughlin & Garratt, 2014) dan memperoleh kepercayaan yang tinggi dari guru dengan mempunyai kemahiran interpersonal yang berkesan (Tschannen-Moran & Gareis, 2015).

Hallinger (2005) mengatakan kepimpinan instruksional yang dimiliki oleh seseorang pengetua itu terbahagi kepada dua jenis iaitu kepimpinan yang berasaskan sifat, sikap serta watak seseorang pemimpin dan kepimpinan yang berasaskan tingkah laku (*behaviorism*) yang dapat dilihat dalam kelakuan pemimpin itu. Sehubungan itu, pemimpin instruksional hendaklah sentiasa berusaha meningkatkan keintelektualan peribadi dan kemantapan emosi di samping menjadi juara bagi membangun dan mengembangkan potensi semua staf yang dipimpin. Kajian telah membuktikan bahawa pemimpin yang mampu mengawal kecerdasan emosinya akan mengurus dirinya, orang lain dan organisasi yang dipimpinnya secara berkesan (Caruso & Salovey, 2004; Cook, 2006 dan Goleman, 1998). Persoalannya di sini ialah adakah pengetua sekolah hari ini mempunyai kemahiran mengawal kecerdasan emosi mereka dalam melaksanakan tugas dan peranan secara berkesan?

Jawatan pengetua sebagai pemimpin instruksional merupakan jawatan yang tertinggi dalam organisasi seperti sekolah. Oleh itu, adalah penting untuk melihat hubungan antara kecerdasan emosi dan amalan kepimpinan instruksional pengetua untuk memaju dan mencemerlangkan sekolah dalam semua aspek pendidikan dan segalanya bermula

dengan kemampuan seseorang pengetua untuk mengawal emosi dengan berkesan. Ini adalah kerana sebagai individu dan ahli dalam kumpulan dalam organisasi sekolah, seseorang pengetua dan guru secara berterusan saling bekerjasama untuk mencapai matlamat yang dibina secara bersama. Menurut Joesoef (2009), selepas tahun 1980-an teori kepimpinan (antaranya ialah kepimpinan *distributed*, kepimpinan situasi) bukan lagi berbentuk interaksi yang berlaku antara pemimpin dan pengikut tetapi mementingkan aspek perhubungan, kemanusiaan, nilai dan emosi. Hubungan antara konsep kecerdasan dan kematangan emosi (Yulk, 2013) dengan keberkesanannya kepimpinan perlu dikaji secara berterusan kerana kedua-duanya sentiasa berkembang.

Rentetan dari permasalahan di atas, persoalan yang ingin ditimbulkan adalah sejauh manakah pengetua sebagai pemimpin di sekolah dapat mengimbangi emosinya dalam melaksanakan semua tugas yang telah diamanahkan kepadanya sebagai pemimpin instruksional serta sejauh manakah keberkesanannya kecerdasan emosi mempengaruhi dan memberi kesan ke atas keupayaan guru untuk meningkatkan kualiti pengajaran bagi melahirkan pelajar yang cemerlang? Inilah yang menjadi intipati dalam kajian ini dan kajian harus dijalankan untuk mengetahui sejauh manakah kecerdasan emosi mempengaruhi tingkah laku pengetua sebagai pemimpin instruksional yang seterusnya meningkatkan efikasi kendiri guru bagi mencemerlangkan proses pengajaran dan pembelajaran.

1.4 Tujuan Kajian

Tujuan kajian ini adalah untuk mengenal pasti hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru dan mengkaji sama ada wujud pengaruh faktor mediator iaitu kepimpinan instruksional pengetua, terhadap hubungan antara kedua-dua

pemboleh ubah tersebut. Di samping itu, kajian turut menganalisis perbezaan efikasi kendiri guru berdasarkan pengaruh faktor demografi. Diharapkan hasil kajian ini dapat memberikan sumbangan nilai tambah kepada ilmu pengetahuan dalam kepimpinan dan pendidikan di Malaysia.

1.5 Objektif Kajian

Kajian ini dijalankan untuk mencapai objektif berikut: -.

1. Menganalisis tahap kecerdasan emosi pengetua.
2. Menganalisis tahap amalan kepimpinan instruksional pengetua.
3. Menganalisis tahap efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.
4. Mengenal pasti perbezaan efikasi kendiri guru berdasarkan faktor demografi seperti jantina, umur dan pengalaman mengajar.
5. Menganalisis hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.
6. Menganalisis hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan amalan kepimpinan instruksional pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.
7. Menganalisis hubungan antara amalan kepimpinan instruksional pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.
8. Menganalisis dimensi yang manakah dalam komponen kecerdasan emsoi pengetua merupakan peramal yang dominan kepada efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

9. Menganalisis dimensi yang manakah dalam komponen kecerdasan emosi pengetua merupakan peramal yang dominan kepada kepimpinan instruksional pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.
10. Menganalisis dimensi yang manakah dalam kepimpinan instruksional pengetua merupakan peramal yang dominan kepada efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.
11. Menilai kesan faktor moderator iaitu latar belakang demografi guru ke atas hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.
12. Menilai kesan faktor pengantara (mediator) iaitu amalan kepimpinan instruksional pengetua terhadap hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.
13. Membangunkan model hubungan antara kecerdasan emosi, amalan kepimpinan instruksional pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

1.6 Soalan Kajian

Soalan kajian adalah bertujuan untuk membolehkan pengkaji meneroka secara spesifik dan mendapatkan data yang boleh diukur daripada kesemua pemboleh ubah yang dikaji.

Kajian ini dijalankan untuk menjawab soalan berikut:-

1. Apakah tahap kecerdasan emosi yang diperlakukan oleh pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan?
2. Apakah tahap amalan kepimpinan instruksional pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan?

3. Apakah tahap efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan?
4. Adakah terdapat perbezaan yang signifikan bagi efikasi kendiri guru berdasarkan jantina, umur dan pengalaman mengajar?
5. Adakah terdapat hubungan yang signifikan antara kecerdasan emosi pengetua dengan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan?
6. Adakah terdapat hubungan yang signifikan antara kecerdasan emosi pengetua dengan amalan kepimpinan instruksional pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan?
7. Adakah terdapat hubungan yang signifikan antara amalan kepimpinan instruksional pengetua dengan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan?
8. Dimensi yang manakah dalam konstruk kecerdasan emosi pengetua merupakan peramal yang dominan dalam menggalakkan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan?
9. Dimensi yang manakah dalam komponen kecerdasan emosi pengetua merupakan peramal yang dominan dalam menggalakkan amalan kepimpinan instruksional pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan?
10. Dimensi yang manakah dalam komponen kepimpinan instruksional pengetua merupakan peramal yang dominan dalam menggalakkan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan?
11. Sejauh manakah faktor umur, jantina dan pengalaman mengajar guru merupakan moderator kepada hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan?

12. Sejauh manakah amalan kepimpinan instruksional pengetua berperanan sebagai mediator dalam hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan?
13. Apakah bentuk model yang boleh dibangunkan untuk meramal kesepadan hubungan antara kecerdasan emosi pengetua, amalan kepimpinan instruksional pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan?

1.7 Hipotesis Kajian

Berdasarkan objektif dan soalan kajian yang telah dikemukakan, sebanyak 10 hipotesis kajian dibentuk untuk menjawab soalan kajian 4 hingga 13. Hipotesis tersebut dibentuk dan dinyatakan dalam bentuk hipotesis alternatif seperti berikut:

1.7.1 Perbezaan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan berdasarkan jantina, umur dan pengalaman mengajar.

H_{a1a}: Terdapat perbezaan yang signifikan bagi efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan berdasarkan jantina.

H_{a1b}: Terdapat perbezaan yang signifikan bagi efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan berdasarkan umur.

H_{a1c}: Terdapat perbezaan yang signifikan bagi efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan berdasarkan pengalaman mengajar

1.7.2 Hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dengan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Ha2: Terdapat hubungan yang signifikan antara kecerdasan emosi pengetua dengan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

1.7.3 Hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dengan amalan kepimpinan instruksional pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Ha3: Terdapat hubungan yang signifikan antara kecerdasan emosi pengetua dengan amalan kepimpinan instruksional pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

1.7.4 Hubungan antara amalan kepimpinan instruksional pengetua dengan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Ha4: Terdapat hubungan yang signifikan antara amalan kepimpinan instruksional pengetua dengan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

1.7.5 Dimensi dalam konstruk kecerdasan emosi pengetua adalah peramal dalam menggalakkan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Ha5: Dimensi dalam konstruk kecerdasan emosi pengetua merupakan peramal dalam menggalakkan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

1.7.6 Dimensi dalam konstruk kecerdasan emosi pengetua adalah peramal dalam menggalakkan amalan kepimpinan instruksional pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Ha6: Dimensi dalam konstruk kecerdasan emosi pengetua merupakan peramal dalam menggalakkan amalan kepimpinan instruksional pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

1.7.7 Dimensi dalam komponen kepimpinan instruksional pengetua adalah peramal dalam menggalakkan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Ha7: Dimensi dalam komponen kepimpinan instruksional pengetua merupakan peramal dalam menggalakkan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

1.7.8 Faktor jantina, umur dan pengalaman mengajar guru merupakan moderator kepada hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Ha8a: Faktor jantina guru merupakan moderator kepada hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Ha8b: Faktor umur guru merupakan moderator kepada hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Ha8c: Faktor pengalaman mengajar guru merupakan moderator kepada hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

1.7.9 Amalan kepimpinan instruksional pengetua sebagai mediator dalam hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Ha9: Amalan kepimpinan instruksional pengetua berperanan sebagai mediator dalam hubungan antara kecerdasan emsoi pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

1.7.10 Bentuk model untuk meramal kesepadan hubungan antara kecerdasan emosi pengetua, amalan kepimpinan instruksional pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Ha10: Bentuk model berjaya dibangunkan untuk meramal kesepadan hubungan antara kecerdasan emosi pengetua, amalan kepimpinan instruksional pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

1.8 Kepentingan Kajian

Sehingga kini tidak ada kajian di Malaysia yang memberi fokus kepada pengaruh kecerdasan emosi dan kepimpinan instruksional pengetua terhadap efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Malaysia. Walau bagaimanapun, tumpuan kajian ini adalah hanya kepada persepsi guru terhadap kecerdasan emosi pengetua dan kepimpinan instruksional pengetua serta efikasi kendiri mereka di Negeri Sembilan sahaja.

Kepentingan kajian ini secara umumnya adalah untuk menyediakan maklumat empirikal bagi memahami kepentingan tiga pemboleh ubah dalam memimpin sekolah dari aspek teori dan praktikal. Kajian juga bermanfaat untuk pengembangan ilmu pengetahuan bagi meneroka secara mendalam hubungan dan pengaruh kecerdasan emosi dan amalan kepimpinan instruksional pengetua terhadap tahap efikasi kendiri guru.

Untuk Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM), penemuan daripada penyelidikan ini boleh digunakan sebagai panduan dalam meningkatkan prestasi kepimpinan sekolah. Ini adalah kerana kecerdasan emosi boleh dipelajari dan diperbaiki melalui amalan dan latihan (Goleman, 2011). Hubungan antara pemimpin dan pengikut perlu diberikan tumpuan agar wujudnya kesan yang positif bagi memotivasi staf dalam melaksanakan tugas dengan berkesan. Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) dan Institut Aminuddin Baki (IAB) boleh bekerjasama untuk mereka bentuk kursus-kursus bagi memenuhi latihan dan pembangunan profesional pengetua dan bakal pengetua sekolah di Malaysia. Hasil kajian juga diharap dapat membantu mengukuhkan lagi keyakinan KPM bagi memastikan setiap sekolah mempunyai pemimpin yang berprestasi tinggi. Ini adalah penting bagi memastikan kelangsungan keberkesanan kepimpinan sekolah di seluruh Malaysia.

Selain itu, hasil kajian ini juga diharap dapat membantu pemimpin sekolah untuk memperbaiki amalan kepimpinan instruksional yang membawa kepada kecemerlangan dalam komuniti sekolah khususnya para pelajar. Pengetua sebagai pemimpin di sekolah juga boleh menilai dan memperbaiki amalan kepimpinan khususnya kepimpinan instruksional dalam merealisasikan sekolah berkesan. Pengetua boleh membuat refleksi tentang prestasi kepimpinan mereka dan mengenal pasti amalan kepimpinan yang paling sesuai bagi mempengaruhi efikasi kendiri guru.

Kecerdasan emosi adalah antara faktor penting yang mewujudkan hubungan yang berkesan antara pemimpin dan pengikut (guru dan pelajar) di dalam sesebuah organisasi. Impak dari perhubungan yang positif dan berkesan antara pengetua sekolah dan guru mampu menghasilkan organisasi yang cemerlang. Kecerdasan emosi seseorang pengetua itu perlulah diambil kira dan seharusnya boleh dikawal bagi

meningkatkan dan menggalakkan proses pengajaran dan pembelajaran. Pengesahan awal berhubung dengan tahap efikasi kendiri guru dan kecerdasan emosi pengetua dapat membantu pihak tertentu merangka suatu perancangan bagi meningkatkan tahap profesionalisme pengetua. Selalunya pengetua yang baharu dilantik sering menghadapi masalah ketika hendak membawa perubahan di sekolah kerana mereka kurang memahami iklim organisasi sekolah yang diterajuinya. Oleh kerana itu, kecerdasan emosi seseorang pengetua itu perlu di ambil kira bagi memastikan mereka mampu mengharungi dan menyesuaikan diri dengan iklim organisasi sekolah yang diterajuinya. Di samping itu, melalui maklumat ciri peribadi pengetua dari aspek kecerdasan emosi ini juga dapat membantu pihak tertentu bagi mengambil kira tahap kecerdasan emosi seseorang itu sebelum mereka dipertimbangkan untuk kenaikan pangkat. Kajian juga diharap dapat menambah dan membantu perkembangan teori kecerdasan emosi dan kesannya kepada bidang pendidikan agar selari dengan kehendak KPM supaya sekolah diurus dan ditadbir oleh pemimpin yang berwibawa (Alimuddin, 2010) dan berprestasi tinggi (PPPM, 2013).

Dapatkan kajian juga diharap dapat membantu guru sedar dengan tahap dan faktor yang menyumbang kepada peningkatan efikasi kendiri serta memberi petunjuk yang mereka perlu melibatkan diri mereka sendiri dengan meningkatkan komponen bagi setiap konstruk dalam efikasi kendiri guru. Tahap efikasi kendiri guru yang tinggi boleh membantu mereka untuk lebih bersemangat dalam proses pengajaran dan pembelajaran yang seterusnya menghasilkan pelajar yang cemerlang hasil dari pengajaran yang berkesan. Ini adalah kerana kualiti guru adalah pemboleh ubah utama dalam mempengaruhi kecemerlangan pelajar.

1.9 Definisi Operasional

Di dalam kajian ini iaitu bagi mengkaji hubungan antara kecerdasan emosi dan amalan kepimpinan instruksional pengetua terhadap tahap efikasi kendiri guru, beberapa istilah akan digunakan. Istilah-istilah ini akan didefinisikan seperti berikut:-

1.9.1 Pengetua

Pengetua sebagai seorang pemimpin dalam pendidikan bermaksud seseorang yang memegang jawatan atau pangkat di mana disekelilingnya terdapat sejumlah orang yang harus bekerjasama untuk mencapai sesuatu matlamat. Peranan pengetua adalah sebagai seorang pendidik, pengurus, pentadbir, penyelia dan pengurus perubahan (Male, 2006).

Pengetua merupakan seorang ketua dalam organisasi sekolah yang menjadi pentadbir dalam sistem persekolahan. Pengetua adalah pemimpin pendidikan atau '*instruksional leader*' yang bertanggung jawab membentuk manusia melalui manusia (Hamedah & Normah, 2010). Seseorang pengetua haruslah mempunyai visi peribadi yang jelas tentang apa yang ingin dicapainya dan tahu tujuan sekolah diwujudkan (Fatanah, 2010). Selain itu, pengetua mempunyai kuasa eksekutif dalam memimpin warga sekolah bagi memastikan sekolah berfungsi sebagai sekolah bertaraf dunia dalam era masyarakat berpengetahuan (Rahimah, 2005).

Zahiah (2001) menyatakan pengetua ialah seseorang yang mengetuai dan memimpin sekolah selain berperanan sebagai pengurus serta pentadbir pendidikan yang seharusnya mengatasi orang lain dalam ilmu pengetahuan, proses pengajaran dan pembelajaran serta penyelesaian masalah. Di dalam kajian ini pengetua dianggap sebagai pemimpin

sekolah menengah di Malaysia yang mengamalkan kepimpinan instruksional dan guru adalah pengikut (subordinat) yang harus bekerjasama dengannya dan berusaha untuk mencapai matlamat yang dikongsi bersama.

1.9.2 Kepimpinan Instruksional

Kepimpinan instruksional merujuk kepada kepimpinan yang dikaitkan secara langsung dengan proses pengajaran dan pembelajaran termasuklah guru, pelajar dan kurikulum. Kepimpinan instruksional menurut definisi dalam Standard Kualiti Pendidikan Malaysia (2010) adalah amalan pengetua dalam menerajui pelaksanaan kurikulum bagi mewujudkan persekitaran pembelajaran yang menggalakkan pemupukan budaya belajar.

Hallinger (2000) mendefinisikan kepimpinan instruksional dengan membahagikan kepimpinan pengetua kepada tiga dimensi utama iaitu mentakrif matlamat sekolah, mengurus program instruksional dan menggalakkan iklim sekolah. Daripada tiga dimensi ini terdapat sepuluh elemen yang dijadikan amalan oleh seseorang pemimpin instruksional iaitu (1) dimensi mentakrif matlamat sekolah mempunyai dua sub-dimensi iaitu merangka matlamat sekolah dan menjelaskan matlamat sekolah; (2) dimensi mengurus program instruksional mempunyai tiga sub-dimensi iaitu menyelia dan membuat penilaian instruksional, menyelaras kurikulum dan memantau perkembangan pelajar dan (3) dimensi menggalakkan iklim sekolah mempunyai lima sub-dimensi iaitu menjaga masa pengajaran, menggalakkan perkembangan profesional, mengekalkan sokongan pembelajaran, menyediakan insentif untuk guru dan menyediakan insentif untuk pelajar.

Kepimpinan instruksional pengetua yang dimaksudkan dalam kajian ini adalah segala perlakuan pengetua bagi memajukan proses pengajaran dan pembelajaran di sekolah yang boleh dilihat dari amalan tugas sebagai pengetua yang meliputi penyeliaan, penilaian, perkembangan staf dan latihan dalam perkhidmatan. Matlamat utama kepimpinan instruksional ialah memperbaiki dan mengekalkan keadaan yang menggalakkan pembelajaran pelajar. Maka, pemimpin instruksional merupakan pentadbir sekolah yang mengambil perhatian berat dalam memimpin guru ke arah pencapaian kecemerlangan pembelajaran.

Definisi ini juga turut meliputi isu pengajaran dan pengurusan iaitu penilaian guru dan pelajar, iklim sekolah, kurikulum, sumber dan alatan pengajaran, sokongan komuniti, kakitangan, kaedah membuat keputusan, matlamat pengajaran jangka pendek dan panjang, komunikasi dan interaksi antara pengetua sebagai pemimpin sekolah dengan guru dan warga sekolah.

Berikut adalah definisi dimensi dan sub-dimensi bagi kepimpinan instruksional pengetua yang digunakan dalam kajian ini.

a. Mentakrif matlamat sekolah

Mentakrif matlamat sekolah dalam kajian ini didefinisikan sebagai menjelaskan dan menyampaikan misi matlamat sekolah yang dikongsi bersama warga sekolah dan menghubungkannya dengan segala aktiviti yang berlaku. Matlamat sekolah sentiasa menjadi perbincangan bersama guru dan sebagai rujukan sebelum membuat keputusan.

- i) Merangka matlamat sekolah – mengenalpasti bidang-bidang yang membolehkan warga sekolah untuk memberikan tumpuan dan menghayati matlamat yang ingin dicapai sepanjang musim persekolahan.

- ii) Menyampaikan matlamat sekolah –menyampaikan serta menyebarkan matlamat sekolah secara efektif kepada guru, pelajar dan ibu bapa.

b. Mengurus Program Instruksional

Kerjasama yang ditunjukkan oleh seseorang pengetua bersama guru dalam bidang-bidang yang berkaitan dengan kurikulum dan pengajaran melalui pengurusan dan penilaian pengajaran di bilik darjah dengan baik bagi memastikan proses pengajaran dan pembelajaran berlaku secara efektif.

- i) Menyelia dan menilai pengajaran – memastikan matlamat sekolah diterjemahkan dan dipraktikkan dalam amalan pengajaran dan pembelajaran di bilik darjah
- ii) Menyelaras kurikulum – Menajarkan objektif pengajaran agar selari dengan pembelajaran dalam bilik darjah, proses pentaksiran dan menyelaras program instruksional. Individu yang bertanggungjawab dalam menyelaras kurikulum dikenalpasti, mengambil kira keputusan peperiksaan pelajar dan melakukan pemilihan bahan-bahan kurikulum sebagai alat bantu mengajar guru.
- iii) Memantau perkembangan pelajar mengadakan perbincangan yang berterusan bersama guru berkaitan perkembangan akademik dan pencapaian pelajar, memberikan pandangan yang spesifik dan melakukan usaha penambahbaikan dalam proses pengajaran pembelajaran bagi meningkatkan pencapaian pelajar.

c. Menggalakkan Iklim Pembelajaran

Norma dan tingkah laku yang mempengaruhi proses pembelajaran di sekolah terutamanya kesan langsung melalui aktiviti-aktiviti yang utama.

- i) Melindungi masa pengajaran – meminimumkan gangguan yang berlaku terhadap proses pengajaran guru seperti memanggil pelajar keluar dari kelas, membuat pengumuman melalui pembesar suara, menghadkan gangguan daripada aktiviti

kokurikulum yang dilakukan semasa pengajaran dan menghadkan guru dipanggil untuk aktiviti mesyuarat dan luar kelas. Ini adalah bagi memastikan guru menggunakan sepenuhnya masa yang diperuntukkan untuk pengajaran dan pembelajaran.

- ii) Menggalakkan perkembangan profesional – menyampaikan kepada guru tentang peluang pembangunan kerjaya dan memastikan perkembangan profesional yang dirancang hendaklah selari dengan matlamat sekolah, mengetuai program latihan bersama staf dan guru serta sentiasa berbincang dan bertukar pendapat berkaitan setiap program latihan dalam perkhidmatan yang diadakan.
- iii) Sentiasa keterlihatan (*‘visibility’*) – sentiasa meluangkan masa untuk berinteraksi dengan pelajar dan guru untuk berbincang tentang isu sekolah, mengambil bahagian dan hadir bersama dalam program sekolah (kurikulum, kokurikulum dan bersama ibu bapa).
- iv) Menyediakan insentif kepada guru – memberikan penghargaan dan mengiktiraf prestasi cemerlang guru secara peribadi (memo, kad hari lahir) atau semasa mesyuarat, perhimpunan dan sewaktu perjumpaan bersama ibu bapa dan komuniti. Selain itu, pengetua turut menyediakan peluang dan ruang untuk kemajuan profesional guru sebagai penghargaan kepada sumbangan, usaha dan kerja keras guru kepada sekolah.
- v) Menyediakan insentif kepada pelajar –menyediakan iklim sekolah yang membolehkan setiap pencapaian dan penambahbaikan dalam bidang akademik dan tingkah laku pelajar dipertontonkan dan diketahui oleh setiap warga sekolah seperti hebahan di papan tanda, kain rentang dan sebagainya. Kejayaan dan pencapaian pelajar dikongsi bersama melalui pemberian sijil di perhimpunan, disiarkan dalam buletin sekolah, pemberitahuan kepada ibu bapa, hadiah dan cenderahati.

- vi) Membentuk piawai standard sekolah – menetapkan piawai dan harapan yang tinggi bagi menggalakkan pembelajaran pelajar, memberitahu pelajar tentang harapan dan sasaran terhadap pencapaian mereka, menggalakkan guru untuk berusaha meningkatkan prestasi sekolah dan memberikan sokongan kepada guru dan pelajar dalam proses pengajaran dan pembelajaran.

1.9.3 Kecerdasan Emosi

Kecerdasan emosi atau '*emotional intelligence*' merupakan satu set kompetensi atau kemahiran dalam diri seseorang untuk mengurus kehidupan mereka dengan berkesan, kebolehan mengetahui kekuatan serta kelemahan diri, mempunyai motivasi yang berterusan dalam melaksanakan tugasannya, berkomunikasi secara berkesan, prihatin terhadap kesukaran orang lain, bekerja dalam pasukan, sedar tentang nilai serta pegangan hidup dan menggunakan pengalaman sebagai panduan hidup.

Kecerdasan emosi telah didefinisikan oleh pelbagai pihak melalui cara yang berbeza. Namun menurut Mayer, Salovey dan Caruso (2000) terdapat tiga jenis definisi yang selalu menjadi rujukan umum yang dikemukakan oleh Salovey dan Mayer (1990); kedua oleh Bar-On dan Parker (2000) dan akhirnya oleh Goleman (1998).

Salovey, Mayer dan Caruso (1999) mendefinisikan kecerdasan emosi sebagai satu kebolehan untuk memantau perasaan dan emosi diri sendiri serta orang lain. Pada tahun 2000, Mayer et. al., telah mendefinisikan kecerdasan emosi sebagai kecekapan tertentu yang merangkumi keupayaan untuk melihat, menilai dan meluahkan emosi dengan tepat; keupayaan untuk mengakses dan memahami perasaan seiring dengan keupayaan kognitif; keupayaan untuk memahami maklumat dan menggunakan kemahiran emosi

untuk mengawal emosi bagi menggalakkan pertumbuhan emosi dan intelek serta kesejahteraan dalam kehidupan.

Pendekatan yang dikemukakan oleh Bar-On dan Parker (2000) telah menumpukan kepada ciri personaliti yang berkaitan dengan kejayaan dalam kehidupan seseorang. Menurut beliau kecerdasan emosi didefinisikan sebagai satu siri kebolehan, kompetensi dan kemahiran bukan kognitif yang mempengaruhi keupayaan seseorang untuk berjaya dalam mengharungi cabaran dan tekanan persekitaran. Konsep kecerdasan emosi ini amat luas sehingga merangkumi motivasi, keperibadian secara menyeluruh dan fungsi sosial.

Goleman (1998), mendefinisikan kecerdasan emosi pemimpin sebagai kemahiran yang boleh dan perlu dipelajari oleh seseorang pemimpin dalam sesebuah organisasi bagi membantu mereka untuk membuat keputusan yang lebih baik dan seterusnya meningkatkan pencapaian organisasi secara keseluruhannya. Goleman (2001) menyatakan kebolehan mengurus emosi dalam diri dan orang lain merupakan domain utama kecerdasan emosi dan beliau meringkaskannya kepada empat dimensi iaitu kesedaran kendiri, pengurusan kendiri, kesedaran sosial dan pengurusan perhubungan.

Dalam kajian ini pengkaji mendefinisikan kecerdasan emosi sebagai kebolehan dan keupayaan seseorang pengetua untuk mengenal pasti emosi sendiri dan orang lain serta dapat mengawalnya dengan cara-cara tertentu bagi menghasilkan hubungan sosial yang baik.

Berikut adalah definisi dimensi dan sub-dimensi bagi kecerdasan emosi pengetua yang digunakan dalam kajian ini.

a. Kesedaran Kendiri (*Self-awareness*)

Kesedaran kendiri adalah berkaitan perkara dari dalaman diri seperti membuat pilihan, memilih sumber serta ilham ('*intuition*') dan kemampuan untuk memahami diri sendiri dan mengenali emosi, kekuatan, kelemahan, keperluan dan keinginan sendiri.

- i) Kesedaran emosi diri (*emotional self-awareness*) – ialah kemampuan seseorang untuk mengenali emosi dirinya sendiri dan mengenal pasti kesan emosi tersebut terhadapnya. Sub-dimensi ini juga berkaitan dengan kebolehan memahami diri sendiri dan kemampuan untuk menggunakan sebagai asas untuk membuat keputusan dan memahami kenapa kewujudan emosi atau perasaan pada sesuatu masa dan ketikanya.
- ii) Ketepatan penilaian kendiri (*accurate self-awareness*) – ialah kebolehan untuk mengenalpasti kekuatan dan batasan dirinya di samping mempamerkan perasaan ‘humor’ dalam dirinya, kesediaan untuk mempelajari sesuatu dan sedia menerima sebarang kritikan dan maklum balas bagi menilai dan memperbaiki diri mereka. Penilaian kendiri yang tepat membolehkan seseorang pemimpin itu tahu masa untuk bantuan diperlukan dan fokus kepada usaha bagi kekuatan kepimpinannya.
- iii) Keyakinan diri (*self-confidence*) – didefinisikan sebagai kemampuan untuk mengenali kekuatan diri, kebolehan untuk berhadapan dengan kesulitan, mempunyai keyakinan terhadap sebarang keputusan yang dibuat, merasa yakin kehadirannya diperlukan dan jaminan diri yang membolehkan mereka menonjol di hadapan guru dan pelajarnya.

b. Pengurusan Kendiri (*Self-management*)

Pengurusan Kendiri adalah merujuk kepada kebolehan untuk mengurus emosi serta keupayaan menangani kehidupan dan psikologi diri sendiri dengan lebih terkawal, kebolehan untuk menyusun atur jadual waktu dan masa dengan lebih berkesan dan kesediaan untuk berubah bagi mencapai keberkesanan diri.

- i) Kawalan diri (*self-control*) – didefinisikan sebagai kebolehan untuk mengurus emosi, kemampuan untuk mengawal perasaan, tenang dan rasional dalam tindakannya walaupun dalam keadaan yang menekan dan menyesuaikannya untuk kemajuan organisasi.
- ii) Ketulusan (*trustworthiness*) – keupayaan mengekalkan kejujuran dan integriti. Pemimpin yang mempunyai ketulusan yang tinggi terbuka untuk mengakui kesilapan, mempunyai nilai integriti yang tinggi dan sentiasa berpegang kepada kebenaran.
- iii) Kebolehsuaian (*Adaptability*) – kebolehan mengimbangi pelbagai tuntutan tanpa kehilangan tumpuan atau tenaga mereka dan boleh menyesuaikan diri dengan halangan yang wujud dalam organisasi. Kebolehsuaian juga merujuk kepada pemimpin yang fleksibel dalam menyesuaikan diri dengan cabaran baru serta kemampuan untuk menyesuaikan diri dengan perubahan.
- iv) Orientasi kejayaan (*Achievement orientation*) - mempunyai standard peribadi yang tinggi bagi mendorong mereka untuk sentiasa berusaha untuk peningkatan prestasi. Mereka adalah pragmatik, menetapkan matlamat yang boleh diukur walaupun mencabar dan berani untuk menghadapi risiko supaya matlamat tetap dicapai.
- v) Inisiatif (*Initiative*) – kesediaan untuk bertindak ke atas setiap peluang yang ada, tanpa menunggu arahan atau paksaan, sentiasa berusaha untuk mencapai

matlamat, mampu untuk mengenepikan peraturan dan kerentak birokrasi bagi tujuan pencapaian matlamat.

- vi) Bersikap Optimis (*Optimism*) – berkebolehan untuk menerima pandangan dari sudut positif, menerima peluang dan mengenepikan ancaman dan halangan serta berusaha mencari penyelesaian bagi memulakan suatu tindakan ke arah kebaikan.

c. Kesedaran Sosial (*Social Awareness*)

Kesedaran sosial adalah keupayaan seseorang itu untuk berhubung dengan orang lain, sedar perasaan, keperluan dan pandangan orang lain terhadap dirinya.

- i) Empati (*Empathy*) – keupayaan untuk memahami serta merasai emosi orang lain, keperluan dan kehendak mereka. Pemimpin juga mempunyai kemampuan untuk mendengar dengan efektif permasalahan pengikutnya yang seterusnya membantu dalam memotivasi mereka dan meningkatkan pencapaian organisasi.
- ii) Orientasi perkhidmatan (*Service orientation*) – kebolehan untuk memahami dan memenuhi keperluan pelanggan bagi mewujudkan perhubungan pada landasan yang betul.
- iii) Kesedaran organisasi (*Organizational awareness*) – keupayaan untuk memahami dan membaca aliran emosi dalam organisasi di samping memahami budaya, politik dan perhubungan sosial dalam organisasi bagi mewujudkan kesefahaman antara ahli.

d) Pengurusan Perhubungan (*Relationship Management*)

Pengurusan perhubungan adalah kemahiran seseorang untuk memperoleh maklum balas yang dikehendaki dari orang lain.

- i) Pengaruh (*Influence*) –didefinisikan sebagai keupayaan pemimpin untuk memujuk dan mempengaruhi emosi orang lain. Mereka mampu bertindak secara efektif kerana mengetahui reaksi orang lain dan menyesuaikannya sebagai tindak balas untuk mempengaruhi pengikutnya ke arah pencapaian matlamat bersama.
- ii) Kepimpinan inspirasi (*Inspiration*) – pemimpin yang sentiasa memberi inspirasi dan panduan kepada individu dan ahli kumpulan untuk sama-sama bergerak mencapai matlamat yang dikongsi tanpa paksaan.
- iii) Membangunkan orang lain (*Developing others*) – pemimpin yang sentiasa menyokong kebolehan dan keperluan orang lain untuk pembangunan mereka. Mereka bertindak sebagai mentor atau pembimbing kepada pengikutnya melalui maklum balas untuk mempertingkatkan kecemerlangan organisasi.
- iv) Pemangkin perubahan (*Change catalyst*) – pemimpin yang berkebolehan untuk mengenal pasti keperluan untuk perubahan, mencabar ‘*status quo*’ serta mencari jalan untuk mengatasi halangan yang wujud bagi membolehkan perubahan berlaku.
- v) Pengurusan Konflik (*Conflict management*) – didefinisikan sebagai kemahiran untuk berunding dan menyelesaikan perkara yang tidak dipersetujui. Pemimpin yang mempunyai kompetensi ini mampu menyelesaikan konflik yang berlaku melalui perbincangan. Mereka berkemahiran, mempunyai keyakinan dan berani untuk berhadapan dengan isu yang timbul dan berusaha menyelesaikannya untuk kebaikan organisasi.
- vi) Kerja Berpasukan (*Teamwork and Collaboration*) – keupayaan seseorang pemimpin untuk membina semangat kejelkitan, bekerja bersama-sama, saling membantu ke arah mencapai matlamat bersama secara kolektif.

1.9.4 Efikasi Kendiri Guru

Albert Bandura (1997) merupakan antara pelopor dalam kajian berkaitan efikasi kendiri. Bandura (1986) mendefinisikan efikasi kendiri sebagai pertimbangan (*judgement*) seseorang terhadap keupayaannya untuk mengelola dan melaksanakan tindakan untuk mencapai prestasi yang telah ditetapkan. Ia bukanlah berkaitan kemahiran yang dimiliki seseorang tetapi pertimbangan tentang kebolehan mereka melakukan sesuatu perkara dengan menggunakan sebarang kemahiran yang dimilikinya. Gibson dan Dembo (1984) melihat efikasi kendiri guru dari dua aspek iaitu efikasi mengajar personal (PTE) dan efikasi mengajar umum (GTE). PTE dianggap sebagai kepercayaan guru terhadap kebolehan dan keterampilannya yang menyebabkan pelajar berubah. GTE pula dianggap kepercayaan bahawa seseorang guru mempunyai kebolehan terbatas dan terhad untuk mengubah pelajar kerana faktor persekitaran, latar belakang dan ibu bapa. Selain itu, efikasi kendiri guru ialah kepercayaan yang dibina yang berkaitan dengan kebolehan guru mempengaruhi pelajar untuk belajar dan memperoleh pencapaian yang cemerlang termasuklah pelajar yang kurang motivasi dan bermasalah. Di dalam kajian yang dijalankan oleh Dibapile (2012); Horton (2013); Rentz (2007) dan Yu-Liang (2009) berjaya membuktikan efikasi kendiri guru adalah penggerak utama kepada kejayaan pelajar. Walau bagaimanapun, efikasi kendiri guru ini adalah luas bentuknya yang mengabungkan kepercayaan guru secara umum dan kepercayaan kebolehan individu.

Terdapat tiga faktor yang dikemukakan oleh Tschannen-Moran dan Hoy (2001) bagi mewakili efikasi kendiri guru iaitu efikasi terhadap strategi pengajaran, efikasi terhadap pengurusan bilik darjah dan akhirnya efikasi terhadap penglibatan pelajar. Tschannen-Moran & Hoy (2001) mendefinisikan efikasi kendiri guru sebagai keyakinan yang ada

pada seseorang guru terhadap kebolehannya untuk mengajar dan memotivasi pelajar tanpa mengambil kira kebolehan dan latar belakang keluarga pelajar. Berikut adalah definisi dimensi dan sub-dimensi bagi efikasi kendiri guru yang digunakan dalam kajian ini.

Efikasi kendiri guru di dalam kajian ini merujuk kepada kepercayaan seseorang guru berkaitan keupayaan diri untuk menyusun atur dan melaksanakan satu siri tindakan yang diperlukan untuk menyempurnakan satu tugas pengajaran dalam konteks yang lebih spesifik di sekolah. Efikasi kendiri guru juga merujuk kepada keyakinan guru dengan pengetahuan, kemahiran dan kebolehan yang dimiliki untuk mencapai sesuatu matlamat.

i) Efikasi terhadap strategi pengajaran.

Dalam kajian ini strategi pengajaran merujuk kepada cara guru mengendalikan dan mengawal proses pengajaran mereka. Ia berkaitan kebolehan guru untuk menggunakan strategi pengajaran bagi berhadapan dengan pelajar yang berbeza pencapaian serta penerimaan mereka dan menggunakan pelbagai strategi pentaksiran dalam bilik darjah. Efikasi kendiri guru dalam dimensi ini juga menerangkan tahap keyakinan guru untuk berhadapan dengan pelbagai tahap soalan yang dikemukakan oleh pelajar.

ii) Efikasi terhadap pengurusan bilik darjah.

Efikasi terhadap pengurusan bilik darjah merujuk kepada keupayaan guru untuk menguruskan bilik darjah dengan berkesan, mengatasi masalah disiplin pelajar, kebolehan untuk mengawal tingkah laku pelajar yang mengakibatkan gangguan dalam bilik darjah dan menarik pelajar untuk mematuhi peraturan dalam bilik darjah. Selain itu, dimensi ini menerangkan tentang keyakinan guru untuk berurusan dengan

kepelbagaiannya tingkah laku pelajar dan menghalang pelajar dari menganggu proses pembelajaran.

iii) Efikasi terhadap penglibatan pelajar.

Efikasi terhadap penglibatan pelajar merujuk kepada efikasi kendiri guru dalam meningkatkan penglibatan pelajar dalam pembelajaran yang dipamerkan melalui tingkah laku dan emosi. Ia juga merujuk kepada keupayaan guru untuk menarik penglibatan pelajar dalam aktiviti pembelajaran secara maksimum, berfikir secara kreatif dan kritis serta menghargai pembelajaran. Efikasi terhadap penglibatan pelajar membolehkan guru memotivasi, memberi galakan dan memberikan keyakinan kepada pelajar tentang kebolehan mereka untuk berjaya dan mencapai kecemerlangan dalam pelajaran.

1.10 Limitasi Kajian

Penyelidikan ini dijalankan melalui kaedah kajian tinjauan yang melibatkan satu set soal selidik yang digunakan untuk mendapatkan persepsi guru berkaitan pengaruh hubungan kecerdasan emosi dan amalan kepimpinan instruksional pengetua dengan efikasi kendiri guru sekolah menengah di Negeri Sembilan. Pemilihan negeri ini dilakukan sebagai lokasi kajian atas dasar bahawa pemimpin dan guru yang terlibat dalam kajian ini mempunyai persamaan dalam aspek kelulusan profesional perguruan dari segi falsafah dan kurikulum, keseragaman sistem pendidikan yang mempunyai polisi dan dasar yang serupa, pelaksanaan kurikulum dan kokurikulum serta memperoleh peruntukan kewangan dalam jumlah yang hampir sama.

Kajian ini melibatkan guru yang telah berkhidmat di bawah seseorang pengetua melebihi setahun sebagai responden. Sampel kajian dipilih secara rawak melalui kaedah persampelan berstrata. Responden terdiri dari guru lelaki dan perempuan dan tidak dikhususkan kepada mana-mana jawatan. Namun demikian, guru pelatih dan guru sandaran tidak dilibatkan kerana mereka tidak terikat dengan pengurusan sekolah secara langsung.

Kajian dijalankan dengan mengambil kira amalan kepimpinan instruksional yang dikemukakan oleh Hallinger (2000) dalam Model Kepimpinan Instruksional yang mempunyai tiga dimensi dan sepuluh sub-dimensi digunakan dalam kajian ini yang mempunyai kemungkinan kurang sesuai sepenuhnya untuk konteks Malaysia.

Konstruk kecerdasan emosi pengetua, kepimpinan instruksional pengetua dan efikasi guru merupakan konstruk keadaan fizikal dan psikologikal yang tidak malar. Ia selalunya berubah mengikut situasi yang dipengaruhi oleh faktor motivasi, keyakinan dan tekanan. Oleh itu, kajian ini terbatas kepada masa dan ketika instrumen ini ditadbirkan terhadap pengetua dan guru. Maklum balas yang berbeza mungkin diperolehi mengikut situasi dan masa yang berbeza.

Seterusnya, melalui tinjauan literatur mendapati kurang kajian dilakukan berkaitan kecerdasan emosi pengetua sekolah di Malaysia, justeru itu model yang digunakan terbatas kepada yang pernah digunakan oleh pengkaji terdahulu. Kemungkinan wujud faktor lain yang mempengaruhi kecerdasan emosi pemimpin sekolah tidak diambil kira agar kajian dapat dilaksanakan dengan lebih terurus.

1.11 Rumusan

Bab ini secara keseluruhannya telah menjelaskan tentang latar belakang, permasalahan kajian yang berkaitan dan fokus kajian dengan faktor kepentingan kecerdasan emosi dan kepimpinan instruksional pengetua dalam konteks hubungannya dengan efikasi kendiri guru sekolah menengah di Negeri Sembilan. Tujuan, objektif , soalan kajian serta kepentingan dan limitasi kajian telah diperincikan dengan jelas bagi mengemudi pengkaji untuk menjalankan kajian. Sehubungan dengan itu juga, definisi operasional serta konsep utama yang berkaitan dengan model yang dijadikan rujukan telah dijelaskan dengan terperinci.

BAB 2: KAJIAN LITERATUR

2.1 Pengenalan

Bab ini menghuraikan dengan lebih lanjut dan mendalam tentang kajian literatur yang berkaitan dengan pemboleh ubah yang terlibat dalam kajian ini iaitu iaitu kecerdasan emosi, kepimpinan instruksional pengetua dan efikasi kendiri guru. Sub topik dalam perbincangan merangkumi kupasan berkaitan konsep, dimensi-dimensi, teori-teori yang berkaitan, kerangka teori yang mendasari kajian dan kajian-kajian yang pernah dijalankan dari dalam dan luar negara yang seterusnya membentuk kerangka konseptual kajian.

2.2 Kerangka Teori dan Model Yang Berkaitan Dengan Kajian

Teori menyumbang kepada rational dalam membuat sesuatu keputusan dan amat berguna apatah lagi jika teori tersebut menepati amalan dalam pelaksanaannya. Terdapat banyak teori dan model kepimpinan yang dijadikan rujukan dalam pendidikan dan pemilihan sesuatu teori itu adalah bergantung kepada situasi yang diperlukan. Bagi tujuan kajian ini, pengkaji telah menggunakan teori kepimpinan bagi mendasari kajian kerana kajian melihat kepentingan kepimpinan pengetua dalam mempengaruhi pengikutnya iaitu guru untuk menghasilkan sekolah yang cemerlang. Dalam melihat hubungan dan pengaruh pengetua terhadap guru, teori yang dijadikan panduan oleh pengkaji adalah teori gelagat organisasi (tingkah laku ahli-ahli dalam organisasi) oleh Owens dan Valesky (2007), teori trait (personaliti) oleh (Stogdill, 1974), teori ‘*path-goal*’ (penetapan pencapaian matlamat) oleh House (1971), teori kecerdasan emosi

(Goleman, 2001), teori kepimpinan instruksional oleh Hallinger (2000), manakala teori efikasi kendiri guru oleh Tschanne-Moran dan Hoy (1998, 2001) dijadikan panduan untuk meneliti tingkah laku guru dalam usaha menghasilkan pengajaran yang berkesan dan berkualiti.

2.2.1 Teori Kepimpinan

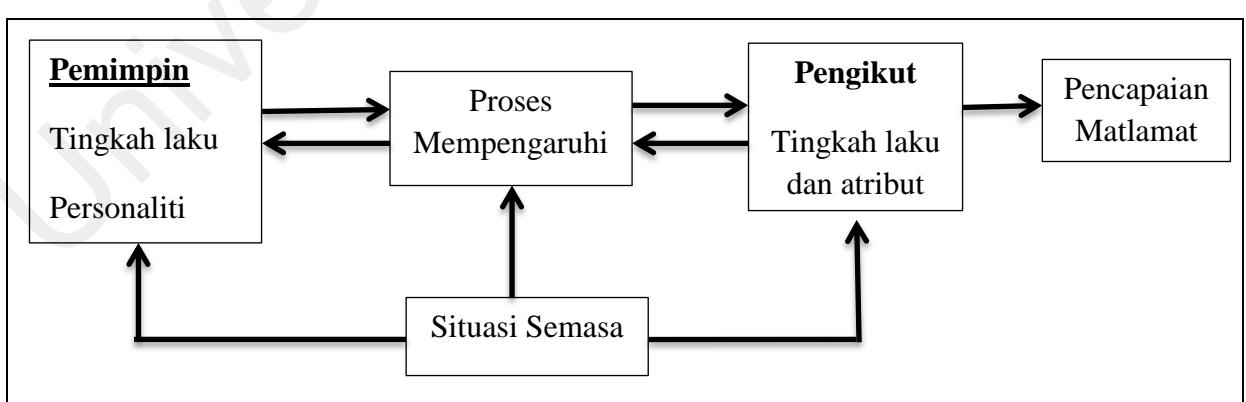
a. Definisi Kepimpinan

Kepimpinan merupakan faktor yang kritikal dalam menentukan kejayaan sesebuah organisasi (Bass & Bass, 2008; Hughes, Ubben, & Norris, 2004) dimana pemimpin yang berkesan mempunyai hala tuju yang jelas dalam mencapai matlamat yang ditetapkan (Waters, Marzano & McNulty, 2003). Pengaruh yang ditunjukkan oleh seseorang pemimpin dalam mempengaruhi pengikutnya menyebabkan mereka merasakan mempunyai seorang pemimpin yang sentiasa memotivasi mereka dalam kerja seharian maka usaha mereka secara tidak langsung ditingkatkan dalam mencapai matlamat organisasi.

Kepimpinan telah mula dikaji sejak beberapa abad di seluruh dunia dan sehingga kini terdapat pelbagai definisi dan maksud kepimpinan yang telah digunakan secara meluas. Namun tidak ada definisi yang mutlak dan kekal diguna pakai kerana definisi ini adalah berbeza-beza berdasarkan keperluan dan objektif setiap kajian yang dijalankan. Kepimpinan adalah “keupayaan sebagai pemimpin atau daya seorang pemimpin” (Baharom, 2004). Kata asal pemimpin adalah dari kata terbitan “pimpin” yang membawa maksud bimbing atau tunjuk, memimpin pula adalah membawa ke arah suatu tempat tujuan dan pemimpin bererti “keupayaan memimpin” dan kepimpinan adalah “keupayaan sebagai pemimpin atau daya seorang pemimpin”. Calik, Sezgin, Kavgaci,

and Kilinc (2012) pula telah mendefinisikan kepimpinan sebagai sumber inspirasi kepada pengikut dan membimbing mereka ke arah penyesuaian terhadap perubahan dalam organisasi dan menyelesaikan masalah.

Kepimpinan didefinisikan berdasarkan tingkah laku, pengaruh, bentuk interaksi, peranan dan hubungan yang dimainkan oleh pemimpin. Yulk (2013) telah mendefinisikan kepimpinan sebagai “proses mempengaruhi orang lain bagi memahami dan bersetuju dengan apa yang perlu dilakukan, bagaimana melakukannya dan ia melibatkan proses membimbing setiap individu dan kumpulan dalam usaha mencapai objektif yang telah ditetapkan bersama” (p, 7). Menurut beliau terdapat tiga pemboleh ubah yang utama dalam memahami dan menentukan keberkesanannya kepimpinan dalam mempengaruhi pengikutnya iaitu ciri-ciri pemimpin, ciri-ciri tingkah laku pengikut dan akhirnya situasi yang wujud pada masa itu (Rajah 2.1). Ciri tingkah laku pemimpin yang dimaksudkan adalah personaliti, tingkah lakunya serta kuasa dan kemahiran yang ada pada pemimpin tersebut. Ciri-ciri pemimpin inilah yang menjadi faktor dalam mempengaruhi keberkesanannya organisasi yang dipimpinnya.



Rajah 2.1: Hubungan ciri kepimpinan dalam mempengaruhi pengikut bagi mencapai matlamat organisasi (Yulk, 2013:p, 11)

Manakala menurut Northouse (2004) kepimpinan adalah suatu proses di mana pemimpin mempengaruhi sekumpulan individu yang lain untuk mencapai matlamat bersama. Proses mempengaruhi pengikut ini merupakan faktor yang menentukan pergerakan setiap ahli dalam organisasi untuk berusaha bersama-sama dalam membawa kejayaan yang diharapkan dalam organisasi. Azizan (2008) juga mendefinisikan kepimpinan sebagai proses seseorang individu mempengaruhi, meransang dan membantu individu lain dalam organisasi yang menyumbang kepada pencapaian matlamat organisasi. Oleh itu, seseorang pemimpin itu perlu mempunyai kebolehan untuk memimpin kerana hubungan yang berkesan antara pemimpin dan pengikutnya akan menghasilkan organisasi yang cemerlang (Kouzes & Posner, 2007). Pemimpin yang mempunyai ciri dan tingkah laku jujur, mempunyai matlamat yang jelas terhadap masa hadapan, sentiasa memberi inspirasi dan cekap adalah pemimpin yang berjaya mempengaruhi pengikutnya untuk berusaha ke arah kecemerlangan organisasi. Proses mempengaruhi pengikut adalah salah satu faktor penting dalam kepimpinan. Sehubungan dengan itu, seseorang pemimpin di sekolah perlu bijak dalam mempengaruhi guru dan ahli dalam organisasi sekolah, kerana pada abad ke 21 kini sekolah memerlukan pemimpin yang berpengetahuan, komited, mempunyai personaliti dan kemahiran dalam pengurusan dan kepimpinan bagi menghadapi dunia pendidikan yang semakin kompleks dan mencabar (Rahimah, 2005 dan Rahimah & Ghavifekr, 2014).

Bass dan Bass (2008) menyenaraikan definisi kepimpinan yang pernah digunakan sejak dari tahun 1930-an sehingga kini (Rajah 2.2) dimana beliau menyatakan definisi kepimpinan ini adalah yang kerap digunakan untuk menerangkan pemimpin sebagai individu, tingkah laku yang diamalkannya, kesan tingkah laku tersebut ke atas pengikut dan proses interaksi yang wujud antara pemimpin dan pengikut.

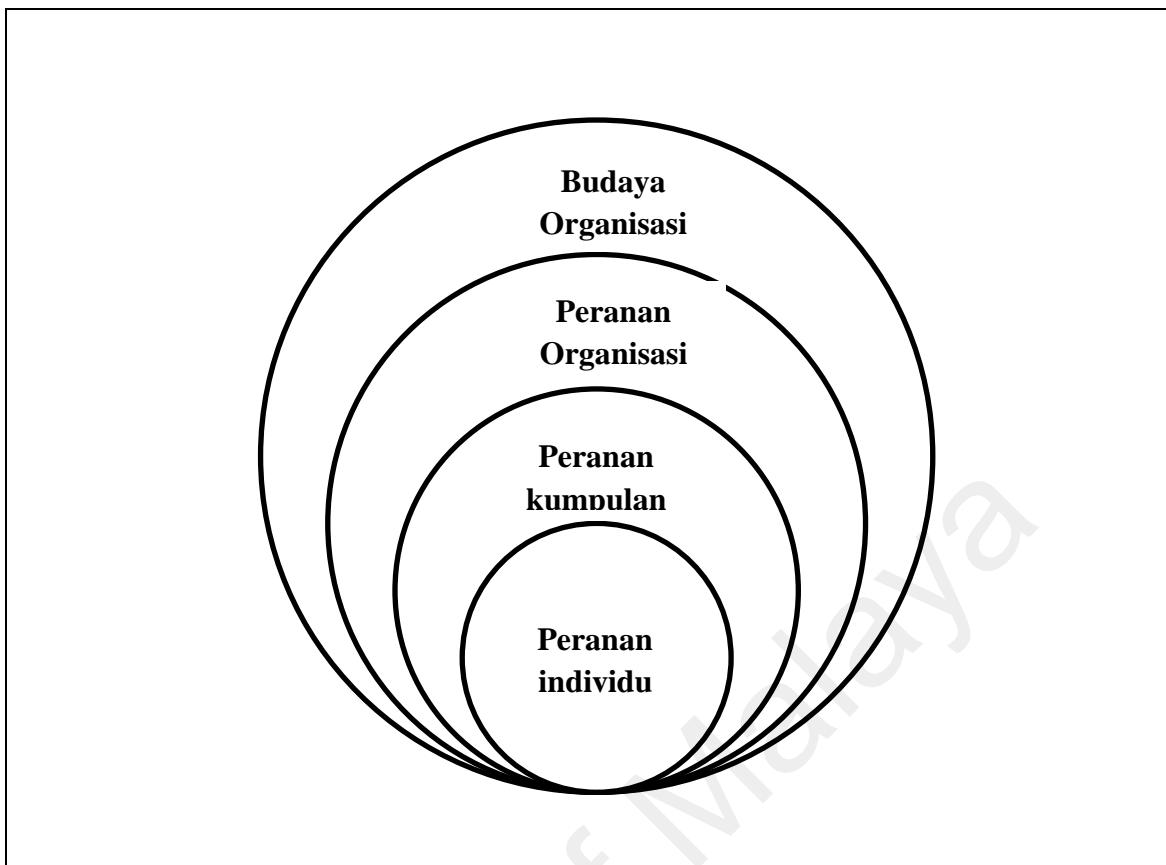
Tahun	Definisi Kepimpinan
1930-an	Kepimpinan adalah proses yang melibatkan pengikut menjalankan tugas berdasarkan arahan dari pemimpin.
1940-an	Kepimpinan adalah keupayaan seseorang pemimpin untuk memujuk dan mengarahkan pengikut berdasarkan kuasa, kedudukan atau keadaan yang diperlukan.
1950-an	Kepimpinan adalah apa yang pemimpin lakukan dalam kumpulan dan kuasa yang diberikan kepada pemimpin oleh ahli-ahli kumpulan.
1960-an	Kepimpinan adalah mempengaruhi orang lain untuk bergerak ke arah pencapaian matlamat yang dikongsi bersama.
1970-an	Kepimpinan adalah budi bicara pemimpin dalam mempengaruhi pengikut dan berbeza dari setiap pengikut dengan yang lainnya.
1980-an	Kepimpinan dianggap sebagai memberi inspirasi kepada orang lain untuk bertindak dengan lebih bermakna.
1990-an	Kepimpinan adalah pengaruh seseorang pemimpin dan pengikut yang bertujuan untuk membuat perubahan dalam mencapai matlamat yang ditetapkan.
Abad ke 21	Kepimpinan adalah tanggungjawab seorang pemimpin dalam mempengaruhi pengikutnya dan integriti untuk kecemerlangan organisasi.

Rajah 2.2: Topologi Definisi Kepimpinan oleh Bass dan Bass (2008:p. 15).

Sebagai kesimpulannya, terdapat pelbagai definisi kepimpinan yang telah dihasilkan dan dibahaskan oleh para penyelidik dalam bidang pendidikan dan bukan pendidikan. Definisi yang pelbagai ini adalah signifikan untuk diguna pakai dan dikaitkan dengan kepimpinan mengikut perspektif masing-masing. Walau bagaimanapun, tiada satu pun rumusan yang konkret dan mutlak untuk mendefinisikan kepimpinan. Oleh kerana peranan kepimpinan sentiasa berubah selaras dengan perubahan zaman, maka definisi kepimpinan terus berubah, diterokai dan relevan bersesuaian dengan keperluannya yang tersendiri.

b. Teori Gelagat Organisasi

Sekolah adalah sebuah organisasi yang wujud sebagai sistem sosial yang terdiri dari sekumpulan manusia yang saling berhubungan dan berusaha bersama bagi mencapai matlamat yang ditetapkan. Proses ini melibatkan hubungan dan interaksi antara ahli di dalamnya secara timbal balik. Tingkah laku setiap individu dan kumpulan di sekolah wujud akibat dari saling mempengaruhi antara satu sama lain melalui norma sosial dan harapan terhadap sesuatu matlamat. Owens dan Valesky (2007) mendefinisikan gelagat organisasi sebagai tingkah laku yang diambil oleh setiap individu dan kumpulan dari aspek sosial dan budaya untuk meningkatkan kecemerlangan organisasi (p, 80). Menurut beliau dalam dunia pendidikan, gelagat atau tingkah laku dalam organisasi sekolah wujud apabila fungsi interaksi antara setiap individu dan persekitarannya berlaku dengan berkesan. Gelagat dan tingkah laku yang dimaksudkan adalah kepimpinan, proses sosialisasi, motivasi, interaksi sosial, hubungan interpersonal, proses kumpulan, dinamika kumpulan serta peranan sikap dan tingkah laku kumpulan. Amalan dan tingkah laku seseorang pemimpin dalam mempengaruhi pengikutnya adalah penting memandangkan bidang pendidikan sentiasa mengalami perubahan dan pemimpin perlu sentiasa memotivasi dirinya sendiri serta pengikutnya. Oleh kerana setiap individu saling berinteraksi maka tingkah laku setiap mereka adalah penting berdasarkan norma serta peranan yang dimainkan dan pemimpin adalah individu yang paling utama dalam pembentukan tingkah laku ini agar ia boleh diterima oleh ahli dalam organisasinya. Kefahaman berkaitan gelagat setiap individu dan pemimpin dalam organisasi sekolah perlu difahami kerana ia wujud berdasarkan personaliti serta keperluan individu yang unik. Gelagat dan peranan yang dimainkan setiap individu dalam organisasi akan membawa kepada peranan dalam kumpulan serta mempengaruhi hasil yang diharapkan oleh organisasi di mana pada akhirnya akan menghasilkan budaya organisasi (Rajah 2.3).

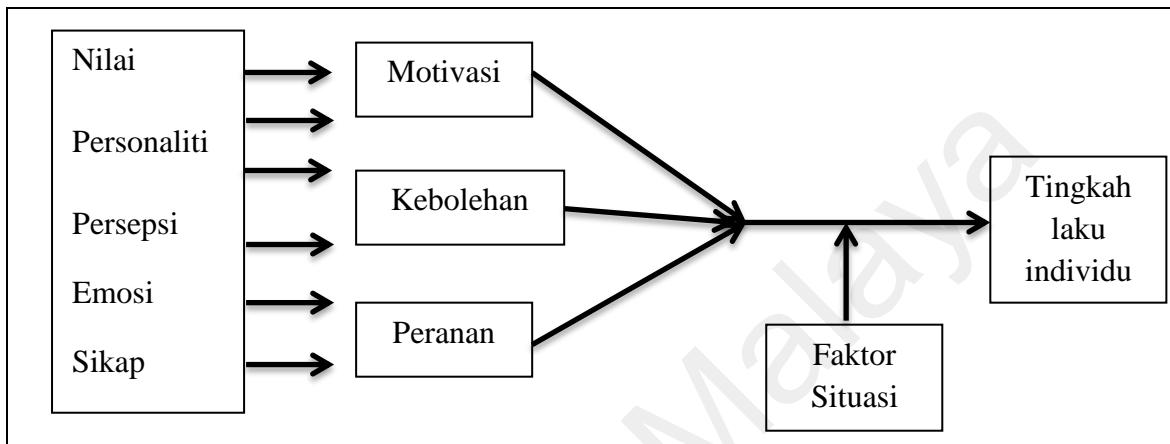


Rajah 2.3: Peringkat interaksi berdasarkan peranan di antara individu, kumpulan dan organisasi dalam satu sistem sosial (Owens & Valesky , 2007:p, 129)

Peranan yang dimainkan pada setiap peringkat dalam organisasi yang melibatkan interaksi antara ahlinya akan menghasilkan gelagat yang menjadi budaya dalam organisasi. Oleh itu, pengetua sebagai pemimpin di sekolah perlu memahami gelagat, tingkah laku dan peranan yang dimainkan oleh setiap individu yang terdiri daripada guru, pelajar, pentadbir dan staf yang terlibat; kumpulan pula adalah yang terbentuk melalui hubungan antara individu-individu secara formal atau informal dan aktiviti yang melibatkan pengajaran, pembelajaran, sosialisasi dan aktiviti yang membentuk budaya di sekolah.

Selain itu, gelagat organisasi adalah kajian berkaitan cara pemikiran, perasaan dan tingkah laku seseorang dalam organisasi (McShane & Glinow, 2009). Organisasi merujuk kepada sekumpulan individu yang saling bekerjasama untuk mencapai sesuatu tujuan iaitu mempunyai corak tingkah laku dan interaksi yang berstruktur, tugas yang

telah ditetapkan dan mempunyai objektif yang sama. Menurut beliau, tingkah laku, personaliti dan nilai yang wujud dalam diri setiap individu yang berada di setiap peringkat dalam organisasi itu menentukan tingkah laku kumpulan, budaya organisasi dan seterusnya terhasilah gelagat organisasi (Rajah 2.4).



Rajah 2.4: Model Tingkah laku individu yang mempengaruhi gelagat/tingkah laku dalam organisasi (McShane dan Glinow, 2009).

Untuk tujuan kajian ini, pengkaji telah menjadikan teori gelagat organisasi sebagai panduan dalam membentuk kerangka teori kerana sebagai pemimpin, pengetua tidak boleh bergerak bersendirian dalam memastikan kecemerlangan sekolah kerana sekolah mempunyai ahli yang terdiri dari guru, pelajar dan staf yang saling bekerjasama dan memerlukan antara satu sama lain melalui hubungan timbal balik. Sehubungan itu, pengetua perlu mengenal pasti dan memahami gelagat, tingkah laku dan sikap setiap individu dalam sekolah untuk memastikan peranan setiap ahlinya dilaksanakan dengan berkesan bagi memastikan pengajaran dan pembelajaran berjalan dengan cemerlang. Ini adalah kerana berdasarkan literatur yang dirujuk kepimpinan wujud berdasarkan fungsi kumpulan iaitu interaksi antara ahlinya dan kepimpinan adalah proses mempengaruhi tingkah laku pengikutnya. Konsep pemimpin mempengaruhi pengikutnya adalah melalui interaksi sosial dan bagi memahami peranan kepimpinan, seseorang pemimpin itu bukan hanya perlu mengetahui dan mengamalkan gaya kepimpinan yang bersesuaian

sahaja malahan perlu memahami kualiti interaksi sosial yang wujud dalam organisasinya di samping memotivasi, meningkatkan komitmen dan membimbang pengikutnya ke arah pencapaian matlamat (Owens & Valesky, 2007). Justeru itu, pengkaji mengaitkan teori gelagat organisasi dalam kajian ini adalah kerana sejak kebelakangan ini (abad ke 21), sistem pendidikan telah menjadi semakin penting bagi melahirkan insan yang holistik dan melalui anjakan paradigma yang berlaku dalam sistem pendidikan, pemimpin pendidikan perlu mempunyai kemahiran kecerdasan emosi dalam memimpin sekolah bagi memenuhi kehendak pelbagai pihak. Di samping itu, kepelbagaian ragam yang wujud dalam organisasi sekolah juga merupakan antara sebab gelagat organisasi perlu difahami oleh pemimpin antaranya ialah perbezaan faktor demografi (umur, jantina, tahap pendidikan, pengalaman) dan perbezaan peraliran zaman dari generasi X kepada generasi Y serta seterusnya perbezaan ciri psikologi seperti sikap, kepercayaan dan personaliti (McShane & Glinow, 2009). Kecerdasan emosi yang dimaksudkan adalah kefahaman emosi pemimpin itu sendiri dan keupayaannya untuk memahami emosi pengikutnya. Kecemerlangan bidang pendidikan akan lebih berkesan apabila kecerdasan emosi dan kecerdasan rasional diterapkan dalam sekolah bagi memahami keperluan dan tingkah laku ahlinya (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002). Keupayaan pengetua untuk mengenal pasti serta mengawal emosi dirinya dan pengikutnya akan membolehkan konflik dielakkan dari berlaku dan apabila konflik tidak wujud maka sekolah yang berkesan dan cemerlang akan dihasilkan. Seseorang pemimpin yang mempunyai kemahiran dalam memahami gelagat organisasinya mampu menghasilkan suasana kerja yang kondusif dan harmoni di samping meransang idea yang kreatif dan inovatif dari pengikutnya. Dengan itu, kualiti dan kecemerlangan organisasi akan terjamin.

c. Teori Kepimpinan Tret

Dalam kajian awal berkaitan kepimpinan, antara pendekatan yang sering digunakan adalah dalam mengkaji tret atau personaliti seseorang pemimpin dan masih berterusan sehingga sekarang. Teori kepimpinan tret ini telah wujud sejak abad ke 20an. Teori kepimpinan tret telah dipelopori oleh Dr. Ralph Melvin Stogdill dan beliau memfokuskan kajiannya untuk mengenal pasti ciri tret personaliti yang menunjukkan hubungannya dengan kepimpinan berkesan. Stogdill (1948) menyatakan bahawa kepimpinan yang wujud dalam diri seseorang itu bukanlah hanya dipengaruhi oleh tretnya sahaja malahan turut dipengaruhi oleh situasi yang timbul pada ketika itu. Stogdill (1974) telah meneliti sebanyak 163 hasil kajian untuk melihat hubungan antara tret personaliti dan kepimpinan dimana beliau mendapati terdapat korelasi antara tret dan ciri kepimpinan seseorang pemimpin. Tret membawa maksud ciri-ciri seperti kecerdasan, kemahiran, kebolehan mengawal emosi, kebertanggungjawaban dan keyakinan diri serta mempunyai hubungan dan pengaruh terhadap amalan kepimpinan seseorang pemimpin. Beliau telah mengklasifikasikan faktor personaliti yang berkaitan dengan kepimpinan tret kepada lima kategori iaitu;

- a. Keupayaan – kecerdasan (kognitif dan emosi), kepekaan, pertimbangan.
- b. Pencapaian – pengetahuan
- c. Tanggung jawab – boleh dipercayai, mempunyai inisiatif, kegigihan, keyakinan diri, keinginan untuk cemerlang
- d. Penyertaan – aktiviti, sosialisasi, kerjasama, humor dan kebolehsuaian
- e. Status – kedudukan sosioekonomi, populariti.

Malahan menurut Mann (1959) dalam Bass dan Bass (2008), tret personaliti adalah faktor yang menentukan antara seorang pemimpin dan bukan pemimpin berdasarkan

1400 dapatan dari analisis yang dijalankannya. Tret personaliti yang dimaksudkan oleh beliau adalah *intelligence*, *masculinity*, *adjustment*, *dominance*, *extroversion* dan *conservatism*. Antara yang telah membuktikan wujudnya hubungan antara tret personaliti dan kemahiran dengan keberkesanan dan kemajuan kepimpinan ialah, Bass dan Bass (2008); Judge, Piccolo dan Kosalka (2009); Sharma (2010, 2015); Sharma, Sun dan Kannan (2012); Stogdill (1974) dan Tomlinson (2004).

Seterusnya, pengkaji mengaitkan teori kepimpinan tret dengan keberkesanan kepimpinan pengetua kerana teori ini lebih fokus terhadap kualiti yang perlu ada dalam diri seseorang pemimpin yang berkesan. Teori ini memberikan penekanan terhadap pemimpin dan tret personaliti dalam proses kepimpinannya. Teori kepimpinan tret ini juga membantu pemimpin untuk mengenal pasti kesedaran dan pembangunan dirinya sendiri. Apabila seseorang pemimpin mampu mengenal pasti dan menyedari tret sendiri, pemimpin itu berupaya mengenal pasti kekuatan dan kelemahan dirinya untuk memimpin organisasinya. Keberkesanan seseorang pemimpin itu memerlukan beberapa ciri tret yang spesifik seperti keyakinan kendiri, kestabilan dan kematangan emosi, toleransi terhadap tekanan, integriti personal dan ‘*internal locus of control*’(Yulk, 2013). Kesemua ciri tret yang dinyatakan oleh beliau mempunyai kaitan dengan kompetensi yang terdapat dalam kecerdasan emosi seseorang pemimpin. Oleh itu, secara tidak langsung faktor kecerdasan emosi merupakan antara ciri tret yang perlu ada dalam diri seseorang pemimpin untuk menjadi pemimpin yang berkesan. Keyakinan diri sebagai contohnya adalah sangat diperlukan oleh seorang pemimpin kerana seseorang pemimpin yang mempunyai keyakinan diri yang tinggi akan sanggup mengharungi cabaran dalam mencapai matlamat yang ditetapkannya (Kouzes & Posner, 2007). Begitu juga menurut Bass dan Bass (2008) yang menyatakan bahawa antara ciri tret personaliti yang menyumbang kepada keberkesanan kepimpinan adalah kebolehsuaian,

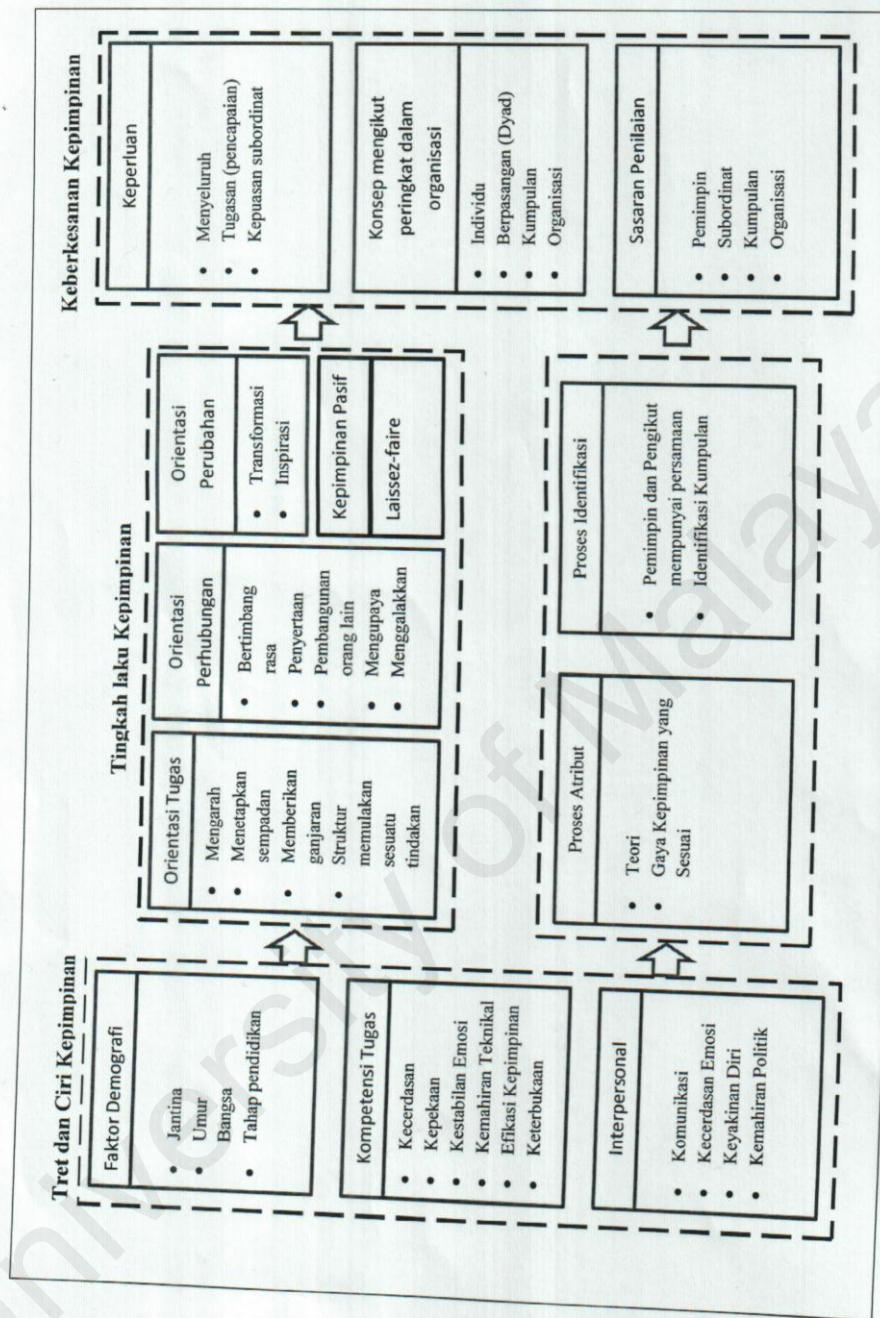
keyakinan kendiri, kebolehan mengawal emosi dan bekerjasama. Faktor kebolehsuaian terhadap setiap perubahan yang berlaku membolehkan seseorang pemimpin itu untuk membimbing pengikutnya dan ciri ini berkaitan dengan kompetensi sosial yang terdapat dalam salah satu dimensi bagi kecerdasan emosi. Kebolehan seseorang pemimpin untuk mengawal emosi dan mempunyai kestabilan emosi adalah penting bagi menjamin hubungan positif dengan ahli dalam organisasinya kerana kepimpinan melibatkan hubungan antara setiap ahli dalam organisasi (situasi sosial) atau hubungan interpersonal.

Selain itu, kestabilan dan kematangan emosi membantu seseorang pemimpin menyedari kelemahan dan kekuatannya (kesedaran kendiri). Seseorang pemimpin yang mempunyai kesedaran kendiri yang tinggi didapati kurang mementingkan diri sendiri, lebih mudah bergaul dan mengambil berat tentang perasaan orang lain, mempunyai kawalan diri yang tinggi, emosi yang lebih stabil dan terbuka menerima pendapat dari orang lain. Hasilnya pemimpin yang mempunyai kematangan dan kestabilan emosi yang tinggi akan lebih bekerjasama dalam menjamin hubungan dengan pengikutnya, rakan sekerja dan pegawai atasannya (Yulk, 2013). Kebanyakkan kajian empirikal membuktikan kematangan emosi mempunyai perkaitan yang kuat dengan keberkesanan kepimpinan (Bass, 1985). Derue, Nahrgang, Wellman dan Humphrey (2011) pula menyatakan bahawa tret kepimpinan terbahagi kepada tiga kategori iaitu faktor demografi, kompetensi tugas dan ciri interpersonal seseorang pemimpin. Menurut beliau, faktor demografi seperti jantina menjadi perhatian utama dalam mengkaji keberkesanan pemimpin berdasarkan tret personaliti kerana terdapat kajian yang menunjukkan perbezaan antara pemimpin lelaki dan perempuan dalam memimpin sesebuah organisasi. Oleh itu, pengkaji juga mengambil kira faktor demografi sebagai salah satu boleh ubah dalam kajian ini untuk mengenal pasti adakah faktor demografi

mempengaruhi kepimpinan pengetua sekolah kajian. Kategori kompetensi tugas adalah bagaimana seseorang pemimpin itu melaksanakan tugas dan pencapaian yang diharapkan. Ciri interpersonal berkaitan pendekatan interaksi sosial yang diamalkan oleh seseorang pemimpin. Ciri interpersonal adalah elemen dari kompetensi kemahiran sosial yang terdapat dalam kecerdasan emosi dan elemen ini penting dalam berhubungan dengan ahli dalam organisasi. Pemimpin yang mempunyai kemahiran sosial (interpersonal) yang tinggi membolehkannya mengenal pasti perasaan, tingkah laku dan tindakan pengikutnya. Antara kemahiran interpersonal yang dimaksudkan adalah empati, diplomatik, mendengar dengan baik dan mempunyai kemahiran komunikasi yang baik. Ciri-ciri ini akan menyebabkan pemimpin mampu mempengaruhi pengikutnya berdasarkan pemahaman berkaitan keperluan dan perasaan orang lain. Derue et al. (2011) telah menghasilkan satu model yang menunjukkan perkaitan antara kepimpinan tret dan tingkah laku seseorang pemimpin dengan keberkesanan kepimpinan pemimpin dalam organisasi (Rajah 2.5).

Model integrasi yang dihasilkan oleh Derue et al. (2011) adalah dengan mengabungkan ciri-ciri tret, personaliti dan tingkah laku yang diperlukan oleh seseorang pemimpin untuk menjadi pemimpin yang berkesan bagi menjamin kecemerlangan organisasi yang dipimpinnya. Selari dengan itu, didapati bahawa tret kepimpinan personaliti mempunyai hubungan dengan keupayaan dan kecemerlangan kepimpinan seseorang pemimpin (Judge, Colbert, & Ilies, 2004; Judge, Piccolo, & Kosalka, 2009). Daripada sorotan literatur yang dijalankan, didapati banyak kajian berkatian teori kepimpinan tret dilaksanakan tetapi tidak terdapat suatu tret atau personaliti kepimpinan yang standard dikenal pasti kerana corak kepimpinan adalah bergantung kepada faktor situasi atau persekitaran. Walau bagaimanapun, terdapat beberapa tret personaliti yang konsisten dalam menyumbang kepada kepimpinan yang berkesan iaitu ciri kecerdasan, keyakinan

diri, iltizam, *sociability* dan integriti (Northouse, 2004). Teori kepimpinan tret ini akan sentiasa dijadikan garis panduan dalam kajian berkaitan kepimpinan kerana organisasi melibatkan perhubungan antara ahli-ahlinya yang melibatkan personaliti yang berbeza-beza dan dipimpin oleh seorang pemimpin yang mempunyai tret personaliti, tingkah laku dan kecerdasan yang berbeza untuk menghasilkan organisasi yang berkesan.



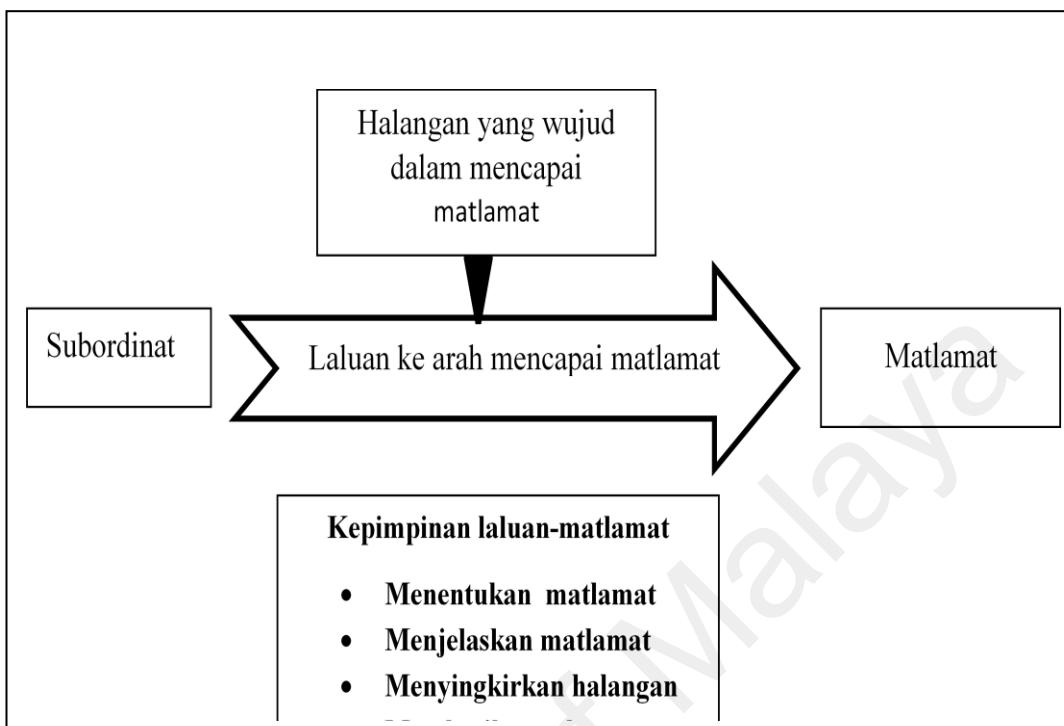
Rajah 2.5: Model Integrasi Kepimpinan Tret, Tingkah laku dan Keberkesanan Pemimpin dalam Organisasi (Derue et al., 2011)

d. Teori Laluan Matlamat

Teori laluan matlamat telah diterokai oleh Robert J. House (1971) dan teori ini menerangkan bagaimana seseorang pemimpin memotivasi pengikutnya untuk mencapai matlamat yang telah ditetapkan. Matlamat teori ini adalah untuk meningkatkan prestasi dan kepuasan pengikut bekerja apabila pemimpin memberikan motivasi kepada mereka. Teori laluan matlamat ini memberikan penekanan kepada hubungan antara gaya kepimpinan dalam mempengaruhi pengikut untuk menjalankan tugas dengan menyediakan informasi, kemahiran dan sokongan yang bersesuaian untuk mencapai matlamat (House, 1971). Pemimpin yang berkesan akan mempengaruhi, menunjuk arah dan membimbing pengikutnya melalui dua cara iaitu (1) pemimpin mengamalkan tingkah laku yang membantu menunjuk arah bagi pencapaian matlamat dan (2) pemimpin mengamalkan tingkah laku yang berupaya menghapuskan halangan dalam usaha ke arah pencapaian matlamat (House, 1996). Cabaran utama bagi seseorang pemimpin adalah untuk menyesuaikan tingkah laku kepimpinan yang menepati kehendak pengikut dalam memotivasi mereka ke arah pencapaian matlamat (Northouse, 2004). Pemimpin perlu berusaha memotivasi, membimbing dan menunjuk arah dalam mempermudahkan laluan yang perlu diikuti oleh pengikut dan apabila halangan dalam mencapai matlamat dapat diatasi maka kepuasan dalam diri pengikut akan ditingkatkan (Rajah 2.6).

Di samping itu, ganjaran yang berpatutan juga akan diberikan kepada pengikut apabila sesuatu matlamat itu tercapai. Gaya dan tingkah laku kepimpinan yang bersesuaian yang diamalkan oleh pemimpin meningkatkan harapan, komitmen dan kepuasan dalam diri pengikutnya. Setiap tingkah laku seseorang pemimpin mempunyai impak dan kesan yang berbeza terhadap tahap motivasi pengikut. Komponen yang terdapat dalam teori laluan matlamat melibatkan tingkah laku pemimpin (mengarah, menyokong, partisipatif

dan orientasi pencapaian), ciri pengikut, ciri tugasan, motivasi dan situasi pada masa berkenaan.



Rajah 2.6: Idea Asas Teori Laluan Matlamat (Northouse, 2004:p, 124).

Sehubungan dengan itu, teori laluan matlamat dijadikan panduan dan rujukan dalam membina kerangka teori kajian ini. Tugasan dan peranan utama yang perlu dilaksanakan oleh seseorang pemimpin adalah membantu pengikutnya sepanjang perjalanan untuk mencapai matlamat yang ditetapkan melalui galakkan dan bimbingan. Oleh itu, pemimpin perlu menilai tugasan dan ciri tingkah laku pengikutnya serta menyesuaikannya dengan gaya kepimpinan yang diamalkan. Berdasarkan teori laluan matlamat ini pemimpin dapat menetapkan andaian tentang apakah gaya kepimpinan yang boleh diterima oleh pengikut berdasarkan kesesuaian budaya kerja di setiap organisasi untuk meningkatkan motivasi pengikut. Matlamat yang diharapkan dalam setiap organisasi perlulah dibina, dihayati dan dikongsi bersama dengan pengikut. Apabila matlamat difahami maka perjalanan untuk mencapainya adalah lebih mudah di bawah seorang pemimpin yang mengetuainya . Menurut Gordon dan Berry (2006),

perkongsian visi, matlamat antara pemimpin dan ahli dalam organisasi adalah sangat penting dalam menjamin kecemerlangan organisasi. Untuk itu, seseorang pemimpin perlu mengenal pasti gaya kepimpinan yang perlu untuk memotivasi pengikutnya untuk berusaha lebih gigih (House & Mitchell, 1975) kerana tingkah laku dan gaya kepimpinan seseorang pemimpin itu akan mempengaruhi komitmen dan daya usaha pengikutnya (Yulk, 2013). Pengetua sekolah sebagai pemimpin instruksional di sekolah perlu menetapkan dan menghayati matlamat program instruksional (pengajaran dan pembelajaran) supaya dapat bersama dengan guru untuk merealisasikannya. Oleh itu, pengetua hendaklah memainkan peranannya untuk memotivasi guru supaya berusaha gigih, komited di samping meningkatkan efikasi kendiri guru untuk menghasilkan pengajaran yang berkesan. Kenyataan di atas disokong oleh Hussein Mahmood (2008) dan Mulyasa (2003) di mana mereka menyatakan tugas seseorang pengetua bukan hanya sekadar sebagai pemimpin malah turut berperanan sebagai pendidik, pengurus, pentadbir, penyelia, pencetus inovasi dan pencetus motivasi. Kesemua peranan ini haruslah difahami dan dihayati oleh pengetua dan yang menjadi keutamaan adalah bagaimana beliau mengamalkan dan memimpin warga sekolah supaya matlamat yang telah ditetapkan tercapai.

Selain dari itu, Hussein Ahmad (2012, 1991), kepimpinan sekolah perlu mempunyai visi dan misi untuk meningkatkan kefahaman, kemahiran ilmu dan teknologi dengan lebih kreatif. Pengetua yang berkesan mempunyai tingkah laku yang lebih menumpukan kepada matlamat sekolah. Mereka memilih dan menentukan matlamat sekolah berdasarkan input, misalnya amanat dari Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM). Mereka juga perlu mengambil kira keperluan masyarakat dan keperluan pelajar secara keseluruhannya. Hubungan antara pemimpin dan pengikut sangat penting di mana Brown (2002) dalam kajiannya mendapati wujud hubungan yang signifikan di antara

tingkah laku kepimpinan dan tingkah laku pengikut di mana pengikut akan mengikuti model yang didemonstrasikan oleh kepimpinan organisasi mereka.

Pengaruh seseorang pengetua dalam memotivasi guru dalam proses pencapaian matlamat boleh dibentuk dalam pelbagai cara seperti menyediakan persekitaran pembelajaran yang kondusif, galakan, menyediakan insentif kepada guru yang cemerlang, perbincangan dengan guru berkaitan pengajaran dan mengambil berat kebijakan guru. Halangan dalam melancarkan proses pengajaran dan pembelajaran juga perlu diatasi bagi melancarkan proses pengajaran di bilik darjah. Faktor yang dinyatakan di atas adalah antara elemen yang terdapat dalam kepimpinan instruksional yang perlu dikuasai oleh seseorang pemimpin dalam menggalakkan guru menjamin kualiti pengajarannya dan turut dititikberatkan dalam teori laluan matlamat oleh (House, 1971) ke arah mencapai matlamat organisasi.

2.2.2 Teori Kepimpinan Instruksional

Kepimpinan instruksional adalah tindakan dan aktiviti yang dilaksanakan oleh seorang pemimpin sekolah bertujuan memantapkan proses pengajaran dan pembelajaran di sekolah. Pengetua sebagai pemimpin instruksional di sekolah perlu mempunyai pengetahuan berkaitan teori dan model kepimpinan instruksional dalam membantu tugas dan urusan mereka dalam memimpin sekolah. Penyelidik terdahulu mendefinisikan kepimpinan instruksional berdasarkan sifat, tingkah laku dan proses yang perlu dilalui oleh seseorang pemimpin bagi menghasilkan sekolah yang dipimpin berkesan. Oleh itu, pelbagai model serta konsep yang wujud bagi menerangkan kepimpinan instruksional. Antara model dan teori yang boleh dijadikan panduan dan rujukan ialah Model Weber (1996), Model Hallinger dan Murphy (1985), Model

Kepimpinan Instruksional Hallinger (2000), Model Murphy (1990) dan Model Mc Ewan (2009).

Namun dalam kajian ini pengkaji menggunakan Model Kepimpinan Instruksional oleh Hallinger (2000 & 2011) yang seterusnya dijadikan asas dalam pembinaan kerangka teori kajian ini. Model ini berjaya menerangkan berkaitan tugas dan tingkah laku yang perlu dilaksanakan oleh seseorang pengetua sebagai pemimpin instruksional bermula dari menetapkan matlamat sekolah, mengurus program pengajaran dan pembelajaran dalam bilik darjah sehingga kepada keadaan iklim sekolah yang boleh menyumbang kepada kejayaan pencapaian pelajar. Penglibatan dan perhubungan antara pengetua dan warga sekolah dititikberatkan dalam model ini kerana menurut pengkaji kejayaan pelajar dalam akademik dipengaruhi oleh dorongan dan sokongan dari pengetua. Kesemua aspek ini adalah peranan pengetua secara keseluruhannya bagi menjamin keberkesanan sekolah. Selain itu, model ini telah banyak digunakan dalam kajian berkaitan kepimpinan instruksional (Clark, 2009; Horton, 2013; Jameela, 2012; Mohd Yusri & Aziz, 2014 dan Norita, 2012;) dan model ini sangat relevan dengan senario pendidikan di Malaysia (Sazali et al. 2007).

a. **Model Kepimpinan Instruksional oleh Hallinger (2000)**

Hallinger (2000) telah melakukan pengubahsuaian semula model dan konsep kepimpinan instruksional daripada model yang terdahulu (Hallinger dan Murphy, 1985). Hallinger (2000), mendefinisikan kepimpinan instruksional sebagai pemimpin yang mengutamakan pentakrifan matlamat sekolah, mengurus program instruksional dan menggalakkan iklim sekolah. Beliau telah mengugurkan sub-dimensi menguatkuasakan piawaian akademik yang terkandung di dalam dimensi menggalakkan iklim sekolah.

Oleh itu, bagi model kepimpinan instruksional Hallinger (2000) ini masih mempunyai tiga dimensi iaitu mentakrif matlamat sekolah, mengurus program instruksional dan menggalakkan iklim sekolah. Terdapat sepuluh sub-dimensi yang dikekalkan iaitu merangka matlamat sekolah, menjelaskan matlamat sekolah, menyelia dan membuat penilaian instruksional, menyelaras kurikulum, memantau perkembangan pelajar, menjaga masa pengajaran, menggalakkan perkembangan profesional, mengekalkan sokongan pembelajaran, menyediakan insentif untuk guru dan menyediakan insentif untuk pelajar. Model kepimpinan instruksional beliau telah dirumuskan seperti dalam Rajah 2.7.

1.Mentakrif matlamat sekolah	2.Mengurus program instruksional	3.Menggalakkan iklim sekolah
<ul style="list-style-type: none"> a. Merangka matlamat sekolah b. Menjelaskan matlamat sekolah 	<ul style="list-style-type: none"> a. Menyelia dan membuat penilaian instruksional b. Menyelaras kurikulum c. Memantau perkembangan pelajar 	<ul style="list-style-type: none"> a. Menjaga masa pengajaran b. Menggalakkan perkembangan profesional c. Mengekalkan sokongan pembelajaran d. Menyediakan insentif untuk guru e. Menyediakan insentif untuk pelajar.

Rajah 2.7: Model Kepimpinan Instruksional oleh Hallinger (2000)

Hallinger (2000) mengatakan pengetua sebagai pemimpin di sekolah haruslah bekerjasama dalam membentuk matlamat sekolah berkaitan pencapaian pelajar. Seseorang pengetua harus dapat mewujudkan matlamat yang memberikan inspirasi dan membangunkan kesepakatan ke arah pencapaian matlamat tersebut. Matlamat yang dikongsi bersama mendorong dan memberi panduan kepada setiap warga sekolah dalam

usaha menyokong peningkatan pencapaian pelajar. Selain itu, pembentukan dan pembinaan matlamat sekolah yang berfokus dan dikongsi bersama telah terbukti mempengaruhi pencapaian pelajar (Hallinger dan Heck, 1998). Matlamat sekolah yang dibina perlu difahami dan boleh diaplikasi oleh guru kerana ia mempengaruhi komitmen, motivasi dan kebolehan mereka. Matlamat sekolah yang telah dihasilkan perlu dijelaskan dan disampaikan kepada semua ahli dalam sekolah termasuklah guru, pelajar dan ibu bapa.

Dimensi kedua iaitu mengurus program instruksional memerlukan penglibatan guru dalam kurikulum dan proses pengajaran secara langsung. Hallinger (2000) mendefinisikan mengurus program instruksional sebagai menyelia dan menilai program instruksional, menyelaras kurikulum dan memantau perkembangan pelajar. Ini adalah tanggungjawab utama seorang pengetua dalam pengurusan teras di sekolah yang memerlukan pengawasan dan kawalan terhadap segala program akademik yang dilaksanakan. Pengetua mestilah memastikan matlamat sekolah yang dibentuk dapat diterjemahkan kepada amalan dalam bilik darjah dan pemantauan terhadap pencapaian pelajar dilakukan. Melalui pemantauan pencapaian pelajar, pengetua dan guru dapat berbincang dan mengenal pasti kekuatan serta kelemahan pelajar seterusnya merancang program yang boleh membantu peningkatan prestasi mereka.

Dimensi yang ketiga ialah menggalakkan iklim sekolah yang merujuk kepada norma dan tingkah laku guru dan pelajar yang mempengaruhi proses pembelajaran di sekolah. Pengetua berupaya membentuk iklim pembelajaran secara langsung atau tidak langsung melalui kemampuan beliau untuk mengekalkan keterlihatan (*visibility*) supaya lebih terserlah untuk berkomunikasi, berbincang dan menyediakan ruang untuk mendekati guru dan pelajar, mewujudkan satu sistem ganjaran yang meningkatkan lagi usaha

produktif ke arah pencapaian akademik, mewujudkan standard yang jelas merangkumi harapan sekolah terhadap pelajar, melindungi masa pengajaran serta memilih dan mengambil bahagian dalam program pembangunan warga sekolah yang selari dengan misi sekolah.

Menurut Hallinger (2005), konsep berkaitan kepimpinan instruksional masih lagi sesuai sehingga kini atas keperluan dan permintaan dari polisi, penyelidikan serta pengurusan dan amalan kepimpinan sekolah. Perubahan yang sering berlaku dalam pendidikan memerlukan seorang pengetua yang serba tahu dan mahir dalam mengurus instruksional dan menjadi seorang pemimpin kurikulum yang berkesan.

b. Model Kepimpinan Instruksional oleh Hallinger dan Murphy (1985)

Menurut Hallinger dan Murphy (1985), kepimpinan instruksional bermaksud tingkah laku dan amalan seseorang pengetua terhadap aktiviti serta proses pengajaran dan pembelajaran yang berlaku di sekolah. Amalan kepimpinan instruksional pengetua membolehkan sekolah lebih berkesan terutama bagi pencapaian akademik pelajar. Model ini mengutarakan tiga dimensi dan sebelas sub-dimensi (Rajah 2.8). Dimensi-dimensi tersebut adalah dimensi mentakrif matlamat sekolah yang mengandungi dua sub-dimensi iaitu merangka matlamat sekolah dan menjelaskan matlamat sekolah.

Dimensi yang kedua ialah mengurus program instruksional yang mempunyai tiga sub-dimensi iaitu menyelia dan membuat penilaian instruksional, menyelaras kurikulum dan memantau perkembangan pelajar manakala dimensi yang ketiga ialah dimensi menggalakkan iklim sekolah yang mengandungi enam sub-dimensi iaitu menjana masa pengajaran, menggalakkan perkembangan profesional, mengekalkan sokongan

pembelajaran, menyediakan insentif untuk guru, menguatkuasakan piawaian akademik dan menyediakan insentif untuk pelajar.

1. Mentakrif matlamat sekolah	2.Mengurus program instruksional	3.Menggalakkan iklim sekolah
<ul style="list-style-type: none"> a. Merangka matlamat sekolah b. Menjelaskan matlamat sekolah 	<ul style="list-style-type: none"> a. Menyelia dan membuat penilaian instruksional b. Menyelaras kurikulum c. Memantau perkembangan pelajar. 	<ul style="list-style-type: none"> a. Menjaga masa pengajaran b. Menggalakkan perkembangan profesional c. Mengelakkan sokongan pembelajaran d. Menyediakan insentif untuk guru e. Menguatkuasakan piawaian akademik f. Menyediakan insentif untuk pelajar

Rajah 2.8: Model Kepimpinan Instruksional oleh Hallinger dan Murphy (1985)

c. Model Kepimpinan Instruksional oleh Murphy (1990)

Murphy (1990) telah menjelaskan konsep kepimpinan instruksional secara sistematik dan komprehensif dalam dapatan kajiannya berkaitan sekolah berkesan, penambahbaikan sekolah, pembangunan staf dan pengurusan perubahan. Oleh itu, berdasarkan kajian tersebut beliau telah membina kerangka kepimpinan instruksional yang mengabungkan segala dapatannya. Kerangka model kepimpinan instruksional ini mengandungi empat dimensi yang kemudiannya membentuk enam belas sub-dimensi berkaitan peranan atau tingkah laku seseorang pengetua (Rajah 2.9)

Dimensi yang pertama ialah membentuk misi dan matlamat sekolah yang menjadi tonggak utama dalam pembentukan perkongsian matlamat bersama dan usaha ke arah pencapaian matlamat tersebut. Terdapat dua sub-dimensi yang mengambarkan tingkah laku pengetua iaitu merangka matlamat sekolah dan menyampaikan matlamat sekolah. Merangka matlamat sekolah merangkumi penetapan matlamat sekolah yang menekankan pencapaian pelajar, menggabungkan data pada masa lalu dengan prestasi semasa pelajar termasuk tanggungjawab warga sekolah ke arah mencapai matlamat. Menyampaikan matlamat sekolah adalah kekerapan berkomunikasi dan berkongsi matlamat secara rasmi dan tidak rasmi bersama pelajar, ibu bapa dan guru di samping menekankan kepentingan bahawa matlamat sekolah merupakan petunjuk kepada aktiviti sekolah yang dilaksanakan.

1.Membentuk misi dan matlamat sekolah	2. Mengurus elemen pengurusan pendidikan	3.Mempromosikan iklim pembelajaran akademik	4.Membentuk suasana sekolah yang mesra dan saling membantu
<p>a. Merangka matlamat sekolah</p> <p>b. Menyampaikan matlamat sekolah</p>	<p>a. Menggalakkan pengajaran berkualiti</p> <p>b. Menyelia dan menilai pembelajaran</p> <p>c. Memperuntukkan dan melindungi masa pengajaran</p> <p>d. Menyelaras kurikulum</p> <p>e. Memantau kemajuan pelajar</p>	<p>a. Membentuk piawaian dan harapan yang positif</p> <p>b. Mengelakkan ‘visibility’ yang tinggi</p> <p>c. Menyediakan insentif kepada guru dan pelajar</p> <p>d. Menggalakkan perkembangan profesional</p>	<p>a. Mewujudkan persekitaran pembelajaran yang selamat dan teratur</p> <p>b. Menyediakan peluang penglibatan pelajar yang bermakna</p> <p>c. Memupuk kerjasama dan kejelekitan dalam kalangan staf</p> <p>d. Mendapatkan sumber luar untuk sokong matlamat sekolah</p> <p>e. Menjalin hubungan antara rumah dan sekolah</p>

Rajah 2.9: Kerangka Model Kepimpinan Instruksional Murphy (1990)

Mengurus elemen pengurusan pendidikan adalah dimensi yang kedua dalam kerangka model Murphy (1990). Pengetua sebagai pemimpin instruksional menggalakkan peningkatan kemahiran dan kualiti guru melalui perbincangan dan penilaian ke atas pengajaran guru, melawat bilik darjah, menyediakan cadangan dan maklum balas khusus mengenai proses pengajaran dan pembelajaran serta menentukan tugas guru bagi kepentingan pembelajaran pelajar. Selain itu, pengetua memperuntukkan dan melindungi masa pengajaran berpandukan dasar dan prosedur sekolah. Pengetua melibatkan guru untuk menyelaras kurikulum melalui penajaran matlamat dan objektif sekolah dengan standard negeri, penilaian dan kurikulum daerah. Pengetua sebagai pemimpin instruksional juga memantau kemajuan pelajar secara kerap dan menjadi contoh (model) bagaimana menggunakan data penilaian dalam menetapkan matlamat dan menilai pengajaran.

Dimensi yang ketiga ialah mempromosikan iklim pembelajaran akademik yang merujuk kepada tingkah laku pengetua dalam mempengaruhi norma, kepercayaan dan sikap guru serta pelajar di sekolah (Murphy, 1990). Pengetua menggalakkan pembangunan pembelajaran melalui iklim sekolah yang kondusif untuk pengajaran dan pembelajaran dengan mewujudkan harapan dan piawai positif, dengan mengekalkan kehadirannya (*visibility*) yang tinggi, memberi insentif kepada guru dan pelajar juga menggalakkan pembangunan profesional. Dimensi ini berkait secara langsung dengan proses pengajaran dan pembelajaran yang berlaku dalam bilik darjah.

Akhir sekali bagi dimensi yang keempat iaitu membentuk suasana sekolah yang mesra dan saling membantu. Murphy (1990) telah menekankan pembangunan persekitaran kerja yang menyokong serta memperlihatkan bagaimana seorang pemimpin instruksional menetapkan struktur organisasi yang menyokong proses pengajaran dan

pembelajaran. Pengetua yang mencerminkan dimensi ini mewujudkan persekitaran pembelajaran yang selamat dan teratur, memberi peluang untuk penglibatan pelajar dengan lebih bermakna, membangun kerjasama dan perpaduan antara ahli dalam sekolah, menggalakkan sumber luar untuk menyokong usaha ke arah pencapaian matlamat sekolah yang sekaligus membawa kepada hubungan erat antara rumah dan sekolah.

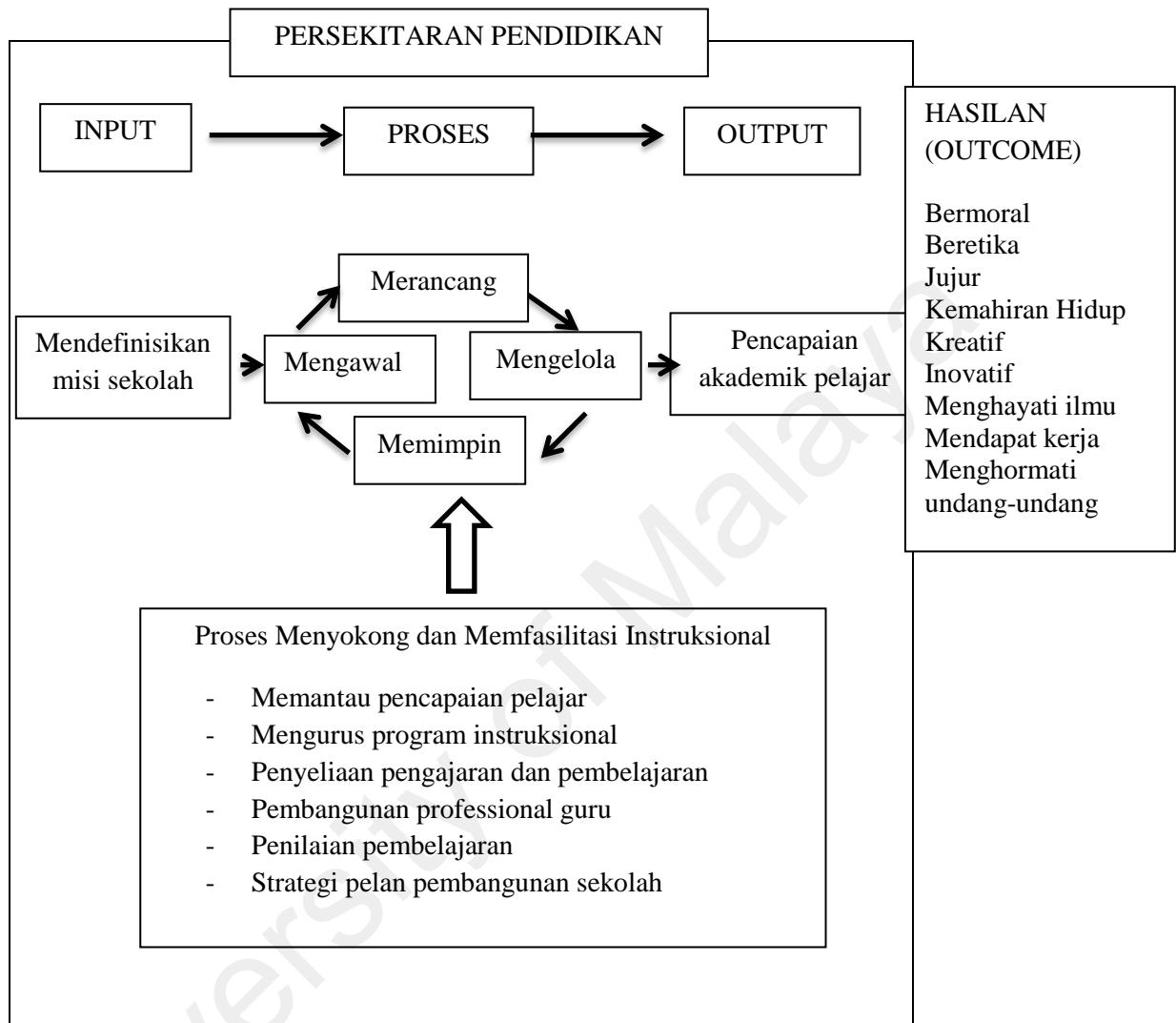
d. Model Kepimpinan Instruksional oleh Ang dan Balasandran (2009)

Pada tahun 2009, Ang dan Balasandran telah memberikan penekanan kepada proses yang menyokong dan menggalakkan proses instruksional di sekolah yang meliputi pemantauan pencapaian pelajar, mengurus program instruksional, penyeliaan pengajaran dan pembelajaran, pembangunan profesional guru, penilai pembelajaran serta strategi pelan pembangunan sekolah atau *School Improvement Plan* (SIP). Ang dan Balasandran (2009) mengatakan kepimpinan instruksional yang unggul di sekolah berperanan untuk:-

1. Memfokuskan tahap pembelajaran pelajar yang tinggi.
2. Menyediakan sumber seperti masa dan bahan.
3. Menggunakan data pencapaian pelajar bagi pemantapan program.
4. Menghormati kewibawaan guru.
5. Melindungi masa pembelajaran.
6. Menyokong usaha tambahan guru.
7. Menyediakan peluang dan aktiviti pembangunan profesional guru.
8. Memudah carakan perbincangan mengenai isu-isu instruksional.
9. Menjadi contoh tauladan.

10. Memantau kemajuan pelajar dan melaporkan dapatan.

11. Mewujudkan budaya penambahbaikan berterusan.



Rajah 2.10: Kerangkan kepimpinan instruksional sekolah (Ang & Balasandran, 2009: p, 24)

Menurut Ang dan Balasandran (2009), persekitaran pendidikan merangkumi semua aktiviti yang berlangsung di sekolah yang mampu dikawal oleh pemimpin instruksional. Sekolah mendapat input melalui kemasukan pelajar baru setiap tahun dan mereka melalui pemprosesan dalam pelbagai cara dan bentuk sepanjang berada di sekolah. Pencapaian akademik pula adalah output yang diukur selepas melalui pemprosesan tersebut. Oleh itu, proses mentransformasikan input ini adalah penting dan perlu diberi

perhatian serius oleh pemimpin instruksional dalam menentukan pelajar yang dihasilkan memperoleh kecemerlangan.

e. Model Kepimpinan Instruksional oleh Weber (1996).

Weber (1996) menegaskan keperluan kepimpinan instruksional sesebuah sekolah itu bergantung kepada struktur organisasinya. Kajian yang pernah dijalankan menunjukkan jika seseorang pemimpin instruksional itu dilantik sebagai pengetua belum tentu beliau akan menjalankan tugas sebagai pemimpin. Beliau mengatakan pemimpin instruksional harus memastikan program pengajaran dan pembelajaran dilaksanakan secara aktif. Dalam dunia pendidikan masa kini, seseorang pengetua perlu menjalankan tugas sebagai pemimpin instruksional dan juga terlibat dalam pengurusan dan pentadbiran.

Weber (1996) telah mengenalpasti lima perkara utama dalam kepimpinan instruksional iaitu:-

- i. Menjelaskan misi/matlamat sekolah
- ii. Mengurus kurikulum dan pengajaran
- iii. Menggalakkan iklim pembelajaran yang positif
- iv. Memantau dan meningkatkan pengajaran
- v. Menilai program pengajaran

Menjelaskan misi atau matlamat sekolah adalah satu proses kerjasama dan pemikiran bersama bagi membentuk misi yang jelas. Misi sesebuah sekolah itu seharusnya menyatu paduan staf, pelajar dan ibu bapa. Pengetua sebagai pemimpin instruksional sepatutnya memberikan peluang kepada warga sekolah untuk menetapkan nilai dan harapan akhirnya.

Mengurus kurikulum dan pengajaran perlulah dibentuk secara konsisten dengan misi sekolah dan pengetua sebagai pemimpin instruksional perlu memastikan segala maklumat tentang pengajaran dan pengawalan bilik darjah dikumpulkan bagi memastikan setiap guru memperoleh bahan yang diperlukan dalam memastikan proses pengajaran dan pembelajaran berjalan dengan jayanya. Pengetua dikehendaki menggalakkan guru menggunakan kaedah dan strategi pembelajaran yang terkini bagi peningkatan pencapaian pelajar dan sekolah.

Menggalakkan iklim pembelajaran yang positif adalah harapan dan sikap keseluruhan warga sekolah. Pengetua menggalakkan iklim pembelajaran yang positif dengan menjelaskan matlamat pengajaran dan pembelajaran, meningkatkan harapan terhadap pencapaian secara jelas dan bertindak meningkatkan komitmen guru terhadap sekolah.

Memantau dan meningkatkan pengajaran dimulakan dari perhubungan yang rapat di antara pengetua dan warga sekolah melalui hubungan kepercayaan dan saling menghormati antara kedua-dua pihak. Ini adalah penting untuk peningkatan professional dimana pengetua berkongsi pengalaman dalam memperkenalkan kaedah dan perbezaan pengajaran.

Menilai program pengajaran adalah diperlukan dalam menghasilkan proses pengajaran dan pembelajaran yang berkesan. Pengetua yang memainkan peranan sebagai pemimpin instruksional menyumbang kepada perancangan, merekabentuk, mentadbir dan melakukan analisis terhadap keberkesanannya kurikulum. Penelitian secara berterusan ke atas program pengajaran membolehkan guru memenuhi keperluan pelajar melalui penambahbaikan yang berterusan. Ringkasan berkaitan model kepimpinan instruksional yang dibina oleh Weber(1996) ditunjukkan dalam Rajah 2.11.di bawah.

1.Menjelaskan misi sekolah	2.Mengurus kurikulum dan pengajaran	3.Menggalakan iklim pembelajaran yang positif	4.Memerhati dan meningkatkan pengajaran	5.Menilai program pengajaran
Pemimpin instruksional membina secara kolaboratif misi dan matlamat bersama sekolah dengan pihak berkepentingan.	Pemimpin instruksional memantau amalan dalam bilik darjah agar selari dengan misi sekolah di samping menyediakan sumber dan sokongan bagi amalan dan teknik pengajaran terbaik dan sentiasa menyokong usaha penggunaan data bagi menggalakkan pengajaran.	Pemimpin instruksional menggalakkan iklim pembelajaran yang positif dengan menyampaikan maklamat, menetapkan harapan dan mewujudkan suasana pembelajaran yang teratur.	Pemimpin instruksional memerhati dan mempertingkatkan pengajaran melalui pencerapan dan mewujudkan peluang bagi pembangunan profesional.	Pemimpin instruksional menyumbang kepada usaha perancangan, merekabentuk, mengurus dan menganalisis hasil penilaian untuk keberkesanan kurikulum.

Rajah 2.11: Model Kepimpinan Instruksional Weber (1996)

Kesimpulannya, kepimpinan instruksional adalah penting kerana sekolah merupakan sebuah organisasi yang mementingkan pengajaran dan pembelajaran berkesan bagi menghasilkan pelajar yang cemerlang dan mampu bersaing dalam dunia yang mencabar selain dari perlu memenuhi tuntutan dari masyarakat. Di sinilah amalan tingkah laku kepimpinan instruksional pengetua dititikberatkan agar dapat menyuntik semangat kepada guru untuk sentiasa meningkatkan kualiti pengajaran dalam bilik darjah.

2.2.3 Teori Kecerdasan Emosi

Konsep kecerdasan emosi adalah satu konsep yang luas dan melibatkan aspek dalaman seseorang individu. Konsep ini berkait rapat dengan interaksi kecerdasan mental. Kecerdasan emosi merujuk kepada integrasi emosi dengan struktur kognitif seseorang. Konsep kecerdasan emosi telah mula diberikan perhatian oleh ahli sarjana untuk mengkaji konsep ini dan perkaitannya dengan pelbagai disiplin ilmu dan dimensi. Pada awal tahun 1920 an Thorndike telah mengemukakan konsep kecerdasan yang terbahagi kepada tiga komponen iaitu kesedaran sosial, kecerdasan konkrit dan kecerdasan abstrak. Kemudian, konsep kecerdasan emosi ini dirungkaikan oleh Wechsler (1974) yang memberikan dua unsur kecerdasan iaitu kecerdasan kognitif (intelek) dan kecerdasan bukan kognitif (emosi). Menurut beliau yang menjadi tumpuan utama adalah selalunya kecerdasan kognitif manakala kecerdasan bukan kognitif diabaikan. Gardner (1993) pula telah menunjukkan mengenai kepentingan kecerdasan emosi di dalam bukunya, “*Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence*” di mana beliau menggabungkan kecerdasan sosial dalam teori kecerdasan pelbagai. Kecerdasan sosial dibahagikan kepada dua iaitu berkaitan perhubungan dengan diri sendiri (*intrapersonal intelligence*) dan perhubungan dengan individu lain (*interpersonal intelligence*).

Setelah itu, pada sekitar tahun 1980an Dr. Reoven Bar-On telah menjalankan penyelidikan berkaitan kejayaan dan kebolehan seseorang dalam hidupnya jika dibandingkan dengan orang lain. Hasilnya didapati terdapat banyak faktor kecerdasan bukan kognitif (emosi) yang menyumbang kepada kejayaan seseorang dalam kehidupan. Istilah kecerdasan emosi (*Emotional Quotient*) telah dicipta bagi menggambarkan penilaian dalam kecerdasan umum oleh Bar-On dan Parker (2000). Menurut beliau kecerdasan emosi adalah kebolehan seseorang untuk berunding secara

baik dengan orang lain dan kebolehan untuk mengawal perasaan sendiri serta kebolehan menangani cabaran persekitaran dan meramal kejayaan dalam kehidupan seseorang secara peribadi atau dalam kerjaya. Berikut dari itu, Salovey dan Mayer (1993) selaku orang pertama yang menjelaskan secara akademik berkaitan kecerdasan emosi telah mendefinisikan kecerdasan emosi sebagai kecerdasan sosial yang melibatkan kebolehan mengawal emosi diri sendiri dan orang lain di samping kebolehan membezakan jenis-jenis emosi yang memandu pemikiran kepada setiap tindakan yang diambil. Goleman (2001) mendefinisikan kecerdasan emosi sebagai kemampuan untuk mengenali perasaan kita sendiri dan perasaan orang lain, kemampuan untuk memotivasi diri sendiri dan kemampuan untuk mengelola emosi diri sendiri dan orang lain dengan baik.

Kepentingan kecerdasan emosi terbahagi kepada kepentingan dari aspek sosial, pendidikan dan kepimpinan. Goleman (1998 & 2011) mengatakan bahawa kecerdasan emosi boleh membawa kepada kejayaan sama ada di rumah, sekolah atau pun di tempat kerja. Jika dilihat dari sudut sosial, kecerdasan emosi sangat penting bagi membolehkan hubungan antara individu berlaku dengan baik. Memiliki kecerdasan emosi yang tinggi boleh membantu individu untuk mengawal emosinya serta membantu mengurus perasaan negatif yang menghalangnya daripada menjalankan persahabatan dengan orang lain.

Melalui tinjauan literatur yang dijalankan, sejarah konsep kecerdasan emosi yang telah digunakan melalui istilah yang berbeza-beza mengikut disiplin pengkajian yang dijalankan dan dirumuskan seperti Rajah 2.14 dibawah.

Tahun	Pengasas	Konsep Berkaitan
1920	Thorndike	Kecerdasan Sosial – manusia mempunyai beberapa kecerdasan iaitu kecerdasan sosial atau kebolehan untuk memahami dan mengurus dan bertindak dengan bernal dalam perhubungan antara manusia.
1974	Wechsler	Pemikiran Emosi – fokus utama adalah untuk menekankan faktor yang mengawal tindakan seseorang secara afektif, peribadi dan sosial.
1983	Gardner	Kepintaran Personal (MI) – menekankan tentang hubungan interpersonal dan intrapersonal.
1985	BarOn	Kecerdasan Emosi (<i>Emotional Quotient</i>) – kebolehan seseorang berbanding seseorang yang lain untuk berjaya dalam kehidupan.
1993	Salovey & Mayer	Kepintaran Emosi (EI) – menekankan tentang kecerdasan sosial, kebolehan dan pertimbangan rasional seseorang.
1995	Goleman	Kecerdasan Emosi (EQ) – kompetensi yang mengukur kebolehan dan keupayaan seseorang terhadap kejayaan di tempat kerja.
2004	Boyatzis	Kecergasan Emosi – keupayaan untuk mengenali, memahami dan menggunakan maklumat emosi tentang individu yang membawa kepada kecemerlangan.

Rajah 2.12: Sejarah Konsep Kecerdasan Emosi berdasarkan disiplin pengkajian oleh pengkaji-pengkaji awal (Amit Gupta , 2014:p, 45-56)

Teori dan Model kecerdasan emosi yang menjadi rujukan utama dalam kajian ini adalah Model kecerdasan emosi oleh Goleman (1995 & 2001). Namun, model-model awal kecerdasan emosi yang turut dijadikan rujukan oleh pengkaji ialah Model kecerdasan emosi oleh Mayer dan Salovey (1997 & 2000) serta Model kecerdasan emosi oleh Bar-On (1997).

a. Teori Kecerdasan Emosi oleh Goleman (1995 & 2001)

Menurut Goleman (1995), kecerdasan emosi adalah kebolehan seseorang untuk memahami perasaan diri sendiri dan menggunakan untuk membuat keputusan yang berkesan dalam kehidupan mereka. Kecerdasan emosi membantu seseorang untuk mengawal perasaan sedih, kecewa, tekanan dan perasaan negatif lain dengan baik di samping berkebolehan mengawal dorongan. Penilaian seseorang individu bukan sahaja

berasaskan kepada kecerdasan intelek (IQ) tetapi apa yang lebih penting adalah kecerdasan emosi (EQ) yang terdapat dalam dirinya. Goleman (1998) menyatakan kecerdasan intelek (IQ) hanya menyumbang sebanyak dua puluh peratus dalam kejayaan hidup seseorang dan selebihnya iaitu sebanyak lapan puluh peratus adalah datangnya dari kecerdasan emosi (EQ). Kecerdasan emosi meninggalkan kesan yang mendalam dalam keseluruhan aspek kehidupan termasuklah aspek sosial. Beliau turut menyatakan bahawa kompetensi kecerdasan seseorang itu boleh ditingkatkan dan dipelajari.

Konsep kecerdasan emosi yang dikemukakan oleh Goleman pada tahun 1995 mengandungi dua kompetensi dan lima komponen. Kompetensi yang pertama ialah kompetensi kendiri yang mempunyai tiga komponen iaitu mengenali emosi kendiri, mengatur emosi kendiri dan memotivasi emosi kendiri manakala kompetensi kedua ialah kompetensi sosial yang mempunyai dua komponen iaitu mengenal emosi orang lain dan membina perhubungan. Berikut adalah penerangan berkaitan setiap komponen yang terdapat dalam konsep kecerdasan emosi Goleman (1995).

- i) Mengenali emosi kendiri adalah berkaitan keupayaan untuk mengenal emosi diri sendiri dan membuat keputusan secara rasional, penilaian yang realistik serta mempunyai keyakinan yang tinggi terhadap diri sendiri.
- ii) Mengatur emosi kendiri menerangkan kebolehan menyusun atur emosi dan mengawal kehidupan dan psikologi diri sendiri. Seseorang yang mempunyai emosi yang cerdas berupaya menguruskan emosi diri sendiri dan bergerak ke arah pencapaian matlamat hidupnya.

- iii) Memotivaskan emosi kendiri adalah keupayaan untuk mengerakkan dan mendorong diri sendiri untuk bertindak lebih maju dan mampu bangkit semula setelah gagal dalam hidupnya.
- iv) Mengenal emosi orang lain adalah keupayaan memahami dan merasai perasaan orang lain dan perhubungan baik dapat diwujudkan dengan semua orang disekitarnya.
- v) Membina perhubungan melibatkan kebolehan mengendalikan emosi bagi membina perhubungan dengan orang lain. Komponen ini membantu interaksi yang baik dengan orang di sekelilingnya dan berkebolehan untuk mempengaruhi mereka dalam menyelesaikan sesuatu konflik yang timbul.

Seterusnya pada tahun 1998 dan 2001, Goleman telah melakukan penambahbaikan terhadap konsep kecerdasan emosi yang awal dibina oleh beliau. Beliau telah menggabungkan beberapa komponen kecekapan peribadi dan sosial bagi menghasilkan empat dimensi utama berdasarkan kompetensi iaitu kompetensi kesedaran kendiri (*self-awareness*), kompetensi pengurusan kendiri (*self-management*), kompetensi kesedaran sosial (*social-awareness*) dan kompetensi pengurusan perhubungan (*relationship management*) yang keseluruhannya mempunyai lapan belas sub-dimensi seperti yang ditunjukkan dalam matrik berikut (Rajah 2.13).

Dimensi yang pertama ialah kompetensi kesedaran kendiri di mana menurut Goleman (1998) ialah pengenalpastian dan pemahaman yang mendalam berkaitan emosi dan kesannya ke atas seseorang individu. Terdapat tiga sub-dimensi bagi kesedaran kendiri iaitu pertamanya ialah kesedaran emosi kendiri di mana seseorang individu yang mempunyai kompetensi kesedaran emosi kendiri yang tinggi tahu dan mengenali emosi yang dimiliki oleh mereka dan kenapa mereka mempunyai emosi sebegini.

	Kecekapan Peribadi	Kecekapan Sosial
Kesedaran	<p>KESEDARAN KENDIRI</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Kesedaran emosi kendiri b. Penilaian kendiri c. Keyakinan Kendiri 	<p>KESEDARAN SOSIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Empati b. Orientasi perkhidmatan c. Kesedaran organisasi
Tindakan	<p>PENGURUSAN KENDIRI</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Kawalan diri b. Ketulusan c. Kebolehsuaian d. Orientasi kejayaan e. Inisiatif f. Optimism 	<p>PENGURUSAN PERHUBUNGAN</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Pengaruh b. Kepimpinan inspirasi c. Membangunkan orang lain d. Pengurusan konflik e. Kerja berpasukan f. Pemangkin perubahan

Rajah 2.13: Komponen Kecerdasan Emosi (Goleman, 2001).

Menurut Bar-On dan Parker (2000) kesedaran emosi diri merupakan kesedaran yang bersifat umum terhadap emosi diri dan bagaimana sesuatu emosi itu memberi kesan terhadap orang yang disekelilingnya. Selain itu, mereka juga mampu mengenali kesan perasaan mereka terhadap diri sendiri dan orang lain. Kesedaran kendiri yang tinggi membolehkan seseorang individu itu memahami matlamat kehidupan sendiri, berkeyakinan tinggi, faham kebolehan sendiri dan merasakan tidak perlu untuk menempuh cabaran yang tidak mampu dikawal selain memahami bagaimana sesuatu perasaan itu memberi kesan kepada pencapaian mereka. Sub-dimensi yang kedua ialah ketepatan penilaian kendiri iaitu kompetensi untuk mengenali kekuatan dan batasan ke atas setiap tindakannya. Individu yang mempunyai ketepatan penilaian kendiri yang tinggi mampu menyedari kekuatan dan kelemahan sendiri, bersifat reflektif dan sedia belajar melalui pengalaman, sentiasa terbuka kepada maklumbalas dan perspektif yang baharu, belajar secara berterusan dan mampu menunjukkan sifat humor di samping bersedia untuk memperbaiki diri sendiri. Sub-dimensi yang ketiga ialah keyakinan diri yang bermaksud keyakinan tentang kekuatan dan kebolehan diri sendiri serta berpegang kepada kepercayaan sendiri (Goleman, 2011). Individu yang mempunyai kompetensi

keyakinan diri yang tinggi mampu mempamerkan keyakinan diri, menyuarakan pendapat dengan tegas, boleh mengelakkan pandangan yang tidak bernalas dan berpendirian tegas berkaitan perkara yang betul dan mampu membuat keputusan yang kukuh serta bijak di sebalik ketidaktentuan dan tekanan.

Seterusnya dimensi yang kedua ialah kompetensi pengurusan kendiri yang mengandungi enam sub-dimensi. Kompetensi pengurusan kendiri menurut Goleman (1998) ialah kompetensi seseorang individu itu dalam mengurus kehidupan dan psikologi diri sendiri dengan lebih terkawal. Sub-dimensi yang pertama ialah kawalan diri yang menjelaskan berkaitan pengurusan diri berkaitan emosi yang mengganggu kehidupan seseorang. Seseorang individu yang mempunyai kompetensi kawalan diri yang tinggi berkebolehan untuk mengurus perasaan impulsif dan emosi yang menyumbang kepada tekanan, tetapi pendirian, positif dan tidak tergugat walaupun di saat yang sukar, mampu berfikir dengan jelas dan kekal fokus menghadapi tekanan. Sub-dimensi yang kedua ialah ketulusan (*trustworthiness*) yang didefinisikan sebagai keupayaan untuk mengekalkan kejujuran dan integriti. Kompetensi ketulusan yang tinggi membolehkan individu bertindak secara beretika dan sedia ditegur kesilapan, membina kepercayaan melalui kebolehpercayaan dan kesahihannya, sedia mengakui kesilapan mereka sendiri dan berani berhadapan menghadapi tindakan yang tidak beretika yang dilakukan oleh orang lain serta sentiasa berpegang kepada prinsip walaupun mereka tidak popular pada pandangan individu lain. Sub-dimensi yang ketiga ialah kebolehsuaian iaitu bersifat fleksibiliti dalam mengendalikan perubahan. Individu yang mempunyai kompetensi kebolehsuaian yang tinggi selalunya lancar mengendalikan kepelbagaian permintaan, pertukaran kepentingan dan perubahan yang mendadak, menyesuaikan maklum balas dan taktik mengikut keadaan dan fleksibel apabila mereka melihat sesuatu peristiwa. Sub-dimensi yang keempat ialah orientasi

kejayaan yang dimaksudkan sebagai kebertanggungjawaban untuk peningkatan prestasi sendiri. Mereka juga berpegang kepada usaha untuk mencapai matlamat, lebih teratur dan berhati-hati dalam setiap tindakan yang diambil. Sub-dimensi yang kelima ialah inisiatif iaitu kesediaan bertindak terhadap setiap peluang yang wujud tanpa menunggu arahan atau paksaan dan sub-dimensi yang terakhir ialah optimis yang berkaitan dengan kebolehan menerima pandangan secara positif dan mengenepikan halangan dan berusaha untuk kebaikan.

Dimensi yang ketiga ialah kesedaran sosial ialah keupayaan seseorang untuk mengetahui dan berhubungan dengan orang lain, menyedari keperluan perasaan dan penerimaan orang lain terhadap dirinya. Tiga sub-dimensi yang terkandung dalam kompetensi kesedaran sosial ini ialah pertamanya empati yang bermaksud keupayaan untuk merasai perasaan dan perspektif orang lain, mengambil berat kerisauan orang lain, peka kepada isyarat emosi dan mendengar dengan baik, menunjukkan sensitiviti dan memahami perspektif orang lain dan memahami serta membantu berdasarkan keperluan dan perasaan orang lain. Sub-dimensi yang kedua ialah orientasi perkhidmatan iaitu menjangkakan, mengiktiraf dan memenuhi keperluan orang lain. Individu yang mempunyai kecekapan ini memahami keperluan dan dipadankan dengan perkhidmatan atau produk yang diberikan, mendapatkan cara untuk meningkatkan kepuasan dan kesetiaan dari orang lain, dengan senang hati menawarkan bantuan yang sesuai, memahami perspektif orang lain dan mampu bertindak sebagai penasihat yang dipercayai. Sub-dimensi yang ketiga ialah kesedaran organisasi iaitu kebolehan untuk memahami politik yang wujud dalam sesebuah organisasi dan bagaimana ia memberi kesan kepada ahli.

Seterusnya, menurut Goleman (2001) dimensi yang keempat ialah pengurusan perhubungan yang menjelaskan berkaitan kemahiran seseorang untuk memperolehi maklum balas yang diperlukan dari orang lain. Terdapat enam sub-dimensi bagi kompetensi pengurusan perhubungan ialah pengaruh iaitu keupayaan untuk menggunakan taktik berkesan untuk melakukan pujukan terhadap orang lain. Mereka yang mempunyai kecekapan ini adalah mahir dalam pujukan dan menggunakan strategi yang kompleks seperti pengaruh tidak langsung untuk mendapatkan persetujuan dan sokongan. Sub-dimensi yang kedua ialah kepimpinan inspirasi yang menunjukkan kemampuan untuk memberi inspirasi serta bimbingan kepada ahli kumpulannya. Individu yang mempunyai kompetensi ini menyatakan dengan jelas serta membangkitkan semangat untuk pencapaian visi dan misi, melangkah ke hadapan untuk memimpin seperti yang diperlukan tanpa mengira kedudukan, membimbang prestasi orang lain dengan rasa tanggung jawab dan memimpin melalui teladan.

Membangunkan orang lain merupakan sub-dimensi yang ketiga berkaitan kebolehan mengenal pasti keperluan orang lain untuk pembangunan mereka dan menggalakkan kebolehan yang ada pada orang lain. Kompetensi ini membuat seseorang individu mengakui dan memberi ganjaran kepada kejayaan, pencapaian dan pembangunan orang lain, menawarkan maklum balas yang berguna dan mengenal pasti keperluan untuk pembangunan ahli kumpulan, menjadi mentor, memberi bimbingan serta menawarkan tugas yang mencabar dan mengembangkan kemahiran yang ada pada seseorang. Sub-dimensi yang keempat ialah pemangkin perubahan iaitu memulakan atau menguruskan perubahan. Orang yang mempunyai kompetensi ini mengiktiraf keperluan untuk perubahan dan menghapuskan halangan yang wujud, mencabar status quo untuk mengakui keperluan untuk perubahan, memperjuangkan perubahan dan mendapatkan sokongan dari orang lain, menjadi model perubahan yang diharapkan kepada yang lain.

Pengurusan konflik adalah sub-dimensi yang kelima yang bermaksud keupayaan untuk berunding dan menyelesaikan perbezaan pendapat. Kecekapan ini membolehkan individu untuk mengendalikan orang yang sukar dan keadaan tegang dengan diplomasi dan kebijaksanaan, mampu mengesan konflik yang timbul, membincangkan perbezaan pendapat secara terbuka serta menggalakkan usaha menyelesaikan masalah untuk kebaikan organisasi. Sub-dimensi yang keenam ialah kerja berpasukan iaitu kemampuan untuk bekerjasama dengan orang lain untuk mencapai matlamat organisasi, mengimbangi tumpuan kepada tugas dengan memberi perhatian kepada perhubungan ahli kumpulan, bekerjasama, berkongsi, merancang tindakan bersama-sama, menggalakkan iklim yang mesra, memimpin semua ahli agar mengambil bahagian dalam penyertaan aktif dan bersemangat.

Goleman (1998 & 2001) menegaskan bahawa pendekatan yang beliau gunakan dalam konsep kecerdasan emosi ini adalah dengan memberikan penekanan terhadap teori prestasi dan tidak berbeza dengan teori kebolehan mental kerana kedua-duanya mempunyai persamaan. Menurut beliau, dalam apa bentuk model sekalipun, konsep kecerdasan emosi secara umumnya merujuk kepada kebolehan untuk mengenal dan mengendali emosi dalam diri sendiri dan orang lain. Konsep kecerdasan emosi (EQ) menjadi popular apabila Goleman (1995) menekankan konsep ini dalam bukunya iaitu *Emotional Intelligence*. Beliau turut menyatakan bahawa kecerdasan emosi adalah penting kerana ia boleh dijadikan peramal bagi menentukan kejayaan seseorang. Kejayaan yang dimaksudkan ialah kejayaan dalam kehidupan di rumah, sekolah atau pun tempat kerja. Kecerdasan emosi juga penting bagi membolehkan hubungan sosial di antara seseorang individu dengan individu yang lain berlaku dengan baik.

b. Teori Kecerdasan Emosi oleh Mayer dan Salovey (1997)

Pada tahun 1997, John Mayer dan Peter Salovey dalam model kebolehannya melihat kecerdasan emosi sebagai sesuatu yang tulen dari kebolehan mental. Model kebolehan ini memperjelaskan emosi sebagai sumber maklumat yang berguna bagi membantu seseorang untuk memahami dan mengemudi persekitaran sosial. Model ini dibina berdasarkan kebolehan serta keupayaan untuk membolehkan seseorang mengenali emosi, menjelaskan sebab dan kesan dari emosi tersebut dan akhirnya menguruskannya terhadap diri sendiri dan orang lain.

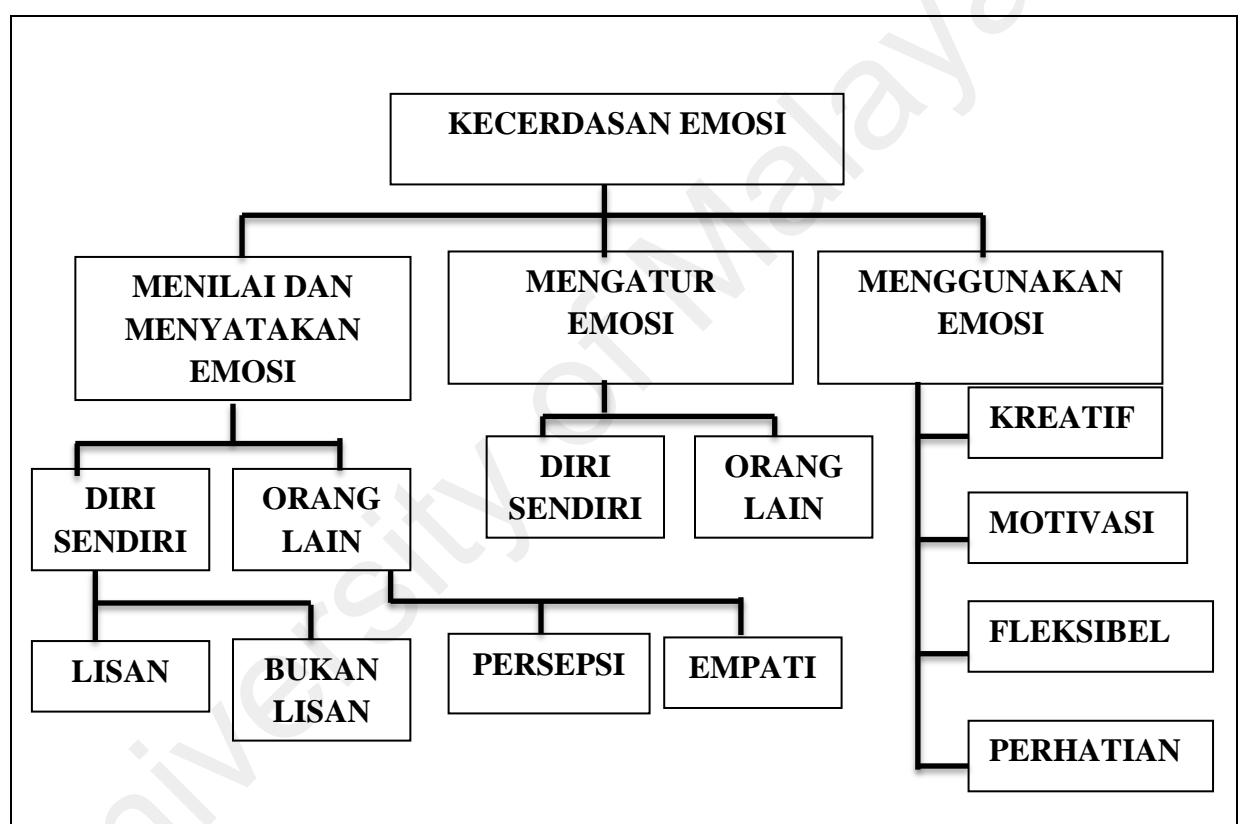
Beliau telah membahagikan model kebolehan ini kepada tiga dimensi iaitu (i) ketepatan menilai dan menyatakan emosi; (ii) mengatur emosi dan (iii) kebolehan menggunakan emosi (Rajah 2.14). Dimensi yang pertama ialah menilai dan menyatakan emosi iaitu kebolehan untuk melihat dan mengenal pasti perasaan yang dirasai dengan tepat. Sub-dimensi yang terkandung di dalam dimensi ini ialah menilai dan menyatakan emosi bagi diri sendiri (secara lisan dan bukan lisan) dan orang lain (persepsi dan empati) dan setiap kebolehan ini adalah berbeza antara individu.

Dimensi yang kedua ialah kebolehan untuk mengatur emosi yang melibatkan emosi diri sendiri dan orang lain. Sementara dimensi yang terakhir ialah dimensi kebolehan menggunakan emosi bagi tujuan menyelesaikan masalah yang terdiri dari empat sub-dimensi iaitu kebolehan untuk mengendalikan urusan yang fleksibel, kebolehan untuk menghasilkan idea melalui pemikiran yang kreatif, kebolehan untuk menumpukan perhatian terhadap sesuatu urusan dan kebolehan untuk memotivasi diri sendiri untuk meningkatkan prestasi.

Setelah itu, Mayer dan Salovey (1997) telah menambahbaik konsep berkaitan kecerdasan emosi dan mendefinisikannya sebagai kebolehan untuk mengesan emosi, menghayati dan mewujudkan emosi bagi membentuk pemikiran, memahami dan memperolehi pengetahuan berkaitan emosi untuk perkembangan peribadi seseorang.

Terdapat empat jenis kebolehan yang diperjelaskan iaitu:-

- i) Persepsi Emosi - kebolehan untuk melihat, menilai dan melahirkan emosi dan menyatakan keperluan emosi kepada orang lain.



Rajah 2.14: Model Kecerdasan Emosi oleh Salovey dan Mayer (1990:p, 190)

- ii) Asimilasi Emosi - keupayaan untuk membezakan antara emosi dan mengutamakan emosi yang mempengaruhi proses pemikiran seseorang.
- iii) Memahami Emosi - keupayaan taakulan emosi komposit dan juga untuk mengenal pasti peralihan antara satu sama lain

- iv) Pengurusan emosi - keupayaan untuk mengawal ketidakstabilan emosi bergantung kepada kegunaannya mengikut keadaan dan keupayaan.

Pada tahun 2000 bagi menjelaskan lagi maksud kecerdasan emosi, Salovey telah membahagikan kecerdasan emosi kepada empat konstruk seperti yang diuraikan di bawah.

- i) Persepsi, penilaian dan ekspresi emosi:-
 - a. Kebolehan mengenal emosi secara fizikal dan psikologi.
 - b. Kebolehan untuk mengenal emosi orang lain melalui suara, penampilan diri dan tingkah laku.
 - c. Kebolehan untuk ekspresi emosi yang bersesuaian dan menunjukkan keperluan berkaitan perasaan.
 - d. Kebolehan untuk membezakan antara yang benar dan tidak benar serta ikhlas atau tidak ikhlas.
- ii) Kemampuan untuk menghubungkan emosi bagi menggalakkan pemikiran:-
 - a. Kebolehan memastikan kepentingan sesuatu pemikiran emosi melalui pemerhatian kepada maklumat.
 - b. Kebolehan untuk mengaplikasi emosi bagi melancarkan pertimbangan berkaitan perasaan.
 - c. Kebolehan untuk mengubah pemikiran individu dari pelbagai sudut pandangan.
 - d. Kebolehan untuk mendorong emosi kepada penyelesaian masalah dan kreativiti.

iii) Memahami dan menganalisis maklumat emosi dan mengaplikasikan pengetahuan mengenai emosi tersebut:-

- a. Kebolehan untuk memahami perkaitan antara perbezaan emosi.
- b. Kebolehan untuk melihat sebab dan akibat dari perasaan yang wujud.
- c. Kebolehan untuk menghuraikan perasaan yang kompleks iaitu bentuk emosi yang bertentangan.
- d. Kebolehan untuk menghayati dan meramal perubahan antara setiap emosi.

iv) Mengelola Emosi:-

- a. Kebolehan untuk berhadapan dengan perasaan sama ada diterima atau tidak.
- b. Kebolehan untuk membuat refleksi untuk melahirkan emosi
- c. Kebolehan merasai, memahami dan mengelakkan emosi berdasarkan keperluan.
- d. Kebolehan untuk mengurus emosi diri sendiri dan emosi orang lain melalui pengurusan emosi.

c. Teori Kecerdasan Emosi oleh Bar On (1997) – EQ-i

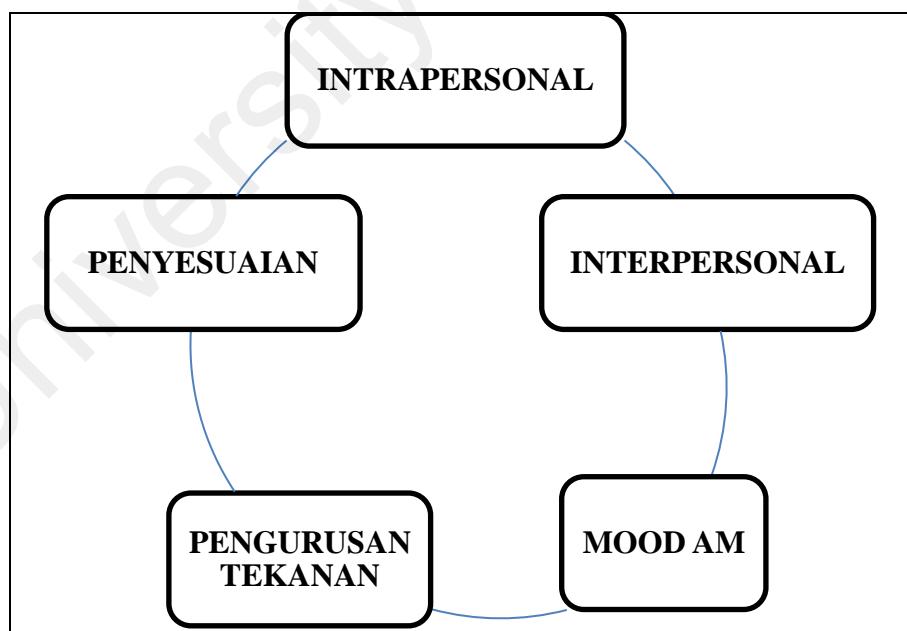
Teori ini telah diperkenalkan oleh Reuven Bar-On pada tahun 1997 yang merupakan seorang ahli psikologi yang mengkaji bidang kecerdasan emosi dan telah menghasilkan Model Inventori Kompetensi Kecerdasan Emosi. Beliau telah menggunakan kaedah pengukuran untuk menilai individu dan mengenal pasti kemahiran bukan kognitif seseorang yang membawa kepada kejayaan dalam kehidupan mereka. Bar-On (1997 & 2000) menyatakan kecerdasan emosi merupakan aspek dalam kesejahteraan psikologi dan penting dalam menentukan kejayaan dalam kehidupan seseorang individu. Beliau mendefinisikan kecerdasan emosi sebagai kemampuan, kompetensi dan kecekapan

bukan kognitif yang mempengaruhi kemampuan seseorang untuk menghasilkan kejayaan yang diinginkan.

Model kecerdasan emosi Bar-On ini mengandungi empat aspek kebolehan iaitu:-

- (i) Menyedari, memahami dan melahirkan perasaan oleh seseorang.
- (ii) Menyedari, memahami dan membina hubungan dengan orang lain.
- (iii) Mengendali emosi dan mengawal gerak geri.
- (iv) Menyesuaikan diri sendiri dengan perubahan serta kemampuan menyelesaikan masalah peribadi dan yang berkaitan dengan sosial.

Seterusnya berdasarkan empat aspek kebolehan di atas, beliau telah membahagikannya kepada lima dimensi utama dan lima belas sub-dimensi. Lima dimensi utama tersebut dipaparkan dalam Rajah 2.15 dibawah.



Rajah 2.15: Komponen Kecerdasan Emosi Bar-On, 1997 (dalam Mohd Azhar, 2004)

Komponen yang pertama ialah hubungan intrapersonal yang bermaksud kebolehan untuk mengenali diri sendiri, perasaan dan bersifat positif dalam apa sahaja yang

dilakukan. Hubungan intrapersonal juga merupakan satu kemahiran untuk mengawal perasaan dalaman, tidak mudah panik dan keliru apabila berdepan dengan krisis. Terdapat lima sub-dimensi bagi hubungan intrapersonal iaitu:-

- (i) Kesedaran Emosi - kebolehan untuk mengenal pasti dan memahami emosi diri sendiri.
- (ii) Ketegasan Kendiri - kemampuan untuk melahirkan perasaan dan fikiran yang membina.
- (iii) Penerimaan -menerima dan menghargai diri dengan merasakan diri sendiri berharga dan menerima diri sendiri seadanya tanpa mencari kekurangan.
- (iv) Kesempurnaan- kebolehan untuk menyedari kemampuan dan potensi diri sendiri serta hidup bahagia.
- (v) Kebebasan - berfikir dan tindakan dengan cara sendiri serta bebas daripada pengaruh emosi.

Bagi komponen yang kedua iaitu hubungan interpersonal pula melihat kemampuan dan keupayaan seseorang untuk mengelola emosi apabila melibatkan orang lain iaitu kebolehan berinteraksi, membina perhubungan dan bersosial secara baik. Hubungan sosial yang baik terbentuk dari tiga sub-dimensi berikut:-

- (i) Empati - kebolehan untuk menyedari dan menghargai perasaan orang lain.
- (ii) Tanggung jawab Sosial - kemampuan untuk memberikan kerjasama, sumbangan dan keterlibatan.
- (iii) Hubungan Interpersonal - mempunyai perhubungan yang akrab dan saling berhubungan dengan orang lain.

Komponen yang ketiga ialah pengurusan tekanan iaitu kemampuan untuk bertahan apabila berdepan dengan tekanan dan mengendalikannya dalam situasi yang mencabar.

Pengurusan tekanan mempunyai dua sub-dimensi iaitu:-

- (i) Toleransi tekanan - ketahanan menghadapi tekanan dan mampu mengendalikannya dengan positif.
- (ii) Kawalan impulsif (dorongan) - kebolehan mengawal dorongan atau gerak hati dalam bertindak.

Komponen keempat ialah kebolehsesuaian kendiri iaitu kebolehan untuk menyesuaikan diri sendiri apabila berhadapan situasi tertentu. Terdapat tiga sub-dimensi bagi komponen ini yang terdiri dari:-

- (i) Menghadapi realiti - kebolehan untuk menilai pengalaman emosi dengan tepat melalui apa yang berlaku.
- (ii) Kebolehsesuaian - bersikap fleksibel dalam berfikir, menyesuaikan perasaan, pemikiran dan tingkah laku mengikut situasi.
- (iii) Menyelesaikan masalah - kebolehan mengenal pasti dan mentafsir masalah peribadi dan masalah sosial dan seterusnya melaksanakan penyelesaian yang berkesan.

Komponen yang terakhir ialah mood am iaitu perasaan secara keseluruhan seseorang individu dan mengandungi dua sub-dimensi iaitu:-

- (i) Perasaan optimis - kebolehan melihat daripada sudut positif dan mengekalkan sikap positif walaupun dalam situasi sukar.
- (ii) Kegembiraan - kebolehan merasai kepuasan hidup, menikmati kehidupan serta keseronokan diri sendiri dan orang lain.

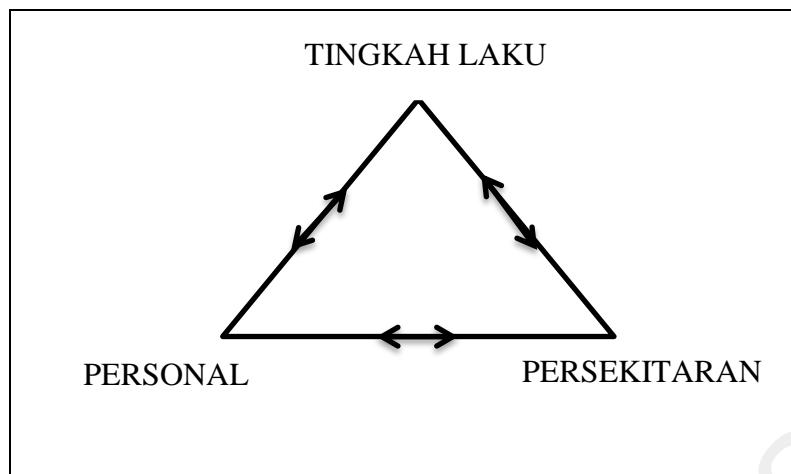
Berdasarkan kepada kesemua komponen yang diutarakan oleh Bar-On (1997 & 2000) ini, dapat dibuat kesimpulan bahawa seseorang individu yang mempunyai kemampuan mengawal perasaan dengan bijak pastinya mempamerkan perasaan gembira dalam diri sendiri dan mewujudkan kepuasan dalam kehidupan mereka bukan sahaja secara sendirian malah dikongsi bersama orang lain disekitar mereka.

Kesimpulannya, berdasarkan kepada ketiga-tiga teori kecerdasan emosi yang dijadikan rujukan, setiap satunya mempunyai kepentingan dan peranannya tersendiri. Namun bagi tujuan kajian ini, pengkaji hanya berpandukan kepada teori yang dikemukakan oleh Goleman (1995 & 2001) yang menjelaskan kecerdasan emosi berdasarkan empat kompetensi utama iaitu kesedaran kendiri, pengurusan kendiri, kesedaran sosial dan pengurusan perhubungan. Rasionalnya model ini dipilih adalah kerana keempat-empat dimensi yang diutarakan oleh Goleman (2001) ini melibatkan perhubungan antara diri pengetua itu sendiri dan juga perhubungannya dengan mereka yang berada di sekelilingnya. Pengetua memerlukan kerjasama daripada guru, pelajar dan staf sokongan bagi menjalankan proses pendidikan di sekolah, oleh itu kestabilan dan kekuatan emosi pengetua sebagai pemimpin diperlukan untuk memimpin kepelbagaian tingkah laku ahli dalam sekolah. Selain itu, kebolehan seseorang pengetua untuk mengenal pasti dan mengurus emosi warga sekolah juga perlu agar proses pengajaran dan pembelajaran dapat dilaksanakan dengan berkesan. Pemimpin yang mampu mengurus emosinya sendiri dan emosi pengikutnya dengan baik adalah pemimpin yang berkesan dan menjadikan sekolah dibawah pimpinannya cemerlang.

2.2.4 Teori Efikasi Kendiri Guru

a. Teori Kognitif Sosial Bandura (1986)

Teori kognitif sosial yang diperkenalkan oleh Bandura (1986) adalah merupakan konsep yang sering dijadikan rujukan kepada kajian berkaitan efikasi kendiri guru. Bandura (1986) adalah individu yang bertanggung jawab untuk memperkenalkan konsep dan makna efikasi kendiri dalam bukunya ‘*Social foundations of thought and action: A Social Cognitive Theory*’. Teori kognitif sosial ini menerangkan keupayaan seseorang individu untuk mempunyai sistem diri yang membolehkan mereka membuat ukuran kawalan ke atas setiap fikiran, perasaan dan tindakan yang mereka lakukan. Menurut Bandura (1986), pemikiran seseorang menjadi pengantara antara pengetahuan dan tindakan dan melalui refleksi diri setiap individu menilai pengalaman dan proses pemikiran mereka sendiri. Sistem ini mengawal struktur kognitif dan afektif seseorang yang merangkumi kebolehan untuk mewujudkan kepercayaan terhadap diri sendiri, belajar dari orang lain, merancang strategi alternatif, mengawal tingkah laku sendiri dan bersedia untuk memuhasabah diri. Tingkah laku ini juga memainkan peranan penting dalam menyediakan mekanisma rujukan dan satu set fungsi untuk melihat, mengawal selia dan menilai tingkah laku yang berhasil daripada interaksi antara sistem sendiri dan pengaruh dari sumber persekitaran. Oleh itu, seseorang individu berkeupayaan untuk mengubah persekitaran mereka bagi mempengaruhi tindakan serta tingkah laku mereka sendiri. Akhirnya tingkah laku seseorang dipengaruhi oleh faktor kognitif dan peribadi. Perhubungan ini menurut Bandura (1986) adalah konsep timbal balik (*reciprocal determinism*), yang mempunyai tiga elemen iaitu (i) faktor peribadi dalam bentuk kognitif; (ii) tingkah laku dan (iii) pengaruh persekitaran seperti yang ditunjukkan dalam Rajah 2.16.



Rajah 2.16: Perhubungan ‘reciprocal determinism’ oleh Bandura (1986: p, 24).

Bandura (1986) telah menyatakan mengenai dua jenis jangkaan yang mempengaruhi daya kognitif seseorang dalam cara mereka bertingkah laku. Jangkaan tersebut adalah jangkaan hasil kerja (*outcome expectancy*) dan jangkaan efikasi kendiri (*self-efficacy*). Jangkaan hasil adalah kesan daripada usaha yang membawa kepada pencapaian atau hasil kerja yang dikehendaki oleh seseorang (*outcome*). Ia juga berkaitan bagaimana seseorang individu memperlihatkan tingkah laku yang menyebabkan dia percaya hasil kerjanya dihargai atau mendapat pujian. Jangkaan efikasi pula adalah keyakinan seseorang yang beliau dapat melaksanakan tingkah laku yang dikehendaki untuk mengeluarkan hasil yang diingini dengan jayanya. Efikasi kendiri mempengaruhi kepercayaan individu untuk sanggup berusaha dan tabah apabila berlaku halangan terhadap pencapaian prestasi tingkah laku yang diinginkan. Oeh itu, jangkaan hasil meneroka bagaimana ganjaran mempengaruhi motivasi individu manakala efikasi kendiri meneroka bagaimana kepercayaan tentang kebolehan mempengaruhi motivasi.

Menurut Bandura (1986), efikasi kendiri melibatkan kebolehan generatif di mana kemahiran sosial, kognitif dan tingkah laku perlu saling berhubung kait untuk mencapai sesuatu tujuan. Dengan itu, Bandura (1986) telah mendefinisikan efikasi kendiri sebagai

pertimbangan seseorang itu mengenai kemampuannya mengelola dan melaksanakan segala tindakan yang perlu untuk mencapai prestasi yang ditetapkan. Ia tidak mempunyai perkaitan dengan kemahiran seseorang, tetapi berkenaan dengan pertimbangan seseorang itu berkaitan perkara yang boleh dilaksanakannya dengan kemahiran yang dimilikinya. Perbezaan di antara aspek kemahiran dan aspek kemampuan untuk mengelola dan melaksanakan sesuatu tingkah laku dijelaskan dalam definisi di atas. Efikasi kendiri mempengaruhi prestasi melalui peningkatan usaha dan kecekalan. Efikasi kendiri menurut Bandura (1986) juga bermaksud kepercayaan atau keyakinan seseorang dalam melaksanakan tingkah laku bagi mencapai sesuatu maksud dengan jayanya.

Efikasi kendiri seseorang juga turut dipengaruhi oleh beberapa faktor. Bandura (1986) telah menyenaraikan empat sumber utama yang membentuk efikasi kendiri iaitu penyempurnaan pencapaian (*enactive attainment*), pengalaman secara pemerhatian atau langsung (*vicarious experience*), pujiyan atau dorongan lisan (*verbal persuasion*) dan keadaan fisiologikal dan pembangunan emosi (*physiological state*).

i) Penyempurnaan pencapaian (*enactive attainment*)

Penyempurnaan pencapaian kerja merupakan sumber efikasi yang paling berpengaruh kerana ia adalah berdasarkan kepada pengalaman sebenar seseorang. Efikasi seseorang itu dapat dipertingkatkan apabila sesuatu tugas dapat dilaksanakan dengan jaya tetapi sebaliknya akibat dari pengalaman menghadapi kegagalan menyebabkan efikasi seseorang itu menurun.

ii) Pemerhatian dan pengalaman langsung (*vicarious experience*)

Sesetengah individu tidak bergantung kepada pengalaman kerja sebagai sumber keupayaan mereka. Penilaian efikasi kendiri sebahagiannya dipengaruhi oleh pengalaman secara langsung. Pengalaman ini merujuk kepada apabila seseorang melihat orang lain melakukan sesuatu tugas dengan jayanya, menyebabkan beliau yakin bahawa beliau mempunyai kemampuan untuk melakukan perkara yang sama. Situasi ini akan meningkatkan efikasi kendiri seseorang itu.

iii) Pujuhan dan dorongan lisan (*verbal persuasion*)

Bandura (1986) mengatakan bahawa seseorang itu boleh dipujuk dan didorong untuk mempercayai yang mereka mempunyai kebolehan dan keupayaan untuk berjaya dan mencapai apa yang mereka inginkan. Pujuhan membantu meningkatkan efikasi kendiri yang membawa kepada keinginan untuk berusaha keras untuk mencapai kejayaan.

iii) Keadaan fisiologikal/Pembangunan emosi (*physiological state*).

Maklumat berkaitan keadaan emosi dan psikologi seseorang amat penting kerana kedua-duanya mempengaruhi prestasi kerja mereka. Kebolehan untuk menangani situasi yang melibatkan emosi dapat mengelakkan tekanan apabila berhadapan dengan cabaran. Oleh itu, mereka yang berupaya mengawal keadaan ini adalah mereka yang mempunyai efikasi yang tinggi.

Sebagai kesimpulannya, efikasi kendiri yang diperjelaskan oleh Bandura (1986) adalah berkaitan keyakinan seseorang mengenai kemahiran sosial dan kemahiran tugas mereka untuk melaksanakan tindakan bagi mencapai kejayaan. Efikasi kendiri yang tinggi menyebabkan seseorang itu lebih bermotivasi dan cemerlang di samping kesediaan mereka untuk meneroka sesuatu yang baharu dan mencabar.

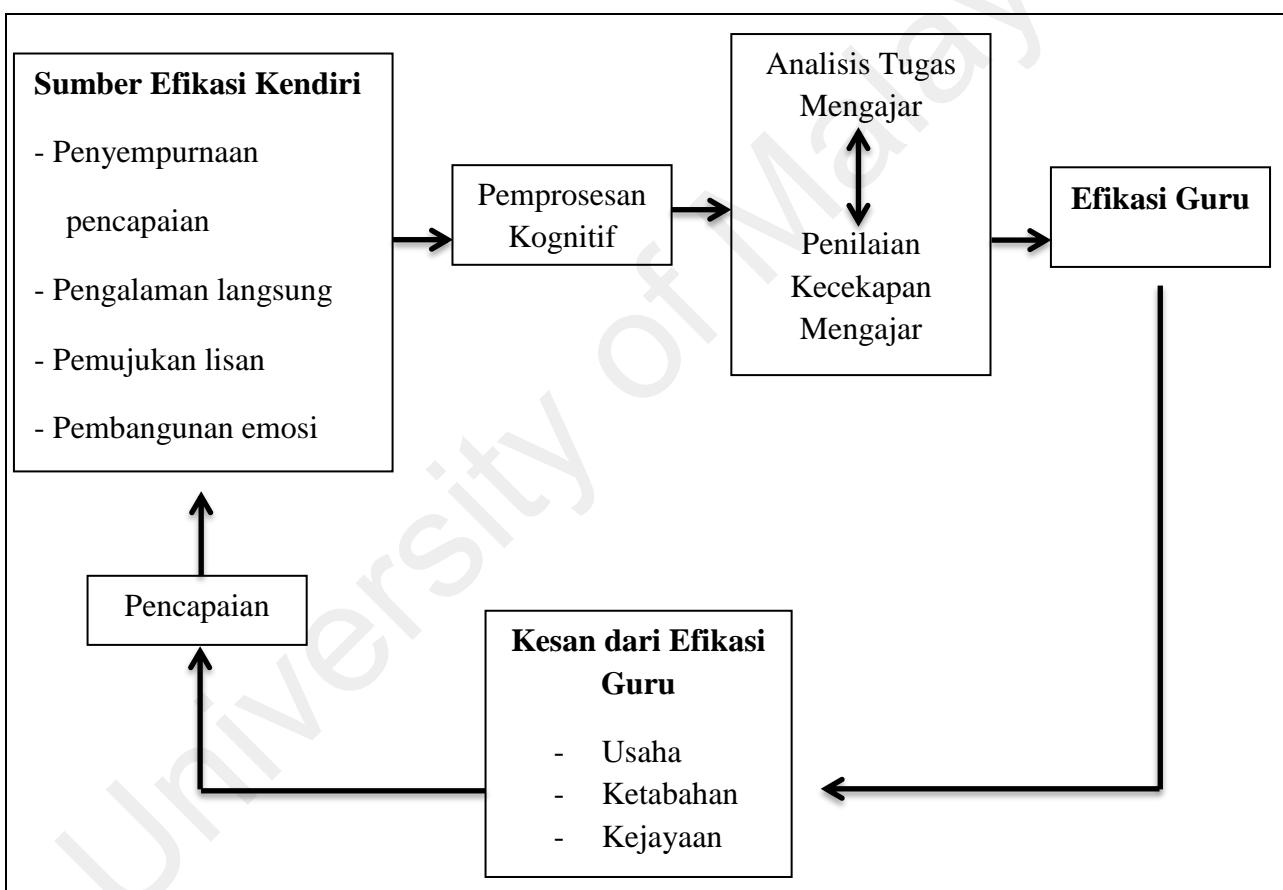
b. Model Efikasi Kendiri Guru – Tschannen-Moran dan Hoy (1998, 2001)

Model Efikasi Kendiri Guru (Rajah 2.17) telah dibina oleh Tschannen-Moran, Hoy dan Hoy (2001). Bersesuaian dengan Teori Kongnitif Sosial yang diperkenalkan oleh Bandura (1997) iaitu pengaruh utama kepada efikasi kendiri adalah analisis daripada hasil kajian terdahulu dan penginterpretasian empat sumber efikasi iaitu penyempurnaan pengalaman atau pencapaian kerja, pengalaman langsung, pemujukan lisan dan keadaan fisiologikal atau pembangunan emosi. Kesemua empat sumber ini adalah penting dalam mentafsir dan memproses kognitif sesuatu maklumat.

Model Tschannen-Moran et al., (2001) mencadangkan pengukuran efikasi kendiri guru merangkumi komponen analisis tugas mengajar dan penilaian kecekapan mengajar guru kerana kombinasi dan interaksi kedua-dua komponen inilah yang membentuk efikasi kendiri guru. Kedua-dua komponen ini saling berkaitan antara satu sama lain dan berlaku serentak dalam pembentukan efikasi kendiri guru.

Menurut Tschannen-Moran, et al., (2001) efikasi kendiri guru adalah keyakinan yang ada pada seseorang guru terhadap kebolehannya untuk mengajar dan memotivasi pelajar tanpa mengambil kira kebolehan dan latar belakang keluarga pelajar. Mereka turut menyatakan efikasi kendiri guru adalah kepercayaan guru pada keupayaan diri untuk menyusun atur serta melakukan satu siri tindakan yang diperlukan bagi menyempurnakan tugas pengajaran dalam konteks yang spesifik. Efikasi kendiri ini dikaitkan dengan tingkah laku dan sikap positif guru. Menurut beliau lagi dalam usaha menjadi guru yang berkesan, pengetahuan mengenai kandungan pelajaran serta pedagogi sahaja tidak mencukupi malah keupayaan serta keyakinan guru mengajar adalah lebih kuat pengaruhnya terhadap keberkesanan pengajaran.

Efikasi kendiri guru adalah mengikut keadaan tertentu (*context-specific*) kerana guru tidak merasakan yang mereka sentiasa berjaya di dalam semua situasi pengajaran mereka. Guru merasakan yang mereka berjaya di dalam pengajarannya hanya dalam sesuatu masa sahaja, untuk kumpulan pelajar tertentu sahaja dan untuk subjek tertentu sahaja tetapi merasakan yang mereka kurang berjaya atau tidak berjaya di dalam sesuatu situasi atau keadaan yang tertentu. Malahan dari satu kelas ke kelas yang lain juga kadar efikasi kendiri guru akan berubah (Ross, Cousins & Gadella, 1996 dan Raudenbush, Rowen & Cheong, 1992).



Rajah 2.17: Model Efikasi Kendiri Guru oleh Tschannen-Moran, Hoy & Hoy (1998) dalam Hoy dan Miskel (2001:p, 152)

Oleh itu, untuk membuat sesuatu penilaian tentang efikasi kendiri guru, pertimbangan tentang tugas mengajar dan kandungannya diperlukan selain kekuatan dan kelemahan seseorang guru. Salah satu ciri yang membuatkan efikasi kendiri guru sangat berkesan ialah putaran persekitaran (*cyclical nature*). Efikasi kendiri yang tinggi akan

menghasilkan usaha yang berjaya dan ketabahan yang seterusnya akan menjadikan guru itu lebih cemerlang (Ahmad Johari & Zaitun, 2007; Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Raudenbush, Rowen & Cheong, 1992). Sebaliknya efikasi kendiri guru yang kurang akan menghasilkan usaha yang terhad dan mudah menyerah kalah yang seterusnya akan menyebabkan pengajaran kurang berkesan dan berkualiti. Prestasi pengajaran adalah terbentuk dari usaha dan ketabahan yang akan mempengaruhi efikasi kendiri seseorang guru itu, yang apabila telah selesai akan menjadi sumber kepada kepercayaan efikasi kendiri pada masa hadapan.

Model efikasi kendiri ini juga mempunyai kesan secara teori dan praktikal. Ia memberikan pandangan tentang kecekapan mengajar (termasuk penilaian kepada sumber dan kekangan di dalamnya) dan kepercayaan tentang keperluan tugas dalam situasi mengajar yang tertentu. Inilah yang akan menyumbang kepada efikasi kendiri guru dan kesannya berdasarkan kepercayaan efikasi kendiri. Seperti yang digambarkan di dalam Rajah 2.19, pencapaian seseorang akan membentuk pengalaman utama yang akan menyumbang kepada maklumat baru yang akan diproses untuk membentuk kepercayaan efikasi kendiri di masa hadapan.

Sejak dua dekad yang lalu, penyelidik telah mengenal pasti hubungan yang kuat antara efikasi kendiri guru dan tingkah laku guru yang menyumbang dalam menggalakkan pencapaian pelajar (Tschannen-Moran & Gareis, 2015 dan Woolfolk & Hoy, 1993). Kejayaan, usaha dan ketabahan mengajar itu bergantung kepada sejauh mana seseorang guru itu percaya tentang kebolehan untuk mengurus dan melaksanakan pengajaran yang menghasilkan pembelajaran yang berjaya di dalam situasi yang spesifik. Dengan yang demikian mengikut Miskel dan Hoy (2001) persoalan tentang efikasi kendiri guru ialah:-

- i) Persoalan berkaitan tugas mengajar – Sejauh mana sukarnya tugas mengajar itu dan bolehkah saya melakukannya?
- ii) Persoalan berkaitan kecekapan mengajar – Berdasarkan tugas dan situasi yang diberikan, adakah saya mempunyai kemahiran dan pengetahuan yang diperlukan?

Jawapan yang positif tentang kedua-dua persoalan ini adalah petunjuk kepada efikasi kendiri guru yang tinggi dan berkesan. Oleh itu, apabila guru mempunyai efikasi kendiri yang tinggi maka mereka akan mampu menjalankan tugasan berkaitan mengajar, kecekapan mengajar dan mengurus disiplin pelajar dengan lebih baik dan berkesan.

Bagi tujuan kajian ini, pengkaji telah merujuk kepada Model Efikasi Kendiri yang dibangunkan oleh Tschannen-Moran, Hoy dan Hoy (2001) sebagai teori yang mendasari kajian sebagai pemboleh ubah bersandar. Ini adalah kerana pengkaji mengkaji hubungan kecerdasan emosi dan tingkah laku kepimpinan instruksional pengetua terhadap amalan pengajaran guru dalam bilik darjah yang akan diukur melalui dimensi strategi pengajaran, pengurusan bilik darjah dan penglibatan pelajar. Ketiga-tiga dimensi ini mempunyai hubung kait dengan dimensi amalan mengurus program instruksional bagi seseorang pemimpin instruksional itu.

2.3 Kajian-Kajian Lepas Yang Berkaitan

2.3.1 Kepimpinan Instruksional

Kepimpinan instruksional merupakan satu konsep kepimpinan yang menekankan kepada tingkah laku serta aktiviti yang secara langsung memberi kesan kepada pencapaian pelajar yang melibatkan pengetua sebagai pemimpin akademik sebagai tonggak utamanya. Kajian yang dijalankan berkaitan kepimpinan instruksional telah dimulakan sejak awal 1920-an apabila dilakukan penyelidikan berkaitan sekolah berkesan dan penambahbaikan sekolah serta tingkah laku kepimpinan pengetua yang telah dikenalpasti sebagai faktor utama dalam menentukan kejayaan akademik di sesebuah sekolah. Di antara pengkaji yang mengkaji peranan pengetua sebagai pemimpin instruksional adalah Ashley (2010), Clark (2009) , Horton (2013), Jameela (2012), Mohd Nor (2005), Mohd Nor dan Mohamad (2013), Mohd Yusri dan Aziz (2014), Munroe (2009), Norashikin, Ramli dan Nurnazahiah (2013), Norita (2012), Sim (2011) dan Simin et al., (2015). Dapatan dari kajian lepas membuktikan kepentingan peranan kepimpinan instruksional pengetua bagi peningkatan kecemerlangan sekolah dalam melahirkan modal insan yang cemerlang. Ini adalah kerana menurut Hallinger (2011), terdapat tiga fokus utama yang menghubungkan kepimpinan dan pembelajaran iaitu visi dan matlamat sekolah, struktur dan proses akademik serta warga sekolah dan peranan pemimpin sekolah sebagai peneraju program instruksional amat penting dalam menentukan keberkesanan proses pengajaran dan pembelajaran.

Menurut Hallinger (2003), kepimpinan instruksional ialah tindakan yang diambil oleh seseorang pengetua untuk mencapai matlamat yang telah ditetapkan iaitu pengetua haruslah menyokong perubahan, memastikan guru mengajar dan pelajar belajar,

memastikan bilik darjah dilengkapi dengan kemudahan untuk kemajuan pengajaran dan pembelajaran, memastikan jadual waktu dipatuhi, merangka matlamat sekolah dan memastikan ia difahami oleh semua guru dan warga sekolah, merancang program kurikulum, memantau program pengajaran dan pembelajaran, menilai program pengajaran dan pembelajaran, memastikan tindakan pemulihan ke atas setiap aspek yang bermasalah, memastikan masa pengajaran dan pembelajaran tidak terganggu, memastikan guru mempunyai keterampilan untuk mengajar dengan berkesan, menjalankan program pembangunan staf dan mengawal tingkah laku pelajar.

Sementara itu, Southworth (2002) dalam kajiannya mendapati pemimpin sekolah yang berjaya menampilkan tingkah laku kepimpinan instruksional menunjukkan tiga strategi yang diperlakukan iaitu menjadi model kepada guru dalam memantau aktiviti sekolah dan mengadakan dialog profesional secara berkala dengan guru dan staf. Tingkah laku yang ditunjukkan seperti di atas mewujudkan perhubungan sumber manusia yang positif dan berkolaboratif dalam segala aktiviti instruksional bagi pencapaian matlamat akademik. Ini diperkuatkan lagi melalui dapatan dari meta-analisis yang dijalankan oleh Hallinger (2003) terhadap lebih dari 88 kajian peringkat kedoktoran di tujuh buah negara yang mendapati kepimpinan instruksional mempunyai perkaitan yang signifikan dengan kejayaan sekolah dalam bidang akademik.

Hallinger dan Murphy (1987) mendefinisikan kepimpinan instruksional sebagai kemampuan pengetua untuk mengerakkan sekolah secara berkesan dimana pengetua mengalakkan proses pengajaran dan pembelajaran yang melibatkan guru, pelajar, ibu bapa, perancangan sekolah, pengurusan sekolah serta kemudahan sumber dan budaya sekolah. Kepimpinan instruksional juga merujuk kepada segala perlakuan yang dilakukan oleh pengetua bagi memajukan proses pengajaran dan pembelajaran di

sekolah (Hallinger dan Murphy ,1985). Willison (2008) menyatakan bahawa pengetua sebagai pemimpin instruksional yang berkualiti merupakan kunci utama kepada peningkatan pencapaian pelajar. Pemimpin instruksional juga membawa maksud pemimpin yang sentiasa bertindak ke arah mewujudkan persekitaran kerja yang produktif dan kondusif untuk guru di samping sentiasa berusaha memperkembangkan pembelajaran pelajar. Seseorang pengetua perlu memastikan guru mengajar dan pelajar belajar. Oleh itu, pemantauan yang sistematik ke atas pengajaran guru merupakan tindakan yang utama bagi mengenal pasti aspek yang memerlukan penambahbaikan. Tindakan ini adalah sejajar dengan konsep “*the purpose of evaluation is not to prove, but to improve*” (Stufflebeam, Foley, Gephard, Guba, Hammond, Merriman, & Provus, 1971).

Usaha pengetua sebagai pemimpin instruksional dalam penambahbaikan pengajaran guru adalah penting dalam meningkatkan kecemerlangan pelajar. Pengetua perlu mempunyai pengetahuan dan kemahiran berkaitan instruksional untuk melaksanakan perancangan, penaksiran, pemerhatian dan penilaian bagi memastikan perkembangan guru dan keberkesanan proses pengajaran dalam bilik darjah. Glickman, Gordon dan Roos-Gordon (2007) menegaskan bahawa kepimpinan dan penyeliaan yang berkesan dapat memupuk semangat dan motivasi guru dalam pengajarannya. Antara peranan utama pengetua sebagai pemimpin instruksional adalah dalam menjalankan penyeliaan terhadap pengajaran guru.

Zulkafli (2000) dan King (2002) mendefinisikan kepimpinan instruksional sebagai tindakan yang dituntut oleh pengetua dengan meningkatkan keadaan pembelajaran di sekolah. Menurut King (2002) terdapat enam peranan kepimpinan instruksional iaitu: (1) mengetuai pembelajaran; (2) memberi fokus kepada proses pengajaran dan

pembelajaran; (3) membangun kemampuan kepimpinan; (4) mencipta suasana pembelajaran profesional; (5) menggunakan data bagi membuat keputusan dan (6) menggunakan sumber dengan kreatif. Peranan yang dimainkan oleh pengetua inilah yang membawa kepada keberkesanan dan kecemerlangan sekolah.

Kajian hubungan kepimpinan instruksional dengan sekolah berkesan yang dilakukan di 12 buah sekolah rendah di utara Malaysia mendapati kepimpinan instruksional guru besar mempunyai hubungan yang signifikan dengan keberkesanan sekolah dan guru besar dari sekolah kajian juga mengamalkan kepimpinan instruksional dengan baik dengan julat skor min antara 3.46 hingga 4.06 (Sazali et al., 2007). Beliau telah menggunakan model kepimpinan instruksional Hallinger (2000) bagi melihat persepsi guru terhadap kepimpinan instruksional guru besar. Kajian oleh Sazali et al. (2007) menyamai kajian oleh Latip (2007) yang memfokuskan kajiannya untuk melihat pelaksanaan kepimpinan instruksional dan fungsi-fungsinya dalam kalangan pengetua sekolah. Seramai 460 orang guru dan 40 orang pengetua daripada 46 buah sekolah menengah di Negeri Selangor telah dipilih sebagai respondennya. Dapatkan kajian menunjukkan pengetua telah melaksanakan dan mengamalkan semua sebelas fungsi kepimpinan instruksional yang dikaji pada tahap yang sederhana. Penjelasan matlamat adalah fungsi yang paling dominan diamalkan oleh pengetua diikuti oleh penguatkuasaan dasar akademik dan pemberian insentif untuk pembelajaran. Terdapat perbezaan yang signifikan dalam persepsi guru tentang kepimpinan instruksional pengetua berdasarkan faktor jantina, kaum, pengalaman mengajar dan umur.

Simin et al., (2015) menjalankan kajian terhadap amalan kepimpinan instruksional pengetua di sekolah vokasional dan teknik di sekitar Kuala Lumpur mendapati pengetua yang terlibat mengamalkan kepimpinan instruksional sebagai salah satu faktor yang

mempengaruhi tingkah laku mereka. Beliau mendapat kepimpinan profesional adalah faktor penyumbang yang utama dalam dimensi kepimpinan instruksional diikuti oleh perkongsian misi dan visi. Ini berasesuaian dengan Mendels (2012) yang mendapati kepimpinan berkesan bermula dari proses penetapan misi dan visi yang menjurus kepada komitmen yang tinggi dari warga sekolah. Kepentingan peranan pengetua sebagai pemimpin instruksional dalam mentakrifkan serta menyampaikan matlamat sekolah dibuktikan melalui kajian oleh Munroe (2009) yang mendapati pengetua sekolah kajiannya menunjukkan amalan kepimpinan instruksional yang tinggi ($M=4.11$, $S.D=.41$) dan dimensi yang paling tinggi adalah dimensi merangka matlamat sekolah. Kajian yang dijalankan oleh Ashley (2010) bagi menjelajah persepsi guru terhadap stail kepimpinan instruksional dan transformasi pengetua di Perak mendapati dimensi membentuk dan menyampaikan matlamat sekolah adalah yang tertinggi ($M=3.59$, $S.D=.86$) berbanding dimensi yang lain.

Kepimpinan instruksional pengetua adalah peranannya dalam memperbaiki proses pengajaran dan pembelajaran di sekolah dengan menyediakan sumber dan penting dalam memberikan sokongan serta galakan kepada guru. Manakala menurut Tennessee Standards for Instructional Leader (2013), kepimpinan instruksional yang berkesan ialah apabila pengetua memastikan program sekolah, prosedur dan amalan yang dilakukan mestilah berfokus kepada pembelajaran dan pencapaian pelajar termasuklah pembangunan dari segi sosial dan emosi bagi mencapai kejayaan dalam akademik. Pengetua yang menjalankan peranannya sebagai pemimpin instruksional yang berkesan secara tidak langsung mempengaruhi pembelajaran pelajar (Jana Michelle, 2003; Southworth, 2002)

Richards (2005) pula menjelaskan bahawa pemimpin instruksional merujuk kepada tingkahlaku pengetua iaitu menghormati dan menghargai guru sebagai seorang profesional, adil, jujur, mengamalkan dasar pintu terbuka dan sedia mendengar apa yang ingin diperkatakan oleh guru. Beliau mendapati pengetua yang berperanan sebagai pemimpin instruksional sering menggalakkan guru untuk mempertingkatkan amalan pengajaran di bilik darjah, sentiasa menetapkan standard pencapaian yang tinggi, bertindak sebagai motivator dan pembina pasukan.

Quinn (2002) menyatakan pemimpin instruksional pengetua memberikan kesan ke atas amalan pengajaran oleh guru. Pengetua akan menentukan dan menjelaskan matlamat sekolah, mengawal mutu pengajaran, memberi perhatian kepada kurikulum dan pengajaran, memantau dan menilai pengajaran guru, memberi sokongan terhadap sumber pengajaran, menjalankan program pembangunan staf dan mewujudkan perhubungan yang baik dengan guru, pelajar dan ibu bapa. Tiga tindakan yang dilakukan oleh pengetua sebagai pemimpin instruksional ialah berbincang dengan guru berkaitan pengajaran dan pembelajaran yang berkesan di samping menggalakkan mereka untuk membuat refleksi dalam menambahbaik mutu pengajaran (Blasé and Blasé, 1998). Ini menunjukkan bahawa hubungan yang berlandaskan sokongan dan kepercayaan antara pengetua dan guru meningkatkan komitmen guru dalam pengajarannya (Tschannen-Moran & Gareis, 2015). Secara tidak langsung, amalan kepimpinan instruksional pengetua yang berkesan meningkatkan pencapaian pelajar melalui pengukuhan amalan pengajaran guru. Guru memberikan kepercayaan dan kerjasama dengan pengetua yang terbuka dalam usaha penambahbaikan pengajaran guru (Tschannen-Moran & Gareis, 2015). Komitmen dan kesungguhan guru dalam pengajarannya adalah hasil dari amalan kepimpinan instruksional yang ditunjukkan oleh pengetua dalam mewujudkan perasaan kepuasan kerja yang tinggi dalam kalangan guru.

Ini dibuktikan melalui kajian yang dijalankan oleh Abdul Said, Jumriah dan Andin (2014) yang mendapati wujud hubungan yang signifikan antara amalan kepimpinan instruksional guru besar dengan komitmen dan kepuasan kerja guru. Beliau juga mendapati amalan kepimpinan instruksional guru besar di Tawau berada pada tahap tinggi.

Kajian kuantitatif untuk membincangkan amalan kepimpinan instruksional yang diamalkan oleh pengetua sekolah menengah luar Bandar di Perak oleh Sharifah, Zaidatol Aklamiah dan Suhaimi (2008), menunjukkan pemimpin sekolah mengamalkan kepimpinan instruksional seperti yang dinyatakan dalam Hallinger dan Murphy (1985) iaitu menyatakan matlamat sekolah, mengurus program instruksional dan iklim sekolah. Sekolah menengah yang dipilih melibatkan tiga jenis sekolah iaitu sekolah cemerlang, sederhana dan lemah. Namun begitu, tahap pelaksanaan amalan kepimpinan instruksional seperti perancangan dan pemantauan adalah berbeza berdasarkan jenis sekolah yang dikaji. Di dalam kajian yang dijalankan oleh Jameela (2012), beliau mendapati amalan kepimpinan instruksional pengetua di negeri Pahang berada pada tahap yang tinggi dan pengetua mengamalkan tingkah laku kepimpinan instruksional secara kerap. Menurutnya, pengetua dapat mengamalkan kepimpinan instruksional melalui kerjasama dengan guru, pelajar dan komuniti seperti menyediakan peluang kepada pelajar untuk belajar, menggalakkan kerjasama dengan guru, pelajar serta komuniti setempat bagi mewujudkan persekitaran pembelajaran yang selamat dan selesa. Sharifah et al., (2008) dan Jameela (2012) menyokong kajian yang dijalankan oleh Clark (2009) iaitu suasana di sekolah dipengaruhi oleh sikap kolaboratif bersama guru, mendapatkan sokongan luar dan membina hubungan yang baik bersama komuniti untuk memastikan persekitaran pengajaran dan pembelajaran kondusif kepada pelajar. Quah (2011) pula dalam kajian terhadap amalan kepimpinan instruksional pengetua

sekolah di Johor mendapati menurut persepsi guru, pengetua mengamalkan kepimpinan instruksional secara berkesan dan antara dimensi yang menunjukkan tahap yang tinggi adalah dimensi menggalakkan pembangunan staf ($M=4.08$), menggalakkan iklim pengajaran dan pembelajaran ($M=4.02$), menjelaskan matlamat, visi dan misi sekolah ($M=4.01$) dan memantau perkembangan pelajar ($M=4.00$). Beliau juga mendapati amalan kepimpinan instruksional pengetua sekolah kajiannya mempunyai hubungan yang signifikan dengan pencapaian akademik pelajar dimana sekolah yang mempunyai pencapaian akademik yang tinggi dipimpin oleh pengetua yang mengamalkan kepimpinan instruksional pada tahap yang tinggi.

Dapatan kajian turut menyokong hasil kajian kepimpinan instruksional guru besar oleh Sukarmin (2010) yang menunjukkan bahawa fungsi kepimpinan pengajaran telah wujud dan dilaksanakan oleh guru besar sekolah di Bandar Surakarta pada tahap tinggi ($M=3.94$). Mohd Munaim (2013) juga memperoleh dapatan yang serupa iaitu tahap kepimpinan instruksional guru besar daerah Simunjan, Sarawak berada pada tahap sangat tinggi dan dimensi yang tertinggi adalah dimensi mendefinisi dan menyebarkan matlamat sekolah. Kajian Mohd Munaim (2013) ini menguatkan lagi dapatan kajian lepas oleh Talip (2010) bagi mengkaji amalan kepimpinan instruksional pengetua sekolah di Saratok, Sarawak. Dapatan beliau menunjukkan bahawa tahap kepimpinan pengetua berada pada tahap tinggi pada keseluruhannya dan dimensi yang tertinggi adalah dimensi mentakrif dan menjelaskan matlamat sekolah. Dapatan mereka membuktikan bahawa pengetua perlu mempunyai kesedaran terhadap kepentingan kepimpinan instruksional diamalkan dalam mengurus dan mentadbir organisasi sekolah. Selain itu, Mohd Nor dan Mohamad (2013) dalam kajian terhadap kepimpinan instruksional pengetua Sekolah Menengah Agama Bantuan Kerajaan (SMABK) dan Sekolah Menengah Agama Rakyat (SMAR) di Kedah mendapati pengetua kedua-dua

sekolah agama ini melaksanakan amalan kepimpinan instruksional pada tahap yang tinggi tetapi pengetua SMABK mempunyai nilai skor min yang tinggi ($M=3.67$) berbanding skor min pengetua SMAR ($M=3.43$). Perbezaan tahap amalan kepimpinan instruksional ini adalah disebabkan oleh perbezaan tahap kesedaran akan kepentingan kepimpinan instruksional pengetua itu sendiri. Mohd Nor (2005) juga turut menjalankan kajian terhadap pengetua sekolah berkesan dan sekolah tidak berkesan dan mendapati tahap amalan kepimpinan instruksional pengetua sekolah berkesan adalah lebih tinggi berbanding pengetua sekolah tidak berkesan.

Walau bagaimanapun, terdapat juga kajian yang dijalankan menunjukkan sesetengah pengetua kurang melaksanakan peranan mereka sebagai pemimpin instruksional. Antara kajian tersebut adalah hasil kajian oleh *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) 2009. Dapatan dari kajian ini menunjukkan pemimpin sekolah di Malaysia cenderung ke arah pentadbiran dan bukannya kepimpinan instruksional (OECD, TALIS 2009). Amalan kepimpinan instruksional yang dilaporkan iaitu pengawasan arahan, menyokong pembangunan instruksional guru dan menetapkan hala tuju sekolah kurang diamalkan di Malaysia berbanding dengan kebanyakan negara lain –TALIS (Rajah 2.18).

Dapatan kajian di atas disokong oleh Azlin (2006) yang telah menjalankan kajian untuk meneliti dan menghuraikan amalan pengurusan pengetua di sekolah menengah di Malaysia dan mendapati pengetua lebih banyak memperuntukkan masa dalam pengurusan profesional seperti penyebar maklumat, jurucakap, penjaga, usahawan, pengagih sumber, penyelesaikan masalah dan paling sedikit masa diperuntukkan untuk aktiviti mengajar dan mencerap iaitu sebagai pemimpin instruksional.

Negara	Kepimpinan Instruksional		Kepimpinan Pentadbiran	
	Min	Sisihan Piawai	Min	Sisihan Piawai
Australia	-0.22	0.09	-0.73	0.08
Australia	-0.59	0.05	-0.07	0.06
Brazil	1.16	0.07	0.50	0.06
Denmark	-0.34	0.09	-1.69	0.06
Hungary	0.59	0.07	0.23	0.09
Italy	0.26	0.08	0.40	0.05
Malaysia	-0.37	0.09	1.08	0.06
Mexico	0.26	0.08	0.56	0.08
Slovenia	0.97	0.05	0.01	0.04
Turki	0.20	0.15	0.92	0.11

Rajah 2.18: Hasil Kajian Gaya Kepimpinan Instruksional dan Pengurusan (OECD TALIS, 2009).

Jamaliah dan Norashimah (2006) menyatakan pengetua kurang berperanan sebagai pemimpin pengajaran kerana beberapa cabaran iaitu cabaran dalam aspek mengajar dan membimbing staf, perubahan wahana sosial yang mempengaruhi masyarakat kini, kebolehan memotivasi guru, kurangnya kemudahan yang mencukupi dan disiplin pelajar yang jika tidak terkawal mampu menghalang pembelajaran di sekolah.

Pada abad ini, pengetua adalah orang yang paling penting dalam memaju penambahbaikan sekolah. Oleh itu, salah satu peranan utama pengetua adalah sebagai pemimpin instruksional kerana kejayaan proses pengajaran dan pembelajaran adalah kerana sokongan dan amalan kepimpinan instruksional pengetua. Pengetua sekolah sebagai pemimpin instruksional merupakan teraju utama dalam mempengaruhi kecemerlangan pengajaran guru (Simin, et al., 2015). Kajian oleh Clark (2009); Quah (2011); Horton (2013); Mohd Yusri dan Aziz (2014), Norashikin et al (2013); Norita (2012), Sim (2011) dan Simin et al., (2015) menunjukkan bahawa tahap amalan kepimpinan instruksional pengetua adalah penting dalam mempengaruhi keberkesanan proses pengajaran dan pembelajaran keseluruhannya.

Kesimpulannya, daripada sorotan literatur yang dibincangkan di atas, pengetua harus menerapkan ketiga-tiga dimensi kepimpinan instruksional yang menjadi tunjang kepada amalan kepimpinan instruksional di sekolah bagi memastikan kecemerlangan dan keberkesanan sekolah. Pengetua mesti jelas tentang visi dan misi sekolah yang dibentuk supaya setiap komponen di sekolah beroperasi dengan baik. Pengetua juga perlu mengurus program pengajaran dan pembelajaran di samping mewujudkan iklim sekolah yang positif kerana menurut Marzano, Waters dan McNulty, (2005) pengetua yang memberi tumpuan kepada penambahbaikan sekolah berjaya menghasilkan sekolah yang lebih berkesan. Ini adalah sangat diperlukan kerana kepimpinan pendidikan dalam abad ke 21 sangat memerlukan seseorang pemimpin pendidikan yang mendorong dalam pembinaan hubungan yang cemerlang bersama warga sekolah dan komuniti bagi melahirkan sekolah yang berkesan.

2.3.2 Kecerdasan Emosi

Boyatzis dan Sala (2000), Caruso dan Salovey (2004), Goleman (2000) dan Singh (2006) telah menggunakan pendekatan korporat dalam membuktikan hubungan antara kecerdasan emosi dan iklim organisasi. Goleman (2000) mendapati kecerdasan emosi pemimpin seperti keyakinan diri, orientasi diri, berinisiatif, empati, kerja berpasukan dan bekerjasama memberikan impak yang positif terhadap iklim dan prestasi organisasi. Beliau telah membuktikan bahawa untuk seseorang itu berjaya dalam kehidupan dan kerjaya seseorang itu memerlukan lebih dari hanya kecerdasan intelek (IQ). Bukan sahaja konstruk yang terdapat dalam kecerdasan emosi berkaitan dengan keadaan kerja seseorang, malah turut menyediakan kefahaman konsep tentang organisasi secara keseluruhannya. Kecerdasan emosi bukan hanya dapat mengenal pasti perasaan diri

sendiri malahan juga perasaan orang lain, untuk memotivasi diri sendiri dan untuk menguruskan emosi dalam diri sendiri dan dalam hubungan dengan orang lain.

Keberkesanan kecerdasan emosi di tempat kerja tidak boleh dipandang remeh. Menurut Boyatzis (2008), kompetensi kecerdasan emosi pemimpin adalah sangat penting bagi membantu pemimpin untuk berperanan dengan lebih berkesan pada abad ke 21 ini. Berdasarkan kajian empirikal, kecerdasan emosi mempunyai kaitan dengan keberkesanan kepimpinan (Benson, et al. (2014); Hidayat, 2014; Goleman, Boyatzis & McKee, 2002; Mohd Azhar, 2004; Nurul Hudani, Ma'rof, Hanina & Ibrani, 2013; Palmer, Walls, Burgess & Stough, 2001; Wong & Law, 2002), pengurusan perubahan (Izani, 2013; Mohd Azhar, 2004), emosi subordinat (Prati, 2004); prestasi individu dan sikap terhadap kerja (Carmelli, 2003; Wong & Law, 2002), kepuasan kerja dan komitmen organisasi (Adeyemo, 2008), prestasi kepimpinan pengetua (Cook, 2006) dan kejayaan pengurusan kewangan organisasi (Bradberry & Greaves, 2003).

Cavallo dan Brienza (2002) pula dalam kajiannya terhadap 358 orang pengurus bagi Johnson dan Johnson Consumer & Personal Care Group (JJ&PC Group) telah mendapati bahawa terdapat hubungan yang sangat kuat di antara prestasi pemimpin yang cemerlang dengan kecerdasan emosi. Kompetensi kecerdasan emosi yang tinggi diperolehi bagi dimensi kesedaran kendiri dan pengurusan kendiri. Menurut Cherniss dan Goleman (2005), kecerdasan emosi mempengaruhi prestasi seseorang pemimpin secara signifikan. Dapatkan ini telah menyokong kenyataan oleh Goleman (2000) yang menyatakan bahawa kecerdasan emosi adalah faktor yang membezakan antara seorang pemimpin yang cemerlang dan tidak cemerlang. Apabila seseorang pemimpin itu dilengkapi dengan kestabilan kecerdasan emosi, maka pemimpin itu mampu mengawal emosi dan tingkah lakunya di samping lebih memahami dan mempunyai hubungan yang

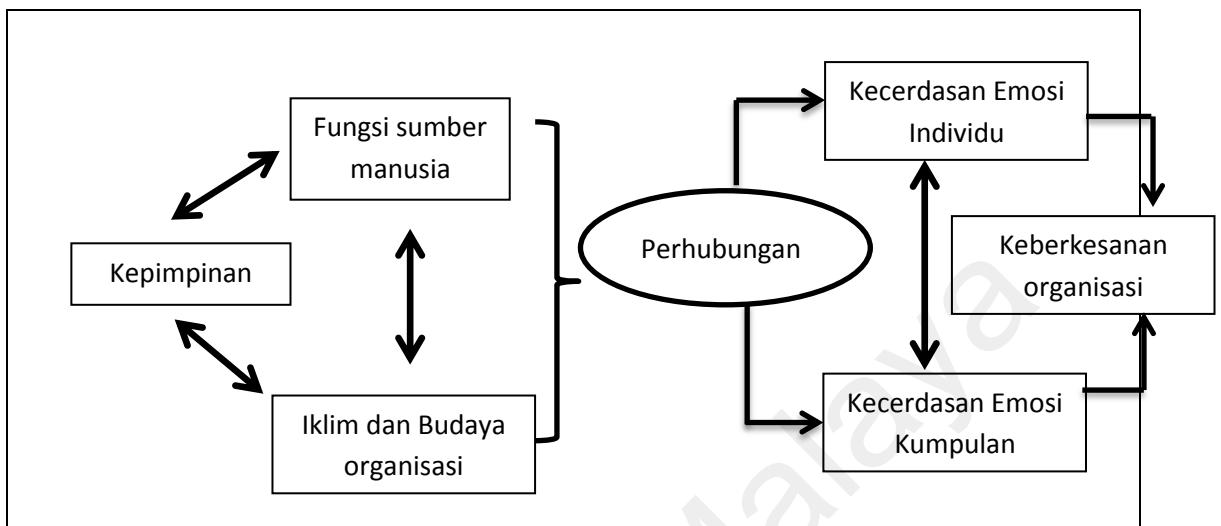
baik dengan pengikutnya bagi menjadikan organisasi yang dipimpinnya lebih cemerlang.

Kecerdasan emosi mempunyai hubungan dengan keberkesanan individu, kumpulan dan organisasi kerana kecerdasan emosi merupakan faktor utama dalam mempengaruhi keberkesanan seseorang individu dalam persekitaran kerja. Kecerdasan emosi pada peringkat individu pemimpin membolehkan beliau meyakinkan dan mempengaruhi ahli dalam organisasi manakala kecerdasan emosi dalam kumpulan mewujudkan semangat kerjasama, komitmen dan kreativiti. Ini disebabkan kecerdasan emosi adalah satu elemen dalam kecerdasan sosial yang membolehkan seseorang itu mengenal emosi serta perasaannya sendiri dan orang lain. Hubungan antara kecerdasan emosi dan keberkesanan organisasi ditunjukkan dalam Rajah 2.19 dibawah.

Oleh itu, kecerdasan emosi pemimpin mempengaruhi motivasi dan semangat bekerja pengikutnya (Goleman, 1998b). Menurut Winkell, Wyland, Shaffer dan Clason (2011) kecerdasan emosi ialah penggunaan emosi secara efektif untuk mencapai matlamat, membangun hubungan yang produktif dan menghasilkan suasana yang kondusif di tempat kerja. Kecerdasan emosi adalah kemampuan bagi merasa, memahami secara efektif daya dan kepekaan emosi sebagai suatu sumber kekuatan, kefahaman, pembetulan dan pengaruh ke atas hubungan kemanusiaan (Cooper & Sawaf, 1997).

Kemahiran dan pengetahuan berkaitan kecerdasan emosi adalah kemahiran yang boleh dipelajari dan ditingkatkan dalam diri seseorang melalui pendekatan yang sistematik dan berterusan (Caruso & Salovey, 2004). Kepentingan kecerdasan emosi dalam bidang pengurusan dan kepimpinan jelas dibuktikan dalam beberapa kajian yang dijalankan sebelum ini di negara barat serta Malaysia, walaupun bilangannya adalah terhad oleh

Cook (2006); Cooper (1997); Goleman (2011 & 1998); Mohd Azhar (2004); Nik Rashid (2013); Nurul Hudani et al., (2013) dan Sazali (2006).



Rajah 2.19: Hubungan kecerdasan emosi terhadap organisasi (Cherniss, 2000:p, 8) dalam Mohd Azhar (2004:p, 23)

Kemahiran interpersonal dan intrapersonal merupakan komponen kecerdasan emosi yang tidak boleh dipandang remeh kerana untuk menjadi pemimpin yang berjaya seseorang bukan sahaja memerlukan pengetahuan berkaitan teori dan kecekapan teknologi semata-mata tetapi juga mesti mempunyai kecerdasan emosi yang tinggi.

Sementara itu, MacLennan (2002) dan Nurul Hudani et al., (2013) mendapatkan terdapatnya hubungan antara kecerdasan emosi dan kepimpinan transformational. Mereka mendapat aspek kompetensi kecerdasan kendiri banyak mempengaruhi hubungan antara perlakuan kepimpinan transformational dan pencapaian pengurusan. Bryant (2005) dalam kajiannya mengenai kecerdasan emosi yang dikaitkan dengan prestasi jurujual automotif di daerah Denver, Colorado mendapat aspek kompetensi kecerdasan emosi memberikan sumbangan yang besar terhadap prestasi jurujual berkenaan dalam memperbaiki prestasi jualan masing-masing.

Selain dari itu, Siti Balqis, Rafidah, Yusni dan Melati (2014) yang telah mengkaji hubungan antara kecerdasan emosi dan pembangunan diri pelatih kaunselor telah mendapati terdapat hubungan yang signifikan antara kedua-dua pemboleh ubah tersebut. Kajian ini juga mendapati seseorang yang mempunyai kecerdasan emosi yang tinggi lebih peka kepada situasi sekeliling, lebih gembira, sihat dan lebih berjaya dalam bidang yang mereka ceburi. Kesimpulannya, kecerdasan emosi yang stabil penting untuk seseorang individu itu mempamerkan tingkah laku yang mewujudkan suasana harmoni dalam sesebuah organisasi agar setiap ahli berkeupayaan untuk melaksanakan tugas dengan berkesan.

Kajian lepas yang dijalankan oleh beberapa pengkaji telah membuktikan kepentingan kecerdasan emosi pemimpin dalam mempengaruhi keberkesanan kepimpinan (Hidayat, 2014; Yahya, 2009). Pemimpin yang mempunyai tahap kecerdasan emosi yang tinggi memperlihatkan tingkah laku kepimpinan yang berkesan dan mempengaruhi pengikut untuk lebih cemerlang. Kajian oleh Izani (2014); Masaong (2012); Munroe (2009); Siti Faezah dan Mohd Zuri (2013); Nurul Hudani et al., (2013) dan Zuraidah, Yahya & Siti Noor (2014) membuktikan bahawa tahap kecerdasan emosi pemimpin mempengaruhi tingkah laku dan keberkesanan kepimpinan. Izani (2014) dalam kajiannya mendapati pengetua sekolah menengah di Zon Utara Semenanjung Malaysia mempunyai tahap kecerdasan emosi yang tinggi dan dimensi kesedaran sosial mempunyai min yang tertinggi iaitu $M=3.93$.

Kajian oleh Nurul Hudani et al., (2013) mendapati bahawa tahap kecerdasan emosi pengetua adalah pada tahap yang tinggi ($M=3.94$) dan dimensi yang menunjukkan nilai skor min tertinggi adalah dimensi pengurusan perhubungan. Munroe (2009) juga mendapati seramai 35 pemimpin sekolah kajiannya di Michigan mempunyai tahap

kecerdasan emosi yang tinggi ($M=78.2$, $SD = 7.83$). Dimensi yang mempunyai tahap tertinggi adalah dimensi pengurusan kendiri diikuti oleh dimensi kesedaran sosial, dimensi pengurusan perhubungan dan dimensi kesedaran kendiri. Zuraidah, Yahya & Siti Noor (2014) dalam kajian terhadap 350 responden di Kedah mendapati kecerdasan emosi pemimpin sekolah mempunyai kompetensi kecerdasan emosi yang tinggi ($M=3.90$, $S.P= 0.47$) di mana dimensi yang tertinggi adalah dimensi kesedaran sosial diikuti oleh dimensi pengurusan kendiri, dimensi pengurusan perhubungan dan kesedaran kendiri. Nik Rashid (2013) dalam kajian terhadap 304 orang pemimpin koperasi sekolah (pengetua) di Selangor mendapati tahap kecerdasan emosi pengetua pada keseluruhannya adalah tinggi ($M=3.90$, $S.D= .38$) dan dimensi yang menunjukkan tahap yang paling tinggi adalah dimensi kesedaran sosial ($M= 4.02$, $S.D= .46$) diikuti oleh dimensi pengurusan kendiri, dimensi kesedaran kendiri dan dimensi pengurusan perhubungan.

Sebaliknya, kajian oleh Cook (2006), Sazali (2006) serta Siti Faezah dan Mohd Zuri (2013) mendapati tahap kecerdasan emosi pemimpin berada pada tahap yang sederhana dan rendah. Cook (2006), dalam kajiannya mendapati pemimpin sekolah di Montana mempunyai tahap kecerdasan emosi yang sederhana dan menepati sebahagian kriteria yang diperlukan. Beliau mendapati dimensi yang berada pada tahap sederhana tinggi adalah dimensi kesedaran sosial. Siti Faezah dan Mohd Zuri (2013) yang mengkaji tentang hubungan kecerdasan emosi pengetua dengan motivasi kerja guru pula mendapati tahap kecerdasan emosi pengetua di Pulau Pinang adalah sederhana. Dapatkan yang serupa diperolehi oleh Sazali (2006) dalam kajian yang dijalankan terhadap pemimpin sekolah rendah di Kedah mendapati tahap kecerdasan emosi pemimpin sekolah berada pada tahap sederhana dan rendah.

2.3.3 Efikasi Kendiri Guru

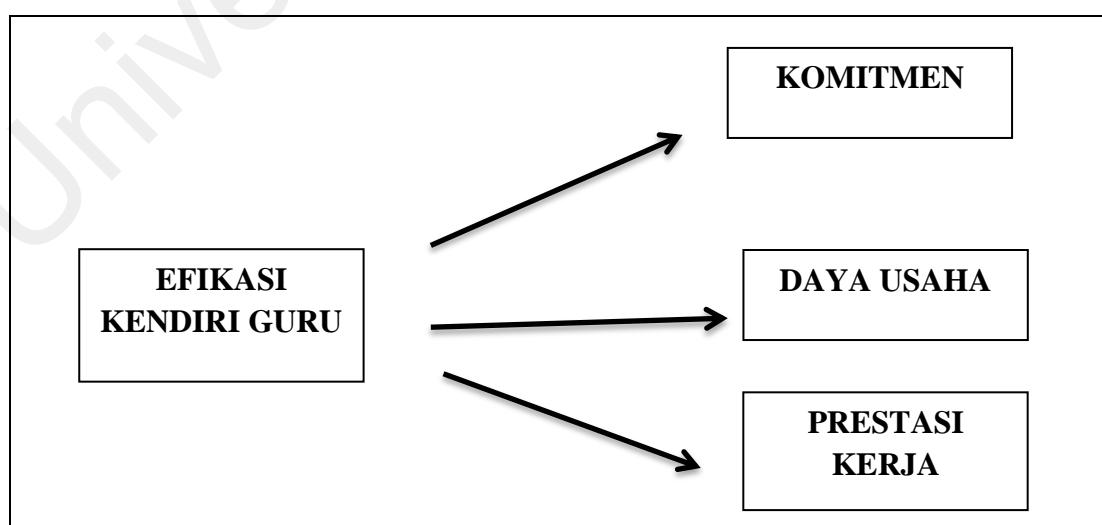
Efikasi guru merujuk kepada Tschannen-Moran, Hoy dan Hoy (1998) adalah kepercayaan guru tentang keupayaan diri bagi menyusun atur dan melakukan satu siri tindakan yang diperlukan untuk menyempurnakan tugas pengajaran dalam konteks yang spesifik selain mempunyai tingkah laku serta sikap yang positif terhadap setiap usaha mereka. Guru yang mempunyai efikasi kendiri yg tinggi seterusnya berupaya mempengaruhi efikasi pelajar dan seterusnya meningkatkan pencapaian mereka dalam akademik (Henson, 2001). Dengan lain perkataan, efikasi kendiri guru boleh diterjemahkan sebagai kepercayaan guru terhadap keupayaan mereka untuk mengajar dalam situasi pengajaran.

Bandura (1986) menyatakan efikasi mempengaruhi prestasi dengan meningkatkan usaha dan kecekalan seseorang. Tahap efikasi yang tinggi memberikan kesan atau impak kepada pergerakan tingkah laku, usaha dan ketahanan diri yang tinggi bagi menghadapi sebarang halangan. Efikasi diri merupakan *outcome* dari proses pertimbangan, integrasi dan penilaian maklumat mengenai kebolehan seseorang individu. Ini membolehkan individu tersebut membuat keputusan atau pilihan atas setiap usaha yang dilakukan dalam melaksanakan tugas.

Efikasi kendiri guru adalah berdasarkan keadaan dan bukannya sesuatu yang berdasarkan jangkaan umum. Berdasarkan kajian yang dijalankan oleh Gibson dan Dembo (1984) yang merupakan antara pelopor awal dalam efikasi kendiri mendapati efikasi kendiri guru mempunyai dua dimensi iaitu efikasi pengajaran peribadi (PTE - *personal teaching efficacy*) dan efikasi pengajaran umum (GTE - *general teaching efficacy*). Efikasi pengajaran peribadi (PTE) merujuk kepada kepercayaan peribadi guru

itu tentang kemahiran dan kebolehan untuk memperbaiki pembelajaran pelajar termasuk juga aspek disiplin. PTE ini adalah menyamai dimensi jangkaan efikasi yang diutarakan oleh Bandura (1986). Manakala efikasi pengajaran umum (GTE) pula merujuk kepada kepercayaan wujudnya faktor luaran yang diluar jangkaan guru itu seperti status sosio-ekonomi, persekitaran, komuniti dan penglibatan ibu bapa yang akan menghadkan kebolehan guru untuk membawa perubahan dan memperbaiki keadaan sedia ada. GTE menyamai dimensi jangkaan hasil oleh Bandura (1986).

Di dalam konteks Malaysia, Lim dan Poon (1997) telah menjalankan kajian dengan mengukur kesan efikasi kendiri terhadap komitmen, daya usaha dan prestasi kerja dalam kalangan guru sekolah di Malaysia (Rajah 2.20). Mereka telah menjalankan kajian terhadap dua buah sekolah menengah di kawasan bandar dan dapatan kajian mereka menunjukkan yang efikasi kendiri guru mempengaruhi komitmen guru, daya usaha guru dan prestasi kerja guru. Ia juga menunjukkan bahawa guru di Malaysia yang mempunyai komitmen yang tinggi, daya usaha yang tinggi dan prestasi kerja yang tinggi adalah mereka yang mempunyai efikasi kendiri yang tinggi.



Rajah 2.20: Model Efikasi Kendiri Guru Malaysia oleh Lim dan Poon (1997).

Kajian untuk mengetahui tahap efikasi kendiri guru juga telah dilakukan oleh Teng (2006) di Sarawak dan beliau mendapati guru mempunyai tahap efikasi kendiri yang tinggi ($M=3.89$, $SD=.37$). Ishak Sin (2001) pula mendapati dalam kajiannya, guru mempunyai tahap efikasi kendiri yang sederhana dan guru bersara awal kerana kurang yakin terhadap kebolehan mereka untuk mengajar dan menjalankan tugas di sekolah dengan baik.

Selain itu, efikasi kendiri guru mampu menghasilkan tingkah laku pengajaran yang berkesan dan menggalakkan pencapaian cemerlang pelajar (Norita, 2012). Seseorang guru perlu yakin dan mempunyai efikasi kendiri yang tinggi supaya setiap tingkah laku dan tugas mengajar yang dilaksanakan lebih berkesan bagi menghasilkan sekolah yang cemerlang. Dimensi efikasi kendiri guru yang paling tinggi dalam kajian beliau adalah dimensi penglibatan pelajar diikuti oleh pengurusan bilik darjah dan strategi pengajaran. Dalam kajian oleh Norita (2012) menunjukkan tahap efikasi kendiri guru di Kelantan adalah tinggi serta dimensi yang menunjukkan skor min yang tertinggi adalah dimensi penglibatan pelajar ($M=4.52$, $SP=.54$), diikuti oleh dimensi pengurusan bilik darjah ($M=4.50$, $SP=.55$), dan akhirnya dimensi strategi pengajaran ($M=4.46$, $SP=.56$).

Di samping itu, efikasi kendiri guru adalah penting untuk dijadikan ukuran kejayaan sebuah sekolah yang berkesan. Kebanyakkan kajian menunjukkan efikasi kendiri guru berkaitan dengan pencapaian pelajar. Apabila efikasi kendiri guru itu meningkat maka pencapaian pelajar juga akan turut meningkat. Di dalam kajian yang dijalankan oleh Hashim dan Ishak (2007) menunjukkan bahawa terdapat hubungan yang positif di antara tahap efikasi kendiri pensyarah dan pencapaian akademik pelajar di universiti. Kajian yang dikendalikan oleh Azwan, et al., (2005) menunjukkan pencapaian efikasi

guru sejarah adalah sederhana tetapi tahap amalan pengajaran berbantuan ICT pula adalah rendah.

Begitu juga kajian oleh Richardson (2011), menunjukkan bahawa efikasi kendiri guru yang tinggi meningkatkan pencapaian pelajar dan mempunyai hubungan yang signifikan dengan dimensi pengurusan kelas, strategi pengajaran dan penglibatan pelajar. Aziah, Yen dan Abdul Ghani (2015) dalam kajian untuk mengenal pasti hubungan dan pengaruh Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) dan efikasi kendiri guru di sekolah menengah harian Pulau Pinang mendapati tahap efikasi kendiri guru dalam kajiannya adalah tinggi dengan skor min 6.89 sementara dimensi yang paling tinggi ialah strategi pengajaran diikuti oleh penglibatan pelajar dan pengurusan bilik darjah. Dapatkan juga menunjukkan dimensi KPP mempunyai hubungan singnifikan yang rendah dengan efikasi kendiri guru, manakala kewujudan amalan KPP di sekolah tidak mempunyai pengaruh terhadap peningkatan tahap efikasi guru.

Kajian di dalam bidang efikasi kendiri guru ini telah banyak dijalankan bagi mengkaji hubungan antara efikasi kendiri guru dengan keberkesaan pengajaran di sekolah. Oleh itu, secara umumnya efikasi kendiri guru adalah satu dimensi penting yang menghubungkan kedua-dua faktor di atas. Guru yang mempunyai tahap efikasi kendiri yang tinggi akan mempunyai nilai tahan diri serta menyumbangkan tenaga dan usaha kepada arah pencapaian matlamat organisasi iaitu sekolah. Guru yang efektif atau berkesan bekerjasama dengan pihak pentadbir untuk menghasilkan pengajaran dan pembelajaran yang berkesan dengan tujuan menghasilkan pelajar yang cemerlang. Kajian yang dilakukan oleh Henson (2001) untuk mengetahui perkaitan di antara efikasi kendiri guru dengan tingkah laku pengajaran serta pencapaian pelajar mendapati efikasi kendiri guru

mampu menghasilkan tingkah laku pengajaran yang berkesan dan pencapaian pelajar yang cemerlang.

Selain itu, kajian oleh Azizuddin, Fleva dan Qazi (2015) terhadap 200 orang guru mendapati tahap efikasi guru sekolah di India adalah tinggi ($M=7.25$, $SD=.86$). Guru yang mempunyai tahap efikasi kendiri yang tinggi menunjukkan prestasi yang cemerlang dalam efikasi pengajaran mereka ($M=7.21$, $SD=.88$) dan mempunyai harga diri yang tinggi. Ini selari dengan dapatan oleh Bandura (1997) yang mendapati guru yang mempunyai efikasi kendiri yang tinggi sentiasa memperbaiki pencapaian dan bermotivasi tinggi untuk cemerlang.

Kajian oleh Shafinaz (2009) terhadap 140 orang guru sekolah menengah pula mendapati guru menunjukkan tahap efikasi kendiri yang tinggi secara keseluruhannya dan setiap dimensi yang diuji. Talip (2010) pula dalam kajiannya mendapati secara keseluruhannya efikasi kendiri guru adalah tinggi ($M=3.82$), begitu juga bagi ketiga-tiga dimensi efikasi kendiri guru iaitu efikasi praktis instruksional, efikasi penglibatan pelajar dan efikasi pengurusan bilik darjah. Seseorang guru perlu mempunyai tahap efikasi kendiri yang tinggi supaya tingkah lakunya sentiasa cemerlang, mampu menjalankan tugas mengajar dengan cekap serta memantau disiplin pelajar dengan berkesan bagi menghasilkan sekolah cemerlang (Talip, 2010).

Di samping itu, guru yang mempunyai efikasi kendiri yang tinggi didapati lebih komited dalam pengajaran dan lebih bermotivasi (Darling-Hammond, 2007 dan Ng, Nicholas & Alan, 2010), bersikap optimis apabila berhadapan dengan cabaran baru (Milner & Hoy, 2003 dan Yu-Liang, 2009), mempengaruhi perwatakan dan jati diri mereka (Azizuddin et al., 2015, Dibapile, 2012 dan Richardson, 2011), tahap kepuasan

dalam tugas yang tinggi (Skaalvik & Skaalvik, 2014) dan mempunyai daya juang yang tinggi (Milner & Hoy, 2003).

Oleh itu, adalah penting konsep dan faktor yang mempengaruhi efikasi kendiri guru ini difahami oleh semua pihak yang terlibat dalam pendidikan agar kecemerlangan pelajar dapat dipertingkatkan.

2.3.4 Kajian Hubungan Kecerdasan Emosi Pengetua dan Efikasi Kendiri Guru

Kajian yang dijalankan berkaitan hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru adalah terhad. Walau bagaimanapun, terdapat kajian yang menghubungkan kecerdasan emosi pemimpin terhadap efikasi kolektif pengikutnya oleh Sazali (2004) dan Pierce (2010) serta kajian yang mengaitkan hubungan antara kecerdasan emosi dengan kerja berpasukan (Abraham, 1999). Woolfolk dan Hoy (1993) membincangkan hubungan antara kecerdasan emosi dan efikasi kolektif dan mendapati pemimpin sekolah yang memberi sokongan interpersonal kepada guru berupaya membina efikasi kolektif guru dalam membantu usaha meningkatkan kualiti pengajaran mereka. Berlainan pula bagi kajian untuk meneroka pengaruh ciri peribadi guru besar terhadap sekolah berkesan, Sazali (2004) mendapati kecerdasan emosi guru besar tidak mempunyai pengaruh ke atas efikasi kolektif guru.

Siti Faezah dan Mohd Zuri (2013) dalam kajian untuk mengkaji pengaruh kecerdasan emosi pengetua terhadap motivasi kerja guru telah mendapati terdapat hubungan yang signifikan antara kecerdasan emosi pengetua dan motivasi kerja guru. Pengetua mempunyai tahap kecerdasan emosi yang sederhana bagi dimensi interpersonal iaitu empati dan kemahiran sosial. Ini menjelaskan bahawa pengetua masih dapat memahami

perasaan dan keperluan gurunya serta prihatin terhadap orang lain. Villanueva dan Sanchez (2007) telah mengkaji hubungan antara kecerdasan emosi dan efikasi kepimpinan, efikasi tugas, efikasi kolektif dan prestasi kumpulan. Mereka mendapatkan efikasi tugas menjadi penghubung antara efikasi kepimpinan, manakala efikasi kolektif merupakan penentu kepada prestasi kumpulan.

Abdul Ghani (2007) dalam kajian untuk mengetahui hubungan antara kecerdasan emosi, gaya kepimpinan transformasi dan keberhasilan kepimpinan kepala sekolah di utara Semenanjung Malaysia mendapatkan kepala sekolah harus menggunakan kecerdasan emosi dalam mengembangkan sumber daya manusia guru. Beliau juga mendapatkan bahawa kecerdasan emosi adalah alat kompetensi yang utama dalam menilai keberhasilan kepimpinan kepala sekolah dan profesionalisme guru. Didapati kefahaman dan kebolehan mengawal emosi berkolerasi secara positif dengan kepuasan kerja dan komitmen guru. Dengan kata lain, jika pengetua sekolah mempunyai kebolehan untuk mengenal pasti emosi guru, memahami sebab dan akibat dari emosi yang berbeza dan pada masa yang sama mampu mengawal emosinya sendiri, menyebabkan guru lebih berpuas hati dan lebih komited dalam tugas.

Sehubungan dengan itu, daptan di atas adalah menyamai kenyataan oleh Yulk (2013) iaitu pemimpin boleh mempengaruhi orang bawahan melalui emosi yang dipamerkan sama ada positif atau negatif. Beliau mengatakan pemimpin sekolah yang mampu mengawal dan menguasai emosi serta bersikap positif lebih mudah untuk berinteraksi, kurang agresif, lebih senang membantu orang lain, mempunyai komen yang membina dan sentiasa mengalakkan guru untuk bekerja dengan lebih cemerlang bagi menghasilkan kepuasan kerja guru yang tinggi.

Di samping itu, pemimpin yang mempunyai kecerdasan emosi yang tinggi berkebolehan untuk menggunakan pengetahuan emosi ini untuk mengekalkan emosi positif dalam kalangan pengikutnya bagi menyokong matlamat organisasi dan meningkatkan efikasi kolektif organisasi (Gardner, Avolio, Luthans, May & Walumbwa, 2005). Pemahaman terhadap emosi pengikut membantu pemimpin mempengaruhi mereka untuk bertindak lebih reseptif dalam mencapai matlamat serta visi organisasi dan seterusnya menjadikan matlamat dan misi ini lebih kolektif. Dalam kajian oleh Gardner et al., (2005), pemimpin karismatik menggunakan kecerdasan emosi bagi meningkatkan efikasi kolektif pengikut.

Pierce (2010) dalam kajian bagi mengenal pasti hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kolektif guru mendapat dimensi pengurusan perhubungan bagi kecerdasan emosi pengetua merupakan faktor utama dalam meningkatkan efikasi kolektif guru. Ini menunjukkan bahawa terdapat hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dengan efikasi kolektif guru. Selari dengan dapatan oleh Pierce (2010), Noraini (2009) turut mendapat bahawa kompetensi pengurusan perhubungan mempunyai hubungan yang signifikan dengan kepuasan kerja guru sekolah menengah Teknik di Malaysia.

Menurut Sun et al., (2014) pengetua yang cemerlang bukan hanya memerlukan kemahiran mengurus sahaja malahan memerlukan kemahiran kecerdasan emosi seperti pengurusan kendiri, empati, kemahiran mempengaruh dan membuat keputusan untuk memenuhi keperluan guru agar mereka lebih komited dalam pengajaran.

Kesimpulan dari dapatan kajian ini menunjukkan bahawa pengetua sebagai pemimpin sekolah perlu menguasai kemahiran mengenal pasti, mengawal dan mengurus kecerdasan emosi bagi mengetuai organisasi dengan berkesan.

2.3.5 Kajian Hubungan Kecerdasan Emosi dan Kepimpinan Pengetua.

Berdasarkan kajian literatur dan analisis yang dilakukan terdapat hubungan yang positif dan signifikan berkaitan kecerdasan emosi pemimpin dan kepimpinan yang diamalkan (Blanchard, 2004; Goleman, 2011). Impak kecerdasan emosi pengetua bukan hanya terhadap dirinya sahaja malah turut mempengaruhi guru, pelajar dan organisasi sekolah pada keseluruhannya.

Konsep kepimpinan telah mengalami banyak perubahan mengikut peredaran masa akibat dari wujudnya kepelbagaiannya latar belakang, pendidikan dan tingkah laku dalam komuniti sekolah. Mengurus, memimpin dan mengawal spesifikasi dan tugas secara bersendirian tidak lagi boleh diamalkan di sekolah. Organisasi seperti sekolah yang mahu mengekalkan dan meneruskan kecemerlangan memerlukan pengurusan sumber yang cemerlang (Bruce Lee & James, 2007). Abdul Ghani dan Aziah (2009), melihat kecerdasan emosi pemimpin sekolah adalah pelengkap dan pemangkin dalam membangunkan manusia yang sempurna (warga sekolah). Dari segi pengurusan, pemimpin sekolah memainkan peranan penting sebagai penggerak, penghubung, usahawan dan penyelesaikan masalah yang memerlukan kemahiran dalam mengawal kecerdasan emosi mereka. Oleh itu, pemahaman berkaitan emosi diri sendiri dan emosi kepimpinan sekolah sangat penting di mana pengurusan emosi kepimpinan pengetua di sebuah sekolah merupakan aspek utama yang dinilai.

Ini adalah selari dengan Goleman (2000, 2011) yang menekankan bahawa kecerdasan emosi pemimpin mempunyai impak yang sangat kuat dan positif dalam mewujudkan iklim organisasi yang cemerlang. Iklim organisasi yang cemerlang dan positif bermaksud guru dapat memberikan tumpuan sepenuhnya kepada pengajaran dan pembelajaran yang berlaku dalam bilik darjah (Bandura, 1997).

Kecerdasan emosi dapat menentukan keberkesanan prestasi pengetua sebagai pemimpin di sekolah. Ini adalah kerana peranan pengetua yang semakin kompleks dan mempunyai skop yang luas memerlukan pengetua melayan pelbagai sifat manusia yang sukar dikawal dan dijangka. Pemimpin sekolah yang mampu bekerja dalam mood yang positif dapat meningkatkan kualiti perkhidmatan guru dan staf bagi menghasilkan sekolah yang berkesan. Walau bagaimanapun, konsep kecerdasan emosi didapati masih baru dalam bidang pendidikan di Malaysia. Namun perlu diteroka untuk membolehkan semua aspek yang terlibat dalam membangunkan institusi pendidikan secara khusus di Malaysia ditambahbaik. Kajian yang dijalankan di Malaysia walaupun bilangannya terhad (Abdul Ghani, 2007; Nik Rashid, 2013; Sazali, 2006), menunjukkan kecerdasan emosi telah menjadi semakin penting dalam mempengaruhi aspek pemikiran masyarakat. Kecemerlangan individu tidak lagi dilihat berdasarkan kepintaran mental atau kognitif sahaja, tetapi aspek kecerdasan emosi dilihat memainkan peranan yang besar. Ini merupakan satu perkembangan yang positif bagi pembangunan sosial rakyat Malaysia khusus dalam dunia pendidikan.

Menyedari akan kepentingan kecerdasan emosi pemimpin sekolah dipertingkatkan, oleh itu sebagai memenuhi keperluan dan kemahiran bagi mengisi jawatan sebagai pemimpin instruksional Institut Aminuddin Baki (IAB) pada tahun 2008 telah menghasilkan satu standard kompetensi kemahiran yang perlu ada dalam diri setiap pemimpin sekolah

sebagai panduan untuk memimpin dengan efektif dikenali sebagai Kompetensi Pemimpin Sekolah (KOMPAS). KOMPAS adalah gabungan enam domain kompetensi utama yang diperlukan oleh pemimpin sekolah Malaysia bagi mengenal pasti keperluan latihan dan pembangunan pemimpin sekolah. Domain tersebut adalah Dasar dan Halatuju, Instruksional dan Pencapaian, Mengurus Perubahan dan Inovasi, Hubungan Sesama Manusia dan Keberkesanan Kendiri (Emosi). Jelas dari kompetensi yang dinyatakan menunjukkan bahawa kepimpinan instruksional dan kecerdasan emosi merupakan kompetensi yang perlu ada dalam diri setiap pemimpin sekolah.

Pemimpin yang berkesan bukan hanya bergantung kepada kedudukan jawatan sahaja tetapi lebih kepada ilmu pengetahuan dan kefahaman tentang kemahiran memimpin yang seiring dengan kebolehan peribadinya (Sharma, 2011). Kemahiran dan kebolehan peribadi yang dimaksudkan ialah kemahiran sifat kemanusiaan yang ada dalam dirinya. Kemahiran sifat kemanusiaan pengetua yang diperlukan oleh guru adalah kemahiran komunikasi, empati, membuat keputusan, pengaruh, pengurusan masa, pengurusan kendiri dan komitmen (Sharma, 2010). Ini telah dibuktikan melalui kajian yang beliau jalankan ke atas 400 orang guru di Malaysia dimana 380 orang guru telah menyatakan bahawa mereka lebih memerlukan pengetua yang mempunyai kemahiran kemanusiaan yang tinggi berbanding kemahiran teknikal. Kemahiran tersebut membolehkan pengetua bukan hanya mempertingkatkan kepimpinannya malahan juga mampu menarik guru untuk saling bekerjasama.

Mohd Hassany (2005) dalam kajian ke atas 30 orang pengetua mendapati tahap kecerdasan emosi pengetua sekolah kajiannya adalah tinggi. Ini memperlihatkan bahawa pengetua yang mempunyai motivasi kendiri yang tinggi sentiasa bersemangat dan komited terhadap tugas serta bertanggungjawab dalam memimpin dan mentadbir

sekolah di samping memiliki sifat inisiatif, suka berusaha, optimis dan sentiasa menjajarkan matlamat diri dengan matlamat organisasi.

Selain itu, beliau mendapati domain empati dan kemahiran sosial pengetua berada pada tahap tinggi dan jelas membuktikan pengetua memahami keperluan dan kehendak perasaan dirinya sendiri dan pengikutnya. Mereka mempunyai keperihatinan yang tinggi terhadap orang bawahan, suka membantu berdasarkan pemahaman mereka terhadap keperluan dan perasaan orang lain dan bukannya hanya berdasarkan perspektif mereka sahaja.

Ini bersesuaian dengan kenyataan oleh Raja Mazuin (2004) dalam kajiannya yang mendapati kecerdasan emosi adalah satu komponen penting dalam pelaksanaan pendidikan negara dalam era milenium kini. Beliau mendapati selain daripada kepintaran mental (IQ), kecerdasan emosi (EQ) juga dilihat penting ke arah mencapai kecemerlangan negara dalam bidang pendidikan.

Kecerdasan emosi mempunyai peranan dalam menjelaskan trait kepimpinan seseorang individu sama ada dalam organisasi pengurusan mahupun pendidikan. Kemahiran pengurusan dan kepimpinan organisasi boleh dipertingkatkan melalui peningkatan kecerdasan emosi dalam kalangan pemimpin. Kecerdasan emosi merupakan elemen penting dalam memperkasa kepimpinan semua aspek kehidupan. Pemimpin yang mempunyai keupayaan untuk memahami dan mengurus emosinya serta pengikut mampu memperolehi kejayaan dalam organisasi. Ashah, Noraizan, Chitra dan Rohaida (2010) mendapati bagi memastikan kecemerlangan sekolah yang mantap dan berterusan, tiga perkara yang perlu dititikberatkan oleh pemimpin ialah mengukuhkan kepimpinan kurikulum melalui budaya ilmu berfikir, permuafakatan serta dorongan dan

motivasi. Kesemua ciri yang diutarakan oleh Ashah, Noraizan et al., (2010) merupakan antara kompetensi yang terdapat dalam konstruk kecerdasan emosi.

Kajian literatur berjaya membuktikan bahawa kecerdasan emosi memberi impak terhadap kepimpinan pengetua dan subordinatnya dalam meningkatkan keberkesanan organisasi (Cook, 2006; Hamlin, 2003; Sun et al., 2014 dan Zehner & Holton III, 2003). Berasaskan pendirian ini, Landy (2005) mencadangkan agar kecerdasan emosi pemimpin diberikan penekanan dan keutamaan dalam proses kepimpinan bagi menghasilkan organisasi yang berkesan.

Bagi meningkatkan prestasi dan meneruskan kecemerlangan pendidikan terutamanya di sekolah, pemimpin sekolah perlu mempunyai kualiti motivasi, empati, integriti dan kemampuan intuitif iaitu kompetensi yang ada dalam kecerdasan emosi (Lunenberg & Ornstein, 2008). Ini disokong oleh Goleman, Boyatzis dan McKee (2002) yang menyatakan kehebatan pemimpin itu bergantung kepada kebolehan untuk memahami keadaan emosi subordinat di tempat kerja. Noriah (2003) telah mengkaji hubungan antara kepintaran emosi dengan kompetensi kerjaya. Kajian menggunakan seramai 55 orang guru sebagai sampel dan mendapati terdapat hubungan antara kecerdasan emosi dan kompetensi kerja. Kecerdasan emosi seseorang itu mempengaruhi kompetensi kerja yang dilakukan setiap hari.

Pengetua yang menunjukkan kemampuan dalam kecerdasan emosi berupaya meningkatkan komitmen dan kepuasan kerja guru (Abdul Ghani, 2007 dan Sun, 2014). Selain mempunyai ilmu pengetahuan dan kemahiran yang tinggi, pengetua harus mempunyai kebolehan untuk mengenali dan mengurus aspek emosinya dalam meneraju sekolah bagi mencapai kejayaan dan matlamat yang ditetapkan. Justeru itu, pengetua

perlu memantapkan pengurusan emosi dan gaya kepimpinan secara berkesan agar beliau mampu memimpin dan mengurus sumber manusia dalam organisasinya seperti guru, staf sokongan dan pelajar dengan lebih efektif (Ranjit, 2004 dan Ibrahim, 2001). Ranjit (2004) mendapati pengetua sekolah yang mempunyai harga diri yang tinggi dan tidak memandang orang bawahannya dengan perasaan iri hati dan curiga merupakan seorang pemimpin yang berupaya membawa kejayaan kepada sekolah dan masyarakat. Untuk itu, pemimpin instruksional yang berjaya perlu mempunyai ciri peribadi yang unggul. Southworth (2002) dalam kajian yang dilakukan di England telah menyenaraikan enam ciri kepimpinan instruksional yang membawa kepada kejayaan sekolah iaitu kerja kuat, azam yang tinggi, sikap yang positif, senang didekati, kerja sepasukan dan berperanan sebagai '*school improvers*'. Kesemua ciri yang diperjelaskan di atas adalah antara sub-dimensi yang terkandung dalam kecerdasan emosi dan ini membuktikan kepentingan kecerdasan emosi dalam diri pengetua untuk memimpin keseluruhan warga sekolah dengan berkesan.

Pengetua sebagai pemimpin di sekolah perlu mempunyai hubungan yang baik dengan guru dan pelajar untuk menjamin organisasi yang cemerlang dalam pencapaian misi dan visi sekolah. Dalam kajian oleh Siti Faezah dan Mohd Zuri (2013) yang bertujuan untuk menilai pengaruh kecerdasan emosi pengetua dalam memotivasi guru telah mendapati bahawa pengetua mempunyai kebolehan untuk memahami keperluan dan perasaan guru dan mengambil berat tentang mereka. Pengetua juga mesti berusaha untuk mengekalkan dan mengukuhkan perhubungan yang erat dengan warga sekolah kerana pengetua merupakan contoh terbaik dan menjadi ikutan kepada guru, pelajar dan staf di bawah pimpinannya (Hassany, 2005). Begitu juga pendapat oleh Brackett dan Katulak (2007) yang menekankan kepentingan pemimpin untuk mempunyai kebolehan memahami emosi orang lain yang akan menjurus kepada keberkesanannya kepimpinan

pendidikan. Jika pemimpin itu mampu menyedari emosi orang lain maka beliau berupaya untuk meningkatkan perhatiannya terhadap kepentingan orang lain dan seterusnya meningkatkan kebolehan untuk menyedari kehendak orang lain juga.

Kehendak dan kepentingan pengikut adalah penting kerana pemimpin di sekolah sentiasa memerlukan kerjasama dan berhubungan dengan mereka dalam mencapai matlamat sekolah. Yaffa (2009) menekankan bahawa kecemerlangan kecerdasan emosi yang ditunjukkan oleh pengetua meningkatkan kepekaan mereka terhadap warga sekolah, mentranformasikan diri mereka daripada seorang pengetua yang terlalu menumpukan kepada misi dan visi kepada pemimpin yang berorientasikan emosi, memahami kehendak orang lain dan sekolah. Bradberry dan Greaves (2005) menyatakan emosi seseorang itu berhubungan dengan sikap rational dan mempengaruhi kualiti kehidupan di samping mempengaruhi cara seseorang membuat keputusan, kualiti keputusan itu sendiri dan langkah dalam menyelesaikan masalah yang wujud. Pemimpin yang cekap dalam membuat keputusan dan menyelesaikan masalah mampu mewujudkan iklim organisasi yang berkesan. Lies Irdiyatni (2009) telah menyenaraikan lima corak utama mengenai kesan kecerdasan emosi dalam meningkatkan kejayaan peribadi dan organisasi iaitu mempunyai tujuan yang sama, berkongsi budaya yang sama, pembelajaran bersama, usaha bersama dan berkongsi maklumat. Corak ini adalah penting untuk menjadi pemimpin sekolah yang cemerlang seterusnya mewujudkan organisasi yang cemerlang.

Selain itu, menurut Siti Aisyah (2004) keseimbangan emosi dan spiritual adalah domain penting dalam melahirkan pengetua sekolah yang berjaya. Sekolah sebagai sebuah institusi pendidikan formal banyak berhadapan dengan cabaran bagi melahirkan pelajar yang cemerlang. Oleh itu, keperihatinan pengetua sebagai pemimpin sangat perlu bagi

mewujudkan satu suasana yang harmoni dan kondusif untuk menghadapi cabaran tersebut.

Kebolehan pemimpin untuk mengurus diri dan emosi dengan berkesan merupakan dorongan kepada kejayaan kepimpinan di pelbagai peringkat dalam organisasi. Kebolehan mengaplikasi domain kecerdasan emosi seperti memotivasi diri, empati dan meningkatkan hubungan interpersonal membantu dalam menambahkan penerimaan pengikut dalam kerjaya masing-masing (Maulding, 2002). Pendapat ini juga disokong oleh Siti Faezah dan Mohd Zuri (2013) di mana emosi merupakan sumber kepada motivasi seseorang.

Pengetua sebagai pemimpin di sekolah banyak menghabiskan masa berhubungan dengan mereka yang berada disekitarnya dan berkomunikasi dengan pemegang taruh. Bahagian yang penting dalam berkomunikasi dan menguruskan perhubungan adalah berdasarkan kepada bagaimana seorang pemimpin atau pengetua mempunyai kesedaran menguruskan emosi sendiri, bagaimana memahami emosi orang lain dan apa yang dilakukan dengan kedua-duanya (Fullan, 2001). Salah satu daripada kesan kecerdasan emosi kepada pemimpin sekolah ialah sebagai penghubung untuk membantu beliau memimpin kepada kecekapan profesional. Komunikasi yang baik dalam dan di luar sekolah merupakan faktor utama untuk meningkatkan hubungan yang baik, serta mewujudkan suasana keterbukaan dan kerjasama. Komunikasi yang berkesan, kerjasama dan hubungan yang baik adalah hasil dari kecerdasan emosi dalam dimensi pengurusan perhubungan seperti yang terdapat dalam model kecerdasan emosi oleh Goleman (2001).

Pengetua yang menunjukkan kecerdasan emosi melalui pengurusan perhubungan yang tinggi berupaya membina kepercayaan dan perasaan menghormati dalam perhubungan yang melambangkan penghargaan, kejujuran, kepekaan dan penyayang terhadap warga sekolah (Yaffa, 2009). Heiken (2006) juga mengesahkan bahawa pemimpin yang menunjukkan kekuatan dalam kompetensi pengurusan perhubungan memberikan inspirasi serta mempengaruhi orang lain, berkemahiran dalam mengurus konflik, membina semangat kerja berkumpulan, berkolaborasi dalam organisasi dan memberikan tumpuan terhadap pembangunan orang lain. Apabila kecerdasan emosi ini dibina dan diamalkan maka wujud suasana serta iklim sekolah yang berkesan (Greenockle, 2010 dan Masaong, 2012). Masaong (2012) mendapati wujud hubungan positif dan signifikan antara kecerdasan emosi pemimpin dengan gaya kepimpinan yang diamalkan. Beliau mengatakan bahawa semakin tinggi kecerdasan emosi pemimpin maka semakin kondusif gaya kepimpinan yang diamalkan.

Seterusnya, pengetua seharusnya mempunyai kebolehan yang tinggi dalam memahami dan menyedari emosi sendiri agar dapat membuat penilaian diri secara tepat dalam memainkan peranan dengan lebih berkesan. Noriah (2003) mendapati individu yang mempunyai kesedaran kendiri yang tinggi berupaya mengenal pasti emosi yang wujud dalam dirinya sendiri dan kesannya terhadap prestasi dan keyakinan kendiri. Beliau turut menyatakan pengetua yang mempunyai kesedaran kendiri yang tinggi sentiasa mempunyai niat yang baik dalam melaksanakan tugas. Dapatan yang sama juga diperolehi dalam kajian oleh Izani (2013), menunjukkan pemimpin sekolah yang memperkenalkan kekuatan emosi memudahkan aktiviti harian, mengamalkan keutuhan kepimpinan, komitmen kepada setiap tindakan dan menggunakan sumber dengan cekap untuk mencapai matlamat jangka panjang. Dapatan kajian juga menunjukkan bahawa pemimpin sekolah dapat mengesan emosi orang lain dan membina satu ikatan dengan

pengikut, mengenal pasti aspek kepentingan hubungan sosial, memahami bentuk tekanan dan tindakan terhadap mereka. Kecerdasan emosi pemimpin sekolah adalah faktor pengantara bagi pengurusan perubahan untuk menjadi sekolah yang berkesan.

McDowelle dan Bell (1997) telah menjalankan kajian hubungan antara kecerdasan emosi dan implikasinya terhadap pengurusan dan kepimpinan pendidikan. Kajian telah dijalankan di University East Carolina mendapat konsep kecerdasan emosi dan domainnya telah memberikan kesan positif terhadap pengurusan dan kepimpinan di fakulti-fakulti universiti berkenaan. Apabila kurangnya kemahiran dan kecerdasan emosi mengakibatkan kurangnya keberkesanan kumpulan yang seterusnya mewujudkan kegagalan fungsi dan interaksi antara ahli dalam organisasi.

Sementara itu, kajian oleh Curry (2004) mendapat terdapatnya hubungan antara konsep penerimaan diri dalam kecerdasan emosi dengan gaya kepimpinan pengetua di sekolah. Kajian yang dijalankan terhadap 60 orang pengetua di Virginia mendapat empat dimensi kecerdasan emosi iaitu kesedaran kendiri, pengurusan kendiri, kesedaran sosial dan pengurusan perhubungan mempengaruhi kepimpinan pengetua dan pencapaian sekolah mereka. Ini jelas membuktikan bahawa kecerdasan emosi pengetua penting dalam membantu seseorang pengetua untuk memimpin organisasi dengan lebih berkesan. Kecerdasan emosi adalah faktor penting terhadap kepimpinan pengetua sekolah menengah tinggi di daerah Michigan. Ini dibuktikan melalui kajian oleh Fall (2004) terhadap 30 orang pengetua dan 299 orang guru sukarelawan.

Leithwood, Harris dan Hopkins (2008) menekankan kepentingan kesan kepimpinan sekolah terhadap pencapaian pelajar. Berdasarkan kajian semula yang komprehensif terhadap pemimpin sekolah yang berjaya, mereka membuat kenyataan berikut: (1)

Kepimpinan sekolah adalah yang kedua dalam memberi pengaruh ke atas pembelajaran pelajar; (2) Pemimpin sekolah mempengaruhi proses pengajaran dan pembelajaran secara tidak langsung dan yang paling kuat melalui pengaruh terhadap memotivasiakan kakitangan, komitmen dan keadaan kerja; dan (3) Segelintir kecil sifat peribadi (keyakinan, berfikiran terbuka, ketabahan, ketahanan, keyakinan) menerangkan sebahagian besar daripada variasi dalam keberkesanan kepimpinan. Sifat peribadi tersebut adalah antara kompetensi dalam kecerdasan emosi yang diperlukan. Oleh itu, kepentingan kecerdasan emosi perlu diuruskan secara berkesan oleh pemimpin sekolah bagi memperoleh sekolah yang cemerlang dan berkesan.

Kebolehan kepimpinan bijak emosi pengetua memberi impak yang besar terhadap persekitaran pembelajaran sekolah. Kepimpinan dengan kecerdasan emosi yang stabil membezakan kesannya kepada guru dan kejayaan pelajar (Barent, 2005). Oleh itu, apabila pengetua dapat menggabungkan pengetahuan pendidikan, kebolehan intelektual bersama dengan kecerdasan emosi dengan cekap, budaya sekolah berkesan dapat dibentuk yang mengandungi perkongsian komitmen dan dedikasi kepada pencapaian matlamat dalam melahirkan pelajar yang cemerlang (Bipath, 2008; Lee & Shute, 2010). Pengetua perlu memastikan mereka memimpin sekolah dengan cara yang mampu menggalakkan motivasi guru untuk mengajar dan pelajar untuk berjaya dalam akademik. Melalui kebolehan kepimpinan bijak emosi yang kuat, pengetua berjaya memberi kesan kepada pelajar, guru dan komuniti sekolah (Marzano, Waters & McNulty, 2005 dan Moore, 2009) secara positif. Dalam kajian mengenai kepimpinan dan kesannya kepada kecemerlangan sekolah (Bipath, 2008) telah mengenal pasti bahawa pengetua yang mempunyai kecerdasan emosi yang tinggi memimpin sekolah dengan berkesan dan sebaliknya berlaku pada sekolah yang tidak berkesan. Dengan ini, jelas dibuktikan akan kepentingan kecerdasan emosi bagi pengetua di mana kecerdasan

emosi dalam kepimpinan pengetua sekolah perlu bagi memastikan kecemerlangan berterusan sekolah.

Begitu juga kajian oleh Munroe (2009) yang mendapati terdapat korelasi yang positif dan signifikan secara statistik antara kecerdasan emosi dan tingkah laku kepimpinan instruksional pengetua. Kekuatan korelasi bagi hubungan kedua-dua pemboleh ubah ini adalah sederhana ($r=.41, p<.05$) di mana dimensi kesedaran sosial dan pengurusan perhubungan merupakan peramal utama.

Kecerdasan emosi seseorang itu bukanlah ditetapkan sejak lahir tetapi ia adalah sesuatu yang boleh dipelajari dan dipertingkatkan (Caruso & Salovey, 2004). Ini bersamaan dengan dapatan kajian yang dilakukan oleh Hebert (2011) yang merumuskan bahawa kemahiran kecerdasan emosi seseorang pengetua dan bakal pengetua boleh dibina dan ditingkatkan apabila mereka berupaya untuk menyedari kekuatan dan kelemahan emosi mereka. Kajian ini telah dijalankan ke atas 30 orang pengetua dan 450 orang guru sekolah di Georgia yang menunjukkan bahawa terdapat hubungan yang signifikan antara kepimpinan transformational dan kecerdasan emosi pengetua.

Berdasarkan kepada sorotan literatur yang telah dijalankan adalah penting kajian ini dijalankan untuk mengetahui sejauh mana kecerdasan emosi pengetua mempengaruhi kepimpinan dalam meningkatkan efikasi guru memandangkan kajian yang mengaitkan hubungan antara kedua-dua pemboleh ubah ini masih kurang dijalankan di Malaysia menurut Sazali (2006).

2.3.6 Kajian Hubungan Kepimpinan Instruksional Pengetua dan Efikasi Kendiri Guru.

Kajian yang melihat hubungan antara kepimpinan pengetua dan efikasi kendiri guru telah dijalankan oleh pengkaji dari dalam dan luar Malaysia. Sazali et al (2007) telah mengkaji amalan kepimpinan instruksional guru besar dan sekolah berkesan di utara Malaysia mendapati wujudnya hubungan secara langsung antara kepimpinan instruksional guru besar dengan efikasi kolektif guru, kompetensi guru dan iklim sekolah. Kepimpinan yang berkualiti dan berwibawa merupakan faktor utama dalam keberkesanan sekolah kerana pemimpin dapat menggerakkan budaya cemerlang dalam menerajui organisasi (Nor Ashikin, 2009). Oleh itu, hubungan antara pengetua sebagai pemimpin di sekolah dengan guru perlu berlangsung dengan baik bagi mewujudkan suasana pengajaran dan pembelajaran yang berkesan dalam bilik darjah untuk kecemerlangan pelajar. Sementara itu, kajian yang dijalankan oleh Ross dan Gray (2006) terhadap 205 buah sekolah rendah mendapati amalan kepimpinan menyumbang kepada pencapaian pelajar secara tidak langsung melalui komitmen guru dan kepercayaan guru tentang kapasiti efikasi kolektif. Kajian mendapati sekolah yang tinggi tahap kepimpinan pengetuanya mempunyai tahap efikasi dan komitmen guru yang tinggi terhadap misi sekolah yang seterusnya meningkatkan pencapaian pelajar. Dengan kata lain, amalan kepimpinan yang berkesan mampu mempengaruhi efikasi guru yang membentuk barisan guru yang bermotivasi dan berdaya saing tinggi serta bekerjasama dengan pengetua dalam menghadapi cabaran untuk mencapai dan merealisasikan matlamat sekolah. Peranan pengetua sebagai pemimpin instruksional adalah memfokuskan kepada kegiatan dan aktiviti yang menyumbang kepada peningkatan kualiti pengajaran guru dan pembelajaran pelajar dalam kelas (Jamaliah & Norashimah, 2006).

Kajian yang telah dijalankan Abdul Ghani dan Anandan (2012) untuk mengenal pasti sama ada efikasi kolektif guru merupakan mediator terhadap hubungan antara kepimpinan instruksional dan transformasi pentadbir sekolah dengan pembelajaran pelajar. Hasil kajian ini mendapati efikasi kolektif guru bertindak sebagai mediator penuh terhadap hubungan antara kepimpinan instruksional dengan pembelajaran pelajar. Beliau menyatakan bahawa kepimpinan instruksional memberikan pengaruh yang lebih kuat terhadap pembelajaran pelajar berbanding kepimpinan transformasi. Oleh itu, melalui dapatan ini adalah penting bagi pentadbir sekolah yang diketuai oleh pengetua menitikberatkan amalan kepimpinan instruksional untuk meningkatkan pencapaian pelajar dengan mempengaruhi guru agar lebih komited dalam pengajarannya. Begitu juga kajian yang dijalankan oleh Calik et al., (2012) untuk mengkaji hubungan antara kepimpinan instruksional pengetua sekolah dan efikasi kendiri dan kolektif guru di Ankara, mendapati kepimpinan instruksional pengetua mempunyai hubungan signifikan langsung dan positif terhadap efikasi kolektif guru di mana efikasi kendiri guru merupakan mediator kepada kedua-dua boleh ubah tersebut. Beliau merumuskan bahawa apabila pengetua mengamalkan kepimpinan instruksional maka efikasi guru meningkat dan mendapati mereka lebih komited dalam pengajaran di samping bekerja keras ke arah mencapai matlamat organisasi. Goddard, Goddard, Kim dan Miller (2015) mengatakan bahawa kepimpinan instruksional pengetua mampu memberikan sokongan dalam menggalakkan guru untuk bekerjasama dalam meningkatkan mutu pengajaran. Seterusnya, kerjasama antara pengetua dan guru berupaya menghasilkan sekolah yang cemerlang melalui kekuatan yang diperolehi dari efikasi kolektif ahli organisasi.

Masitah, Azizi, Ahmad Makmom, Bahaman, Ramli dan Noriati (2013) telah mendapati faktor kepimpinan instruksional pengetua mempengaruhi efikasi kendiri guru sekolah

menengah di Malaysia dalam perlaksanaan pendidikan alam sekitar. Dapatan beliau mendapati amalan kepimpinan instruksional pengetua bagi dimensi pemupukan iklim pengajaran dan pembelajaran dan dimensi pengurusan program pengajaran dan program Alam Sekitar merupakan antara faktor yang mempengaruhi efikasi guru dalam pengajaran Alam Sekitar.

Selain itu, kajian oleh Koehler (2010) untuk melihat hubungan antara pelaksanaan pasukan perundingan instruksional dengan tahap efikasi guru mendapati terdapat hubungan yang positif antara pelaksanaan pasukan perundingan instruksional dengan efikasi pengajaran guru. Pasukan perundingan instruksional yang dimaksudkan dalam kajian beliau ialah program penyeliaan instruksional yang dilakukan oleh pengetua bagi membantu peningkatan pengajaran guru dalam bilik darjah. Program penyeliaan instruksional ini adalah antara sub-dimensi yang terkandung dalam kepimpinan instruksional yang perlu dikuasai oleh pengetua.

Menurut Glickman et al. (2007) ukuran kualiti penyeliaan adalah berasaskan kepada keberkesanan amalan penyeliaan. Penyeliaan yang berkesan memerlukan pengetahuan, kemahiran interpersonal dan kemahiran teknikal di mana ketiga-tiga faktor ini menawarkan bantuan langsung kepada guru di samping berupaya memenuhi keperluan dalam meningkatkan kualiti pengajaran dan pembelajaran. Penyeliaan yang dijalankan oleh pengetua berupaya meningkatkan efikasi kendiri guru (Mardhiah & Rabiatul-Adawiyah, 2016; Nurahimah & Rafisah, 2010). Dalam kajian ke atas 856 orang guru sekolah menengah bagi mengkaji hubungan kualiti penyeliaan pengajaran dan pembelajaran di bilik darjah dengan efikasi kendiri guru, di dapati terdapat hubungan yang signifikan di antara kualiti penyeliaan pengajaran dengan efikasi kendiri guru ($r=.41$, $p<.05$). Selain itu, bentuk penyeliaan juga mempengaruhi hubungan antara kedua-

dua pemboleh ubah. Kualiti penyeliaan pengajaran pengetua yang dimaksudkan ialah pengetahuan, kemahiran interpersonal dan kemahiran teknikal di mana kemahiran interpersonal mempunyai hubungan yang paling kuat dalam mempengaruhi efikasi kendiri guru diikuti oleh faktor pengetahuan dan kemahiran teknikal. Ini membuktikan bahawa hubungan baik antara pengetua dengan guru mempunyai pengaruh yang kuat dalam meningkatkan efikasi guru.

Mohd Yusri dan Aziz (2014) telah berjaya membangunkan model kesan kepimpinan instruksional pengetua terhadap kompetensi pengajaran guru berdasarkan pendidikan di Malaysia. Kajian menunjukkan kepimpinan instruksional mempunyai hubungan positif dan menyumbang secara signifikan terhadap kompetensi pengajaran guru ($CR=7.635,0.349$, $p=0.00$). Beliau telah menggunakan kaedah kuantitatif melalui soal selidik kepada 481 orang guru dari 55 buah sekolah di negeri Terengganu. Seterusnya Mat Rahimi dan Mohd Yusri (2015) telah menghasilkan model kepimpinan pengajaran maya pengetua dan kompetensi pengajaran guru di mana didapati kepimpinan pengajaran maya pengetua menyumbang secara signifikan kepada kompetensi pengajaran guru.

Kajian oleh Gu (2014) bagi mengenal pasti pengaruh tingkah laku kepimpinan pengajaran terhadap iklim sekolah dan efikasi guru di Kedah mendapati kepimpinan pengajaran pengetua merupakan peramal signifikan kepada efikasi kendiri guru. Peramal utama adalah berbincang dengan guru untuk menggalakkan maklumbalas ($\beta = .39$, $t=5.74,p<.05$) di mana, setiap unit peningkatan dalam perbincangan dengan guru untuk menggalakkan maklumbalas, akan meningkatkan sebanyak .39 unit efikasi guru. Peramal yang kedua ialah menggalakkan perkembangan profesional guru yang menyumbang sebanyak .28 unit ($\beta = .28$, $t=4.16,p<.05$).

Selain itu, kajian untuk mengkaji hubungan antara kepimpinan instruksional pengetua dan efikasi kendiri guru juga telah dijalankan oleh Horton (2013). Dapatan kajian menunjukkan terdapat hubungan yang positif dan signifikan antara kepimpinan instruksional pengetua dan efikasi kendiri guru dan didapati dimensi yang paling tinggi menunjukkan perhubungan yang signifikan adalah merangka dan menyampaikan matlamat sekolah. Beliau mendapati dimensi merangka dan menyampaikan matlamat sekolah merupakan peramal singnifikan yang utama kepada efikasi kendiri guru bagi dimensi strategi pengajaran. Dapatan Horton (2013) ini adalah selari dengan dapatan oleh Walker dan Slear (2011) yang menyatakan bahawa efikasi kendiri guru boleh dibangunkan melalui pengaruh tingkah laku pengetua yang memaparkan dan menyampaikan matlamat sekolah dengan jelas.

Noraida (2005) mengkaji peranan pengetua dalam pelaksanaan program perkembangan staf dan efikasi kendiri guru. Beliau mengkaji seramai 98 orang guru sekolah menengah di Negeri Sembilan dan mendapati guru mempunyai persepsi yang positif terhadap peranan pengetua dalam mengenalpasti keperluan, merancang, melaksana dan menilai pelaksanaan program perkembangan staf. Keyakinan guru terhadap pengetua adalah baik dalam memberikan dorongan kepada guru yang seterusnya berjaya meningkatkan tahap efikasi kendiri guru. Pengetua yang sentiasa memberikan sokongan dan dorongan kepada guru untuk menambah baik amalan pengajaran mereka menjadikan guru lebih bermotivasi untuk berusaha dengan lebih keras dalam usaha mereka untuk menghasilkan pelajar yang cemerlang.

Teng (2006) di dalam kajiannya mengenai pengaruh faktor terpilih terhadap efikasi kendiri guru sekolah menengah di Sarawak mendapati terdapat hubungan yang positif dan signifikan antara efikasi kendiri guru dengan persepsi guru terhadap amalan

kepimpinan pengetua. Kajian ini mendapati amalan kepimpinan transformational pengetua dan tahap efikasi kendiri menggunakan komputer dalam kalangan guru berada pada tahap yang tinggi.

Dalam kajian yang dijalankan oleh Shafinaz (2009) terhadap 140 orang guru sekolah menengah bagi mengkaji hubungan antara gaya kepimpinan pengetua dan tahap efikasi kendiri guru mendapati terdapat hubungan yang signifikan dan positif antara kedua-dua pemboleh ubah. Tahap efikasi kendiri guru didapati berada pada tahap yang tinggi di mana dimensi yang tertinggi ialah dimensi pengurusan bilik darjah diikuti oleh penglibatan pelajar dan strategi pengajaran. Pada tahun yang sama, Rafisah (2009) dalam kajian hubungan kualiti penyeliaan pengajaran dan pembelajaran dengan komitmen dan efikasi kendiri guru mendapati terdapat hubungan yang signifikan antara kualiti penyeliaan pengajaran dengan efikasi kendiri guru. Beliau menyarankan penyeliaan yang berkualiti dan berkesan perlu diamalkan oleh pemimpin sekolah dalam membantu guru meningkatkan mutu pengajaran mereka.

Rentz (2007) turut menyokong dapatan di atas di mana beliau mengkaji pengaruh tingkah laku positif pemimpin yang menggalakkan efikasi kendiri guru. Kajian telah dijalankan terhadap 106 orang guru sekolah menengah dari enam buah sekolah menengah yang dipilih secara rawak di Texas, Amerika Syarikat. Hasil dari kajian ini telah membuktikan bahawa terdapat korelasi yang tinggi antara tingkah laku positif pemimpin dan efikasi kendiri guru. Dengan memperlihatkan amalan dan tingkah laku yang positif di sekolah, secara tidak langsung pengetua dapat mempengaruhi tingkah laku guru dalam meningkatkan motivasi, efikasi kendiri, harga diri, kepuasan bekerja dan mengekalkan kerjaya kerana keupayaan mereka membantu pembelajaran pelajar dan bekerja secara kolaboratif.

Kajian ini didapati selari dengan dapatan kajian Ross dan Gray (2004) terhadap 3074 orang guru dari 218 buah sekolah rendah di Ontario, Kanada. Kajian mendapati efikasi kendiri guru merupakan satu elemen kuat yang mempengaruhi komitmen guru terhadap *school-community partnerships* dalam mencapai misi sekolah bagi menjadikan sekolah sebagai sebuah pusat komuniti profesional. Peranan pengetua adalah memberikan peluang yang pelbagai kepada guru untuk meningkatkan efikasi kendiri mereka yang seterusnya akan mempengaruhi kepercayaan guru bahawa mereka dapat meningkatkan kualiti pembelajaran dan pencapaian pelajar.

Nor ‘Amimah (2008) mendapati amalan kepimpinan pengetua mempengaruhi efikasi kendiri guru dan berada pada tahap yang sederhana dan positif terhadap amalan kepimpinan dalam dimensi yang berikut iaitu (1) gaya kepimpinan, (2) pemuaafakan, (3) motivasi dan dorongan dan (4) pengupayaan. Beliau melaporkan tahap efikasi kendiri guru sekolah kajian secara umumnya adalah tinggi. Hubungan antara kepimpinan berkarisma dengan kejelasan peranan serta efikasi kendiri pengikut telah diterokai oleh Vasudha (2000). Kajian yang dijalankan oleh beliau melibatkan sampel seramai 105 orang eksekutif daripada organisasi di India Timur. Beliau telah menggunakan instrumen kepimpinan berkarisma yang merangkumi lima faktor iaitu ‘*strategic vision and articulation*’, ‘*sensitivity to the environment*’, ‘*sensitivity to member’s need*’, ‘*personal risk*’ dan ‘*unconventional behavior*’. Kejelasan peranan telah diukur dengan kurangnya kecaburan peranan (*role ambiguity*) dan konflik peranan. Dapatan dari kajian ini menunjukkan tiada hubungan yang signifikan wujud di antara karisma dengan efikasi kendiri. Walau bagaimanapun, tiga daripada lima faktor kepimpinan berkarisma ini mempunyai hubungan yang positif dengan kecaburan peranan iaitu mempunyai hubungan secara tidak langsung dan positif dengan efikasi kendiri.

Terdapat juga kajian yang telah mengaitkan kepimpinan transformational pengetua dengan efikasi kendiri guru. Kajian ini telah dijalankan oleh Ishak Sin (2001) di Kedah. Beliau menjalankan kajian untuk mengenal pasti pengaruh kepimpinan iaitu kepimpinan pengajaran, transformational gantian kepada kepimpinan ke atas komitmen organisasi, efikasi kendiri dan kepuasan kerja guru. Beliau telah menggunakan ‘*Multifactor Leadership Questionnaire*’, ‘*Principal Instructional Management Rating*’ dan ‘*Teacher Efficacy Scale*’ untuk mengumpulkan data dari seramai 380 orang guru. Beliau mendapati kepimpinan transformational bukan merupakan peramal kepada efikasi kendiri guru. Oleh itu, tidak terdapat hubungan antara kepimpinan transformational dengan efikasi kendiri guru.

Pengetua perlu mempunyai fokus yang jelas terhadap “*Classroom View*” (Abdul Syukor, 2004). Menurut beliau pendidikan bertapak dalam bilik darjah dan pengetua yang gagal untuk memastikan bilik darjah berfungsi dengan baik menyebabkan keseluruhan sistem pengajaran dan pembelajaran mendapat kesan yang negatif. Tugas menguruskan bilik darjah ialah tugas seorang guru dan guru perlu mendapat sokongan dari pentadbiran sekolah dari segi kemahiran mengajar, alatan dan persekitaran bilik darjah yang kondusif. Dengan kata lain, apabila setiap keperluan pengajaran dan pembelajaran dijaga dan diberikan perhatian oleh pengetua maka secara tidak langsung motivasi dan efikasi kendiri guru juga meningkat.

Hoy dan Hoy (2003) membuktikan bahawa efikasi kendiri guru di sekolah berada pada tahap tinggi apabila mereka mendapat galakan dan sokongan dari pengetua dalam menyelesaikan masalah yang berkaitan dengan pengajaran dalam bilik darjah. Ini jelas menunjukkan bahawa pengetua yang memainkan peranan sebagai pemimpin instruksional merupakan pendorong dalam kepuasan guru dalam proses pengajarannya.

Kajian menganalisis hubungan antara persepsi guru terhadap kepimpinan instruksional pengetua dan efikasi pengajaran sains oleh Clark (2009) menunjukkan wujud korelasi yang signifikan antara boleh ubah tersebut. Di dapati pengetua yang berbincang mengenai matlamat utama sekolah, melibatkan diri dalam program penambahbaikan kurikulum, memberi pengiktirafan kepada hasil kemajuan pelajar, menggalakkan penggunaan kemahiran dan konsep mengajar yang baharu, membincangkan kemajuan pelajar dan menggunakan penilaian sebagai cara untuk memantau perkembangan mata pelajaran sains mempunyai korelasi dan hubungan yang tinggi. Dengan itu, efikasi pengajaran sains guru akan meningkat hasil dari penglibatan pengetua dalam program instruksional.

Seterusnya, Walker dan Slear (2011) telah menjalankan kajian untuk mengkaji impak tingkah laku kepimpinan pengetua terhadap efikasi kendiri guru di sekolah menengah di Atlantik. Kajian kuantitatif ini melibatkan soal selidik dari 366 guru dari luar bandar, bandar dan pinggir bandar di enam daerah di Atlantik. Guru perlu melengkapkan soal selidik *Teacher Self Efficacy Scale* (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) untuk menilai efikasi kendiri mereka. Analisis regresi linear pelbagai telah digunakan untuk mengenal pasti hubungan antara efikasi kendiri guru dengan tingkah laku kepimpinan pengetua. Dapatkan kajian menunjukkan tiga tingkah laku kepimpinan pengetua yang mempengaruhi efikasi kendiri guru secara signifikan iaitu mengekalkan sokongan pembelajaran, menyampaikan matlamat sekolah yang dibina secara jelas dan memberikan insentif kepada guru. Tambahan pula, Stipek (2012) dalam kajian kuantitatif yang dijalankan terhadap 473 guru mendapati persepsi guru terhadap sokongan yang diberikan oleh pentadbir mempengaruhi efikasi kendiri mereka. Ini menunjukkan kepercayaan guru tentang kebolehan mereka untuk menggalakkan

pembelajaran pelajar adalah dipengaruhi oleh sokongan yang mereka perolehi dari pihak pentadbir terutamanya pengetua.

Mohd Munaim (2013) dalam kajian yang melibatkan 137 orang guru dari 28 buah sekolah di Sarawak mendapati kepimpinan instruksional pengetua mempunyai pengaruh ke atas efikasi kendiri guru sebanyak 13.6 peratus. Dimensi memantau dan memberi maklum balas menyumbang sebanyak 10.6 peratus ke atas efikasi guru manakala dimensi mengurus kurikulum dan pengajaran menyumbang sebanyak tiga peratus kepada efikasi kendiri guru. Beliau telah merumuskan bahawa kepimpinan instruksional pengetua adalah peramal kepada efikasi kendiri guru. Dapatkan kajian ini juga turut menyokong kajian oleh Faridah (2015) yang mendapati terdapat hubungan yang signifikan antara tingkah laku kepimpinan instruksional pengetua dengan efikasi kendiri guru. Fungsi menyelia dan menilai pengajaran guru merupakan fungsi yang paling dominan kepada efikasi kendiri guru. Namun begitu, dapatan yang sebaliknya dilaporkan dalam kajian oleh Norita (2012) yang mendapati tidak terdapat hubungan yang signifikan antara kepimpinan instruksional pengetua dengan efikasi kendiri guru bagi sekolah yang dikaji. Dapatkan ini bersamaan dengan dapatan kajian oleh Nor ‘Amimah (2008) yang mendapati amalan kepimpinan pengetua berada pada tahap sederhana sedangkan efikasi kendiri guru pada tahap yang tinggi. Beliau mendapati hubungan antara kepimpinan pengetua dan efikasi kendiri guru adalah sangat lemah dan tidak signifikan. Faktor efikasi kendiri guru adalah tinggi disebabkan oleh faktor yang lain daripada amalan kepimpinan pengetua. Sukarmin (2010) mendapati kepimpinan pengajaran pengetua tidak mempunyai hubungan yang signifikan dengan efikasi kendiri guru. Kajian beliau dijalankan di Bandar Surakarta yang melibatkan 350 orang guru sekolah rendah.

Kesimpulannya, pengetua yang mengamalkan kepimpinan yang berkesan di samping peranan utama sebagai pemimpin instruksional bertanggung jawab mewujudkan iklim pembelajaran yang kondusif di samping meningkatkan efikasi, motivasi dan keyakinan guru ke arah pengajaran yang berkesan dalam melahirkan pelajar yang cemerlang.

2.3.7 Hubungan Faktor Demografi dan Efikasi Kendiri Guru

Kajian-kajian empirikal berkaitan implikasi efikasi kendiri guru telah dijalankan di dalam dan luar negara. Namun kajian bagi mengenal pasti perbezaan efikasi kendiri guru berdasarkan faktor demografi masih kurang dan perlu diperbanyakkan (Goddard & Skrla, 2006). Kajian sebegini diperlukan kerana guru bekerja dalam persekitaran yang sentiasa berubah yang memerlukan ketahanan peribadi dalam mengharungi kehendak dari pelbagai pihak.

a. Jantina

Mohd Munaim (2013) mendapati tidak terdapat perbezaan tahap efikasi guru berdasarkan jantina, $t(135) = .018$, $p = .98$. Ini menunjukkan bahawa tahap efikasi guru lelaki dan perempuan adalah serupa. Manakala Shafinaz (2009), dalam kajiannya mendapati tidak terdapat perbezaan yang signifikan antara tahap efikasi kendiri guru dengan jantina guru sekolah menengah di Daerah Jempol. Kedua-dua dapatan ini menjelaskan bahawa tahap efikasi kendiri guru tidak dipengaruhi oleh jantina seseorang guru.

Berbeza pula dengan dapatan oleh Teng (2006) yang mendapati guru lelaki secara relatifnya mempunyai tahap efikasi kendiri yang tinggi berbanding guru perempuan. Skor min bagi guru lelaki adalah tinggi berbanding guru perempuan bagi ketiga-

tiga dimensi efikasi kendiri guru yang dikaji. Dapatkan menunjukkan terdapatnya perbezaan yang signifikan bagi efikasi kendiri guru berdasarkan jantina $t(153) = 2.93$, $p < 0.05$ turut diperolehi oleh Talip (2010). Beliau mendapati efikasi kendiri guru lelaki adalah lebih tinggi berbanding guru perempuan bagi sekolah di Saratok, Sarawak. Mardhiah dan Rabiatul-Adawiyah (2016) turut mendapati efikasi kendiri guru lelaki ($M=4.28$) sekolah kajian adalah lebih tinggi berbanding efikasi kendiri guru perempuan ($M=4.11$) iaitu terdapat perbezaan yang signifikan dalam min efikasi kendiri guru dimana $t(207) = 2.33$, $p = .02$.

b. Pengalaman mengajar

Profesional perguruan memerlukan kelayakan, pengetahuan dan latihan bagi menjamin kualiti guru dan pengajarannya. Latihan yang diterima oleh seseorang guru adalah bersifat teoritikal manakala pengalaman merupakan pengetahuan empirikal. Amalan pengajaran guru yang berdasarkan pengetahuan dan tindakan merupakan pengaruh utama terhadap pembelajaran pelajar. Kajian empirikal telah dijalankan oleh penyelidik terdahulu menunjukkan pengalaman mengajar menyumbang kepada tahap efikasi kendiri guru (Fraser, 2014, Johari, Ismail, Osman & Othman, 2009; Tschannen-Moran dan Hoy, 2002) dan ada yang sebaliknya (Aziah et al., 2015; Mohd Munaim, 2013; Shafinaz (2009).

Dapatkan kajian Tschannen-Moran dan Hoy (2002) menunjukkan efikasi kendiri guru novis adalah lebih rendah berbanding guru berpengalaman (telah mengajar melebihi 5 tahun). Ini adalah kerana guru yang berpengalaman mempunyai tahap efikasi kendiri yang tinggi disebabkan peluang dalam mengembangkan kemahiran dalam pengajaran mereka (pengurusan kelas dan strategi pengajaran). Ahmad Zamri (2013), dalam kajian

yang membandingkan efikasi pengajaran guru dalam perkhidmatan dan guru pelatih mendapati guru dalam perkhidmatan menunjukkan efikasi pengajaran yang lebih tinggi secara signifikan bagi semua subdimensi berbanding guru pelatih. Menurut beliau guru dalam perkhidmatan yang mempunyai pengalaman berdepan dengan pelajar mempunyai keyakinan yang tinggi dan berupaya mengurus kelas dengan berkesan.

Selari dengan dapatan di atas, Johari et al., (2009) mendapati terdapat perbezaan yang signifikan dalam kumpulan pengalaman mengajar pada aras $p < .01$. Faktor pengalaman mengajar telah menyumbang 4% dalam penglibatan pelajar, 5% strategi pengajaran dan 8% pengurusan kelas. Pengaruh faktor pengalaman mengajar guru adalah penting dalam meningkatkan efikasi kendiri guru di mana guru yang mengajar lebih dari tujuh tahun mempunyai efikasi kendiri yang tinggi daripada guru yang mengajar kurang dari tujuh tahun. Terdapat empat fasa efikasi kendiri guru berdasarkan pengalaman mengajar iaitu fasa adaptasi (pengalaman mengajar kurang dari 7 tahun), fasa matang (pengalaman mengajar 7 – 10 tahun), fasa puncak (pengalaman mengajar 11 – 18 tahun) dan fasa lesu (pengalaman mengajar melebihi 18 tahun). Fasa adaptasi adalah fasa di mana guru berada dalam proses mengadaptasi kepercayaan diri dalam melaksanakan tugas pengajaran, fasa matang adalah fasa yang lebih meyakinkan terhadap kemampuan melaksanakan pengajaran, fasa di mana guru mempunyai keyakinan tinggi adalah fasa puncak dan yang terakhir ialah apabila guru berada dalam fasa lesu yang menyebabkan mereka mempunyai semangat profesional yang semakin menurun (Johari, 2012). Teng (2006) pula menunjukkan bahawa terdapat perbezaan efikasi kendiri guru yang signifikan berdasarkan pengalaman kerja guru ($F(4,371)$, $5.872, p < .05$). Apabila pengalaman bekerja guru meningkat, efikasi kendiri mereka turut meningkat, namun apabila pengalaman bekerja mereka menjangkau lebih dari 22 tahun, efikasi kendiri guru didapati menurun sedikit. Manakala menurut Fraser (2014), dalam kajian untuk

menentukan faktor yang mempengaruhi efikasi kendiri guru mendapati bahawa efikasi kendiri guru dipengaruhi oleh pengalaman mengajar guru secara signifikan. Pengalaman mengajar guru didapati mempunyai pengaruh yang positif terhadap efikasi kendiri guru.

Berdasarkan analisis varians satu hala (ANOVA) yang dijalankan oleh Mohd Munaim (2013) ke atas responden seramai 137 orang mendapati tidak terdapat perbezaan yang signifikan antara efikasi kendiri guru berdasarkan pengalaman mengajar, $F(4,98)=1.777$, $p=.137$ ($p<.05$). Menurut beliau, keadaan sedemikian wujud kerana kebanyakkan guru di sekolah rendah di Simunjan melaksanakan kerja yang hampir sama setiap tahun dengan situasi yang sama. Dapatan yang diperolehi oleh Aziah et al., (2015) mendapati tiada hubungan yang signifikan bagi tahap efikasi kendiri guru dengan pengalaman mengajar. Justeru itu, tidak mustahil guru yang masih baharu berkhidmat mempunyai tahap efikasi kendiri yang tinggi. Menurutnya lagi, perkara ini disebabkan oleh pengaruh faktor personal dan persekitaran seperti yang ditegaskan oleh Bandura (1997) di mana kedua-duanya saling mempengaruhi antara satu sama lain. Shafinaz (2009) juga memperoleh dapatan yang serupa iaitu tidak terdapat perbezaan yang signifikan antara kumpulan pengalaman mengajar guru dan tahap efikasi kendiri mereka pada [$\chi^2(4, N=140) = 8.92$, $p>.05$].

c. Umur

Hasil Ujian Kruskal Wallis untuk mengkaji perbezaan tahap efikasi kendiri guru dengan umur, Shafinaz (2009) mendapati tidak terdapat perbezaan yang signifikan antara keempat-empat umur guru [$\chi^2(3, N=140) = 7.45$, $p>.05$]. Dapatan ini menjelaskan bahawa guru yang telah berumur dan guru muda tidak mempunyai perbezaan yang ketara dari aspek tahap efikasi kendiri mereka. Menurut Bandura (1997) umur bukan

merupakan faktor kepada efikasi kendiri kerana terdapat banyak pengaruh lain dalam kehidupan mereka yang menyumbang kepada efikasi kendiri.

Sebaliknya, Teng (2006) mendapati umur mempengaruhi efikasi kendiri guru dan sejajar dengan peningkatan umur mereka tetapi menurun sedikit apabila guru menjangkau umur 46 tahun ke atas. Coladarci and Breton's (1992 & 1997) juga mendapati terdapat hubungan yang positif tetapi lemah antara umur dan efikasi kendiri guru.

2.4 Kerangka Teori

Pada peringkat awalnya, teori kepimpinan telah menjelaskan kepimpinan sebagai individu yang memimpin berdasarkan kuasa yang dimiliki secara berseorangan dalam sesebuah organisasi. Setelah itu, teori kepimpinan telah dilihat dari aspek perbezaan peranan yang dimainkan oleh seseorang pemimpin atau proses interaksi sosial yang berlaku dalam organisasi. Manakala sejak kebelakangan ini, melalui sorotan literatur, teori kepimpinan telah memberikan tumpuan kepada proses saling mempengaruhi antara pemimpin dan pengikut (Bass & Bass, 2008). Kajian empirikal juga telah banyak dijalankan untuk mengkaji hubungan antara kepimpinan dan tingkah laku yang mewujudkan norma dan nilai dalam mempengaruhi pengikut bagi meningkatkan kecemerlangan sesebuah organisasi dan keutamaan telah diberikan dalam mengkaji sifat dan tingkah laku yang ditunjukkan oleh pemimpin.

Selain itu, kepimpinan dikaitkan dengan sains dan seni seperti yang dinyatakan oleh Hughes, Ubben dan Norris, (2004). Oleh itu, beliau menjelaskan bahawa seni yang dikaitkan dengan kepimpinan seseorang itu adalah kemahiran dalam memahami situasi kepimpinan dan seni dalam mempengaruhi pengikutnya untuk mencapai matlamat yang

telah ditetapkan bersama. Memandangkan kepimpinan wujud sebagai satu proses sosial yang dikongsi bersama ahli-ahli dalam organisasi, maka seorang pemimpin mestilah mengambil kira kesan dari emosi yang dipamerkan dalam mempengaruhi pengikutnya. Berikutan itu, seorang pemimpin yang berkesan adalah apabila mereka mempengaruhi pengikutnya berdasarkan emosi dan bersikap rasional (Hughes et al., 2004).

Kepimpinan dalam pendidikan turut mementingkan peranan yang dimainkan oleh pengetua di sekolah dalam mempengaruhi guru untuk mencapai matlamat utama sekolah iaitu melahirkan pelajar yang cemerlang. Kepimpinan pengetua adalah antara faktor utama dalam menentukan kejayaan pelajar melalui iklim sekolah yang dibentuk. Pengetua sebagai pengurus dan pemimpin di sekolah memainkan kedua-dua peranan serentak bagi pembangunan pendidikan yang berkualiti dan pengurusan sekolah yang cemerlang (Bush, 2011). Oleh itu, keberkesanannya sekolah dipengaruhi oleh peranan yang dimainkan oleh seseorang pengetua (Nordin & Ismail, 2004; Sazali, 2009) dan mengamalkan stil kepimpinan yang lebih mengutamakan nilai kemanusiaan seperti membina hubungan yang harmonis dengan guru, bersikap telus, mudah didekati, kerap memotivasi pengikut, membimbing dan memberi tunjuk ajar kepada guru (Bass & Bass, 2008; Gulcan, 2012; Hussein Ahmad, 2001).

Kepimpinan juga dilihat dari sudut personaliti seseorang pemimpin dan inilah yang membezakan antara seorang pemimpin yang berkesan dengan yang tidak berkesan (Bass & Bass, 2008). Pemimpin berkesan mampu mempamerkan tingkah laku dan personaliti yang diterima oleh pengikut. Pemimpin yang berkesan menurut pengikutnya berdasarkan kajian terhadap 15,000 responden oleh Kouzes dan Posner (2007) adalah seorang pemimpin yang jujur, memberikan inspirasi dan kompeten. Northouse (2004) menegaskan antara kualiti personal yang diperlukan untuk mengenal pasti keberkesanannya

seseorang pemimpin adalah ciri personaliti dan kebolehan di samping faktor fizikal untuk mempengaruhi dan berinteraksi dengan pengikut. Sejak kebelakangan ini konsep kepimpinan lebih mementingkan aspek emosi di mana emosi yang stabil dan berkesan yang dipamerkan oleh pemimpin adalah perlu dalam proses mempengaruhi pengikut bagi kecemerlangan organisasi (Yulk, 2013). Pengaruh yang dipamerkan oleh pemimpin akan membantu pengikut mengubah sikap, kepercayaan, nilai dan tingkah laku mereka untuk berusaha lebih kuat dalam pencapaian matlamat organisasi.

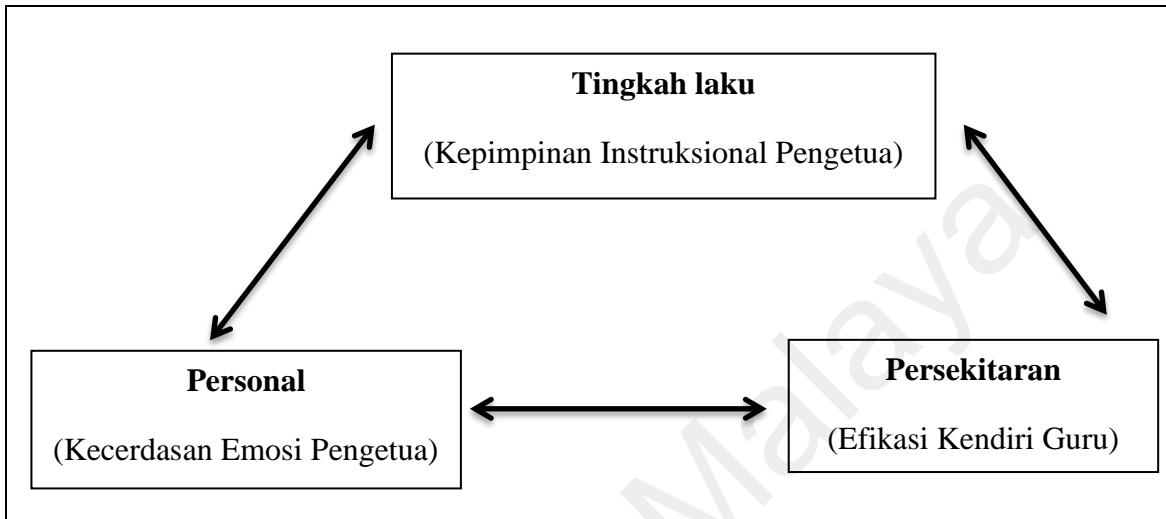
Teori pengurusan dan kepimpinan membuktikan antara ciri pemimpin yang berkesan ialah mempunyai ciri personaliti dan fizikal yang hebat (Stogdill, 1974); seorang yang kreatif dan inovatif (Hughes et al., 2004), mempunyai keupayaan dan kecerdasan yang tinggi (Ferguson, 2004) dan berkebolehan untuk mengurus perubahan (Bush, 2011 dan Fullan, 2002;). Pengetua sebagai pemimpin juga perlu mempunyai sifat sensitif, kreatif, pembimbing, penyayang, menjadi pendengar yang baik, mampu berkomunikasi secara berkesan dalam menerajui kepimpinan sekolah (Ishak Sin, 2004; Kouzes & Posner, 2007). Kualiti, kemahiran dan kebolehan untuk membina hubungan yang baik dalam aspek kemanusiaan dengan semua pihak yang berkaitan dengan sekolah adalah mustahak bagi membolehkan pengetua menghadapi cabaran dalam pendidikan masa kini. Abd Ghafar (2010); Azlin (2007) dan Ferguson (2004) mendapati kejayaan dan kecemerlangan sekolah adalah dipengaruhi oleh pengetua sebagai pengurus dan pemimpin yang berkesan dan selalunya dikaitkan dengan keberkesanan sekolah (Rusmini, 2005; Sazali, 2009).

Kepimpinan pendidikan pada abad ke-21 ini perlulah mempunyai keupayaan dan kemahiran yang berbeza daripada pemimpin sebelumnya kerana banyak anjakan dan perubahan telah berlaku dalam bidang pendidikan selari dengan kepesatan dan

kemajuan teknologi. Menurut Hussein Ahmad (2007), terdapat tiga keperluan utama yang perlu ada dalam diri setiap pemimpin pada abad ini dan masa hadapan iaitu mempunyai darjah yang tinggi dalam profesionalisme dan integriti, berkebolehan dan mempunyai kekuatan dalaman (spiritual), mampu untuk menyesuaikan situasi pengurusan serta sifat keterbukaan untuk menerima perubahan dalam budaya pengajaran dan pembelajaran di sekolah.

Selain itu, teori kognitif sosial turut dijadikan panduan kerana teori ini adalah satu kerangka dalam meramal dan memahami perubahan tingkah laku yang berlaku pada seseorang. Bandura (1986) menjelaskan bahawa teori ini membantu mengenal pasti perubahan tingkah laku pada manusia sebagai tindak balas dari faktor personal, tingkah laku dan persekitaran yang dikenali sebagai '*triadic reciprocal*'. Hubungan pertama adalah melalui faktor personal yang mempengaruhi persekitaran dari aspek kompetensi kognitif, emosi dan kemanusiaan (hubungan ini wujud apabila kecerdasan emosi pengetua mempengaruhi efikasi guru dalam menjalankan tugas mengajarnya). Hubungan yang kedua ialah melalui faktor personal dan tingkah laku dalam mempengaruhi setiap tindakannya (hubungan ini wujud antara kecerdasan emosi pengetua dalam mempengaruhi tindakan dan tingkah laku sebagai pemimpin instruksional) dan akhirnya ialah hubungan melalui faktor tingkah laku dan persekitaran di mana ia wujud antara tingkah laku kepimpinan instruksional pengetua dalam meningkatkan motivasi guru dalam pengajarannya. Dalam kajian ini, hubungan antara ketiga-tiga faktor adalah seperti berikut iaitu kecerdasan emosi pengetua ialah penentu faktor personal, amalan kepimpinan instruksional pengetua adalah penentu faktor tingkah laku dan efikasi kendiri guru adalah penentu faktor persekitaran (Rajah 2.21). Setiap hubungan yang berlaku adalah saling bergantungan dan penting dalam

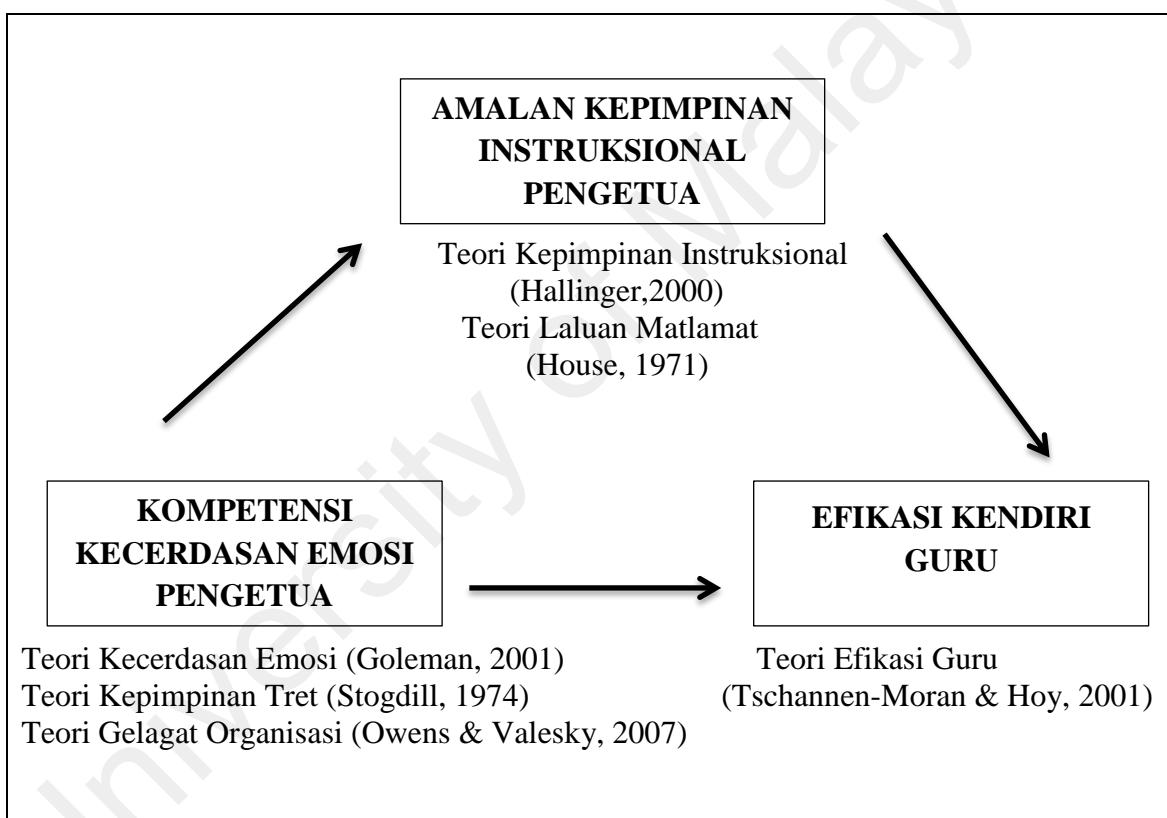
menentukan keberkesanan organisasi apabila setiap hasil usaha ahli dalam organisasi dihargai dan mendapat sokongan dari pelbagai pihak terutamanya pemimpin.



Rajah 2.21: Perhubungan antara pembelahan kajian dan Model Teori Kognitif Sosial oleh Bandura (Bandura, 1986:p, 24)

Berdasarkan justifikasi yang dinyatakan di atas dapat dibuat kesimpulan iaitu, seseorang pemimpin memerlukan kemahiran asas dalam mengurus dan memimpin organisasi dalam dunia globalisasi dan kemajuan teknologi kini. Pelbagai kemahiran dan kebolehan dituntut dari seorang pemimpin terutamanya kepimpinan di sekolah dalam menghadapi cabaran pengurusan dan kepimpinan pendidikan yang semakin kompleks. Memandangkan kepimpinan melibatkan proses mempengaruhi maka ia melibatkan tingkah laku dan implikasinya kepada pengikut di mana kepimpinan wujud sebagai hubungan timbal balik atau interaksi antara satu sama lain (pemimpin memerlukan pengikut dan sebaliknya pengikut memerlukan pemimpin), manakala Leithwood, Pattern dan Jantzi (2010) telah membuktikan bahawa pengaruh kepimpinan adalah berdasarkan kepada empat laluan iaitu rasional, emosi, organisasi dan persekitaran.

Justeru itu, adalah sesuai kajian ini dijalankan untuk menyelidik hubungan antara kecerdasan emosi pemimpin sekolah (berlandaskan teori gelagat organisasi, teori kepimpinan tret dan teori kecerdasan emosi) dan kepimpinan instruksional pengetua (teori kepimpinan instruksional dan teori laluan matlamat) dalam mempengaruhi efikasi kendiri guru (kesan pengaruh proses kepimpinan) dalam mencapai matlamat iaitu melahirkan pelajar yang cemerlang dan sekolah yang berkesan. Hubungan antara setiap pemboleh ubah dalam kajian ini ditunjukkan seperti dalam Rajah 2.22 di bawah.



Rajah 2.22: Kerangka Teori Kajian.

2.5 Kerangka Konseptual Kajian

Kerangka konseptual kajian ini (Rajah 2.23), telah dibangunkan berdasarkan teori, model dan sorotan kajian literatur yang diselidiki. Oleh itu, kajian ini bertujuan untuk meneliti pengaruh hubungan kecerdasan emosi dan kepimpinan instruksional pengetua

terhadap efikasi kendiri guru sekolah menengah di Negeri Sembilan. Terdapat tiga teori yang mendasari dan dijadikan rujukan utama iaitu Teori Kepimpinan Instruksional oleh Hallinger (2000), Teori Kecerdasan Emosi oleh Goleman (1995, 2001) dan Teori Efikasi Kendiri Guru oleh Tschannen- Moran dan Hoy (1998, 2001).

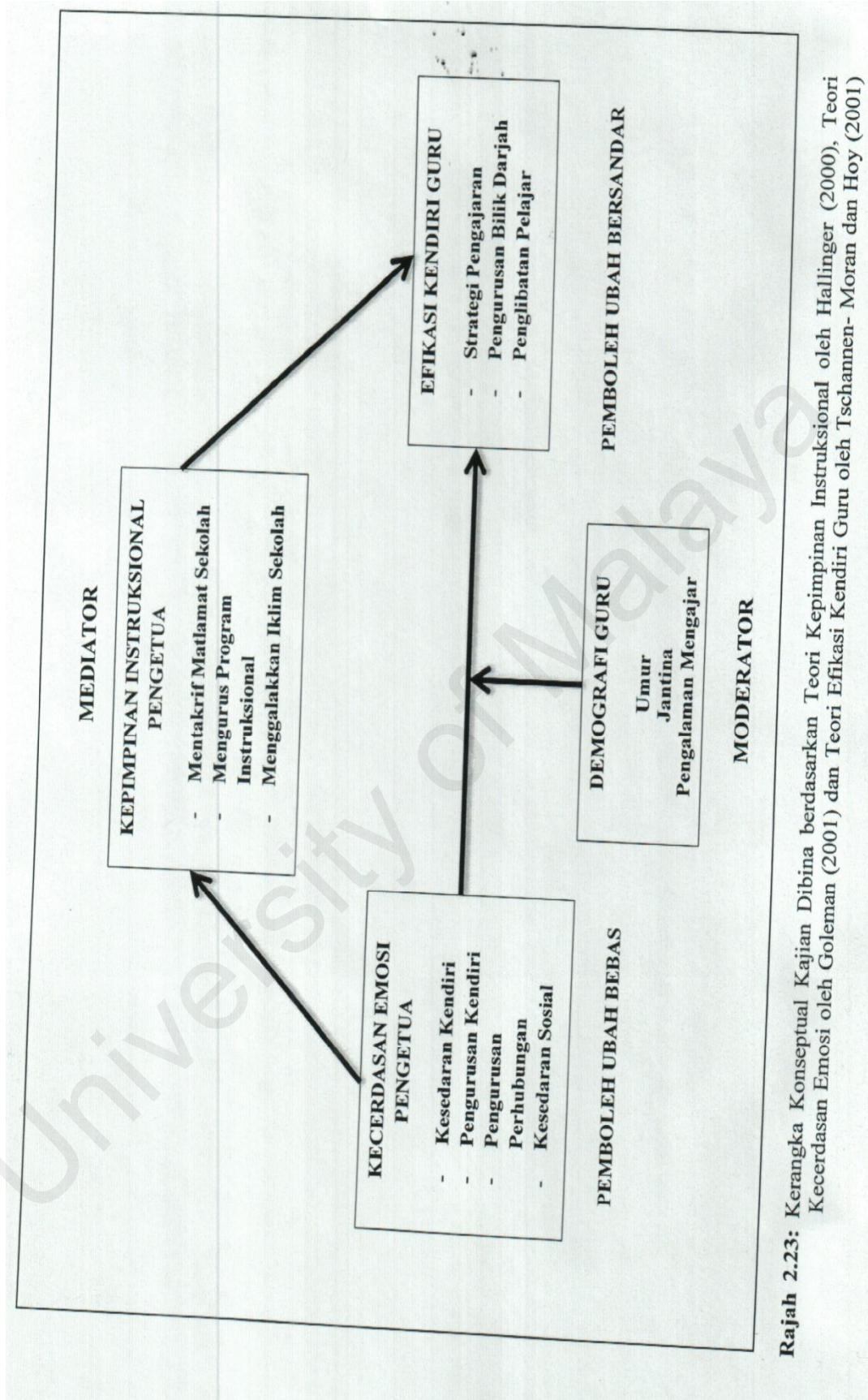
Kerangka konseptual kajian ini menjadikan kecerdasan emosi pengetua sebagai pemboleh ubah bebas. Model yang mendasari kecerdasan emosi pengetua ialah Model Kecerdasan Emosi oleh Goleman (1995, 2001). Empat dimensi utama kecerdasan emosi dalam kajian ini ialah kompetensi kesedaran kendiri, kompetensi pengurusan kendiri, kompetensi kesedaran sosial dan kompetensi pengurusan perhubungan. Setiap kompetensi kecerdasan emosi ini mempunyai peranan tersendiri dalam membantu pemimpin sekolah menjadi pemimpin yang berkesan. Ini adalah kerana model ini mengabungkan perhubungan interpersonal dan intrapersonal pemimpin yang mempengaruhi tingkah lakunya. Kekuatan interaksi di antara pengetua sebagai pemimpin sekolah dengan guru menghasilkan impak kepada kejayaan akademik pelajar. Walau bagaimanapun, pengetua tidak mempunyai kesan langsung kepada pencapaian dan kecemerlangan pelajar, tetapi sebaliknya pengetua berupaya untuk mempengaruhi kejayaan pelajar melalui tingkah laku dan pengaruhnya melalui guru.

Seterusnya, Model kepimpinan instruksional Hallinger (2000) dipilih dalam kajian ini untuk mengkaji amalan kepimpinan instruksional pengetua secara menyeluruh bermula dari mentakrifkan matlamat sekolah, mengurus program instruksional dan menggalakkan iklim sekolah. Ini bertepatan dengan kehendak pendidikan abad ke 21 yang mementingkan kepimpinan instruksional sebagai pemangkin kecemerlangan organisasi pendidikan negara. Model ini juga menitikberatkan elemen yang perlu ada pada pengetua sebagai pemimpin instruksional melalui penekanan terhadap pengajaran

guru dan pembelajaran pelajar serta tidak ketinggalan melihat faktor iklim sekolah yang menyumbang kepada keberkesanan pembelajaran.

Model efikasi kendiri guru pula bersandarkan kepada Model Efikasi Kendiri Guru oleh Tschannen-Moran dan Hoy (1998, 2001). Model ini mengandungi tiga dimensi iaitu strategi pengajaran, pengurusan bilik darjah dan penglibatan pelajar. Strategi pengajaran merujuk kepada cara guru mengendalikan dan mengawal pengajaran mereka, efikasi terhadap pengurusan bilik darjah merujuk kepada keupayaan guru untuk menguruskan bilik darjah secara berkesan, mengatasi masalah disiplin pelajar, kebolehan untuk mengawal tingkah laku pelajar yang mengakibatkan gangguan dalam bilik darjah dan menarik pelajar untuk mematuhi peraturan dalam bilik darjah dan efikasi terhadap penglibatan pelajar merujuk kepada efikasi kendiri guru dalam meningkatkan penglibatan pelajar dalam pembelajaran yang dipamerkan melalui tingkah laku dan emosi. Model ini dijadikan asas panduan bagi teori efikasi kendiri dalam kajian ini kerana ketiga-tiga dimensi bagi model ini adalah berkaitan dengan pengajaran dan pembelajaran yang berlaku dalam bilik darjah yang secara tidak langsung memerlukan komitmen atau sokongan dari pengetua bagi mempengaruhi guru. Faktor demografi guru seperti umur, jantina dan pengalaman mengajar turut dikaji oleh pengkaji dalam kajian ini. Kajian ini mengupas berkenaan pengaruh faktor demografi ini terhadap efikasi kendiri guru.

Justeru itu, berdasarkan teori, model dan kajian terdahulu yang dirujuk, kajian ini bertujuan untuk menghuraikan pengaruh kecerdasan emosi pengetua (pemboleh ubah bebas) terhadap efikasi kendiri guru (pemboleh ubah bersandar) dan menjadikan tingkah laku kepimpinan instruksional sebagai mediator.



2.6 Rumusan

Kajian literatur yang dilakukan secara mendalam adalah melalui pembacaan dari jurnal, buku, prosiding, internet dan pelbagai sumber lain berkaitan pembolehubah-pembolehubah yang terlibat dengan kajian. Perbincangan dan pandangan yang telah diuraikan dalam bab ini secara mendalam bagi menjelaskan kepentingan setiap pembolehubah.

BAB 3: METODOLOGI KAJIAN

3.1 Pengenalan

Bahagian ini menghuraikan dan membincangkan pelaksanaan dan prosedur yang perlu diikuti dalam menjalankan kajian ini. Kajian ini merupakan kajian kuantitatif dengan menggunakan kaedah kajian tinjauan. Tujuan kajian ini adalah untuk menganalisis hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dengan efikasi kendiri guru sekolah menengah di Negeri Sembilan. Kajian ini juga dijalankan untuk menganalisis sama ada wujud pengaruh faktor mediator iaitu amalan kepimpinan instruksional pengetua, terhadap hubungan antara kedua-dua pemboleh ubah tersebut. Di samping itu, kajian turut menganalisis perbezaan efikasi kendiri guru berdasarkan pengaruh faktor demografi. Bab ini menjelaskan rekabentuk kajian, sampel kajian, instrumen kajian, pembolehubah-pembolehubah yang terlibat, kaedah pengumpulan data dan kaedah analisis yang digunakan.

3.2 Rekabentuk Kajian

Kajian ini menggunakan kaedah kuantitatif secara inferensi-korelasi dengan menggunakan pendekatan tinjauan (*survey*) untuk mengkaji hubungan antara pengaruh kecerdasan emosi (pemboleh ubah bebas) dan kepimpinan instruksional pengetua (pemboleh ubah pengantara) terhadap efikasi kendiri guru (pemboleh ubah bersandar) di sekolah menengah Negeri Sembilan. 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). Selain itu, kajian kuantitatif didapati sesuai bagi kajian ini yang mengkaji impak pemboleh ubah terhadap sesuatu hasil di samping bertujuan menguji dan menjelaskan teori yang boleh diaplikasikan kepada jumlah populasi yang ramai (Creswell, 2009). Menurut Chua (2012) dan Gay, Mills dan Airasian (2012) kajian kuantitatif bergantung kepada ‘numerical data’ dimana data dikumpulkan serta dianalisis untuk menerangkan, menjangka dan menjelaskan sesuatu fenomena (Muijs, 2011).

Data bagi kajian ini dikumpulkan melalui soal selidik yang diedarkan dan berbentuk bukan eksperimental secara kajian rentas. Kajian bukan eksperimental adalah pertanyaan empirikal secara sistematik di mana pengkaji tidak mempunyai kawalan terhadap pemboleh ubah bebas secara terus kerana setiap perubahan kepada pemboleh ubah bebas telah pun terjadi (Hair, 2010). Oleh itu, tiada berlaku manipulasi terhadap pemboleh ubah bebas (Johnson & Christensen, 2004; McMillan, 2012) dan data digunakan untuk menggambarkan sesuatu responden, peristiwa, situasi dan hubungan yang wujud pada ketika itu (Mertler & Charles, 2008).

Kaedah tinjauan melalui soal selidik adalah popular bagi kajian bukan eksperimental dalam pelbagai bidang terutama kajian sains sosial (Chua, 2012) dan pendidikan (McMillan, 2012). Menurut Gay et al., (2012), kajian tinjauan melibatkan penilaian terhadap persepsi, sikap, kepercayaan, amalan, minat atau sifat bagi sekumpulan responden. Kaedah tinjauan dipilih berdasarkan keupayaannya untuk memberikan penerangan yang boleh diukur secara numerikal bagi ketiga-tiga pemboleh ubah iaitu kecerdasan emosi dan kepimpinan instruksional pengetua serta efikasi kendiri guru. Di samping itu, kaedah ini menjimatkan masa, lebih ekonomi dan bertepatan dalam memberikan maklumat berkaitan populasi kajian serta sesuai bagi kajian deskriptif

apabila pengkaji mahu melihat hubungan antara boleh ubah dalam konteks kehidupan yang sebenar (Muijs, 2011).

Kajian rentas melalui soal selidik yang ditadbirkan sendiri adalah alat pengumpulan data yang digunakan dalam kajian ini. Dalam bidang pendidikan, kajian rentas menggunakan soal selidik adalah popular di mana pengkaji mengumpulkan data pada satu masa ketika itu sahaja (Barbie, 2014; Creswell, 2014; Gay et al., 2012). Menurut Creswell (2014), kajian rentas mempunyai kelebihan dalam mengukur sikap, kepercayaan, pendapat dan amalan semasa seseorang. Pengkaji juga mentadbirkan sendiri soal selidik kajian bagi memperoleh maklum balas yang diharapkan dalam masa yang singkat seperti yang dicadangkan oleh Cohen, Manion & Morrison (2011). Tambahan pula, sebarang pertanyaan atau ketidakjelasan berkaitan soal selidik boleh diterangkan oleh pengkaji pada masa itu (Cohen et al., 2011).

3.3 Populasi dan Sampel Kajian

Populasi kajian adalah tertumpu dalam kalangan guru sekolah menengah di Negeri Sembilan. Berdasarkan perangkaan yang diperolehi dari Jabatan Pendidikan Negeri Sembilan (JPNS), pada 31 Disember 2014, jumlah keseluruhan sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan adalah 89 buah manakala jumlah guru sekolah menengah kebangsaan ialah 6499 orang. Jumlah sekolah dan guru sekolah menengah kebangsaan mengikut daerah di Negeri Sembilan ditunjukkan dalam Jadual 3.1 dibawah. Kajian ini melibatkan persepsi guru terhadap kecerdasan emosi dan kepimpinan instruksional pengetua sekolah terlibat. Menurut Geothals, Sorenson dan Burns (2004), guru merupakan kumpulan subordinat yang paling sesuai dalam memberikan maklum balas yang bermakna terhadap kepimpinan seseorang pengetua.

Kenyataan ini disokong oleh Kelley, Thornton dan Daugherty (2005) yang mengatakan bahawa guru yang memberikan maklum balas berkaitan tingkah laku kepimpinan instruksional pengetua adalah lebih tepat daripada pengetua itu sendiri yang menilai diri sendiri. Ini dibuktikan melalui dapatan beliau yang mendapati tidak terdapat korelasi antara tingkah laku kepimpinan instruksional yang dinilai sendiri oleh pengetua dengan persepsi daripada guru berkaitan kepimpinan instruksional pengetua. Beliau juga mendapati bahawa maklum balas serta penilaian dari guru adalah lebih sahih (*authentic*).

Jadual 3.1: Bilangan sekolah dan guru mengikut daerah di Negeri Sembilan. (Jabatan Pendidikan Negeri Sembilan, 2014).

Bil.	Daerah	Bilangan Sekolah	Bilangan Guru
1.	Rembau	5	324
2.	Port Dickson	9	735
3.	Tampin	10	666
4.	Kuala Pilah	11	530
5.	Jelebu Jempol	19	1159
6.	Seeremban	35	3085
Jumlah		89	6499

Pemilihan sampel dalam kajian ini adalah berdasarkan persampelan rawak berstrata (*stratified random sampling*). Teknik persampelan ini didapati sesuai untuk memperoleh sampel dari jumlah populasi yang besar dan luas (Babbie, 2014). Pemilihan sampel dilakukan berdasarkan kepada jenis analisis statistik yang digunakan serta jangkaan variasi di antara sampel dan dapatan. Menurut Cohen et al., (2011) dan Oppenheim (2005), pemilihan sampel harus mengambil kira faktor kos, masa dan mudah diakses di samping ketepatan sampel adalah lebih penting berbanding saiz sampel.

Menurut Chua (2006) dan Sekaran (2003), sampel adalah sekumpulan subjek yang terdiri daripada individu yang dipilih daripada kumpulan yang besar iaitu populasi.

Mohd Majid (2002) mendapati persampelan merupakan strategi penyelidikan bilamana penyelidik boleh mendapatkan maklumat mengenai sesuatu populasi daripada sebahagian individu yang menganggotai populasi tersebut. Sebahagian individu yang diambil melalui persampelan ini akan mewakili populasi yang dikaji dinamakan sampel (Babbie, 2014; Cohen et al, 2011; Creswell, 2009; Chua, 2006) yang seterusnya akan dapat digeneralisasikan dan mewakili populasi.

Pada peringkat pertama, pengkaji membahagikan kawasan kajian dalam Negeri Sembilan mengikut enam daerah yang telah ditetapkan oleh JPNS, seterusnya pemilihan guru bagi setiap daerah dilakukan secara berstrata dan jumlah guru yang terlibat dalam kajian ditentukan mengikut jadual penentuan saiz sampel oleh Krejcie dan Morgan (1970). Seterusnya teknik perkadarangan (*propotional*) digunakan untuk menentukan jumlah guru yang terlibat dari setiap daerah. Teknik perkadarangan ini didapati lebih berkesan bagi sampel yang mewakili populasi sebenar kerana agihan pemilihan sampel adalah sama rata. (Johnson & Christensen, 2004; McMillan , 2012). Unit analisis dan sampel dalam kajian ini ialah guru sekolah menengah di Negeri Sembilan.

Peringkat yang kedua ialah penentuan jumlah guru yang terlibat sebagai responden kajian ditentukan berdasarkan jadual penentuan saiz sampel Krejcie dan Morgan (1970), di mana daripada populasi 6499 orang guru hanya 362 orang guru yang diperlukan sebagai sampel kajian. Penentuan saiz sampel dijalankan dengan mengambil kira aras kesignifikanan pada $p=0.05$. Walau bagaimanpun, pengkaji telah menambah jumlah sampel kajian kepada 500 orang. Ini adalah bertepatan dengan saranan oleh Babbie (2014); Cohen et al (2011); Creswell (2009) dan Slavin (2007) yang mengatakan bahawa semakin besar saiz sampel adalah lebih baik bagi mengelakkan ralat dalam persampelan, meningkatkan kebolehpercayaan, menjangka kebarangkalian soal selidik

yang tidak dikembalikan dan kajian yang melibatkan kaedah soal selidik sebaik-baiknya memerlukan sampel yang lebih besar.

Penentuan jumlah guru yang terlibat dalam kajian dari setiap daerah ditentukan dengan menggunakan teknik perkadaran (*propotion*) seperti yang ditunjukkan dalam Rajah 3.1.

$$\text{Jumlah Guru yang diperlukan} = \frac{\text{Jumlah Guru dalam daerah berkenaan}}{\text{Jumlah Guru Negeri Sembilan}} \times 362$$

dari daerah berkenaan

Rajah 3.1: Menentukan perkadaran sampel oleh Chua (2006)

Contoh pengiraan ditunjukkan dibawah:

Jumlah keseluruhan guru sekolah menengah di Negeri Sembilan = 6499 orang

Jumlah guru sekolah menengah mengikut daerah (Cth Tampin) = 666 orang

Oleh itu,

$$\begin{aligned}\text{Jumlah guru yang terlibat dalam kajian di daerah Tampin} &= \frac{666}{6499} \times 362 \\ &= 37 \text{ orang}\end{aligned}$$

Jadual 3.2: Populasi dan sampel guru mengikut daerah di Negeri Sembilan

Daerah	Jumlah Sekolah	Populasi Guru	Minimum Guru yang diperlukan
Rembau	5	324	18
Port Dickson	9	735	40
Tampin	10	666	37
Kuala Pilah	11	530	30
Jelebu Jempol	19	1159	65
Seremban	35	3085	172
Jumlah	89	6499	362

Jadual 3.2 di atas menunjukkan jumlah guru secara minimum mengikut daerah yang terlibat dalam kajian ini. Pemilihan secara rawak seramai 4 hingga 10 orang guru dari

setiap sekolah adalah mencukupi bagi mewakili persepsi dan perasaan keseluruhan warga sekolah (Brown, 2009). Oleh itu, berdasarkan justifikasi tersebut pengkaji memilih 10 hingga 12 orang guru dari setiap sekolah sebagai sampel kajian. Jadual 3.3 menunjukkan jumlah minimum dan jumlah sebenar sekolah dan guru yang terlibat dalam kajian ini. Pemilihan guru sebagai responden ditentukan oleh pengetua sekolah berkenaan berdasarkan kriteria yang telah ditetapkan oleh pengkaji iaitu (i) guru berkenaan mestilah berkhidmat di bawah pengetua sekurang-kurangnya setahun dan (ii) guru berkenaan mestilah telah disahkan dalam jawatan dan merupakan guru tetap.

Jadual 3.3: Jumlah sebenar sekolah dan guru sebagai sampel kajian mengikut daerah di Negeri Sembilan

Daerah	Jumlah Sekolah	Populasi Guru	Minimum Guru yang diperlukan	Jumlah Sekolah Sebenar Kajian	Jumlah Sebenar Guru sebagai Sampel Kajian
Rembau	5	324	18	2	25
Port Dickson	9	735	40	6	57
Tampin	10	666	37	5	51
Kuala Pilah	11	530	30	4	41
Jelebu	19	1159	65	9	89
Jempol					
Seremban	35	3085	172	24	237
Jumlah	89	6499	362	50	500

3.4 Instrumen Kajian

Instrumen yang digunakan dalam kajian ini terbahagi kepada empat bahagian. Bahagian A ialah soal selidik yang berkaitan dengan demografi responden seperti umur, jantina dan pengalaman bekerja, Bahagian B adalah soal selidik kecerdasan emosi pengetua, Bahagian C ialah soal selidik kepimpinan instruksional pengetua dan Bahagian D adalah soal selidik efikasi kendiri guru. Setiap bahagian dalam soal selidik ini telah diterjemahkan dari soal selidik asal dan telah disemak oleh penterjemah dari Institut

Terjemahan Malaysia, guru pakar Bahasa Inggeris dan Bahasa Melayu serta pakar dalam kepimpinan dan pengurusan pendidikan.

3.4.1 Pemboleh ubah Demografi Guru

Terdapat beberapa demografi guru yang telah dikenal pasti melalui kajian literatur yang diterangkan dalam Bab 2 mempengaruhi efikasi kendiri guru. 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). Berdasarkan justifikasi tersebut, penggunaan data nominal membolehkan pengkaji mengkaji pemboleh ubah demografi yang pelbagai menggunakan taburan kekerapan (Hair, Anderson, Babin & Black, 2010).

3.4.2 Instrumen Kepimpinan Instruksional Pengetua.

Instrumen yang digunakan dalam kajian ini telah diterjemahkan dan diadaptasi daripada soal selidik “*Principals Instructional Management Rating Scale*” (PIMRS) oleh Philip Hallinger (2000, 2011). Kebenaran untuk menggunakan instrumen ini telah diperolehi dari Hallinger sendiri pada Ogos 2014. Hallinger (2000, 2011) telah mendefinisikan kepimpinan instruksional kepada tiga dimensi iaitu mentakrif matlamat sekolah, mengurus program instruksional dan menggalakkan iklim sekolah. Dimensi yang pertama iaitu mentakrif matlamat sekolah mempunyai dua sub-dimensi (i) merangka matlamat sekolah dan (ii) menjelaskan matlamat sekolah. Dimensi yang kedua iaitu

mengurus program instruksional mempunyai tiga sub-dimensi (i) menyelia dan membuat penilaian instruksional, (ii) menyelaras kurikulum dan (iii) memantau perkembangan pelajar. Dimensi yang ketiga, menggalakkan iklim sekolah mengandungi lima sub-dimensi (i) menjaga masa pengajaran, (ii) menggalakkan perkembangan profesional, (iii) mengekalkan sokongan pembelajaran, (iv) menyediakan insentif untuk guru dan (v) menyediakan insentif untuk pelajar.

Jadual 3.4: Taburan item bagi Soal Selidik Kepimpinan Instruksional Pengetua

Bil	Dimensi	Nombor Item
1.	Mentakrif Matlamat Sekolah	
	a. Merangka matlamat sekolah	1,2,3,4,5
	b. Menjelaskan matlamat sekolah	6,7,8,9,10
2.	Mengurus Program Instruksional	
	a. Menyelia dan membuat penilaian instruksional	11,12,13,14,15
	b. Menyelaras kurikulum	16,17,18,19,20
	c. Memantau perkembangan pelajar	21,22,23,24,25
3.	Menggalakkan Iklim Sekolah	
	a. Menjaga masa pengajaran	26,27,28,29,30
	b. Menggalakkan perkembangan profesional	31,32,33,34,35
	c. Mengekalkan sokongan pembelajaran	36,37,38,39,40
	d. Menyediakan insentif untuk guru	41,42,43,44,45
	e. Menyediakan insentif untuk pelajar.	46,47,48,49,50

Terdapat 50 item dalam soal selidik ini (Jadual 3.4) dimana setiap sub-dimensi mempunyai lima item yang membolehkan responden memberikan persepsi berkaitan amalan kepimpinan instruksional pengetua. Setiap item mempunyai sebelas pilihan jawapan iaitu skala berbentuk ‘numerical rating’ dari skala 0 yang menunjukkan pengetua yang langsung tidak mengamalkan tingkah laku seperti yang dinyatakan sehinggalah ke skala 10 iaitu menunjukkan pengetua yang sangat kerap mengamalkan tingkah laku seperti yang dinyatakan dalam soal selidik.

3.4.3 Instrumen Kecerdasan Emosi Pengetua

Instrumen yang digunakan bagi mengukur kecerdasan emosi pengetua telah diubahsuai dari instrumen '*Emotional Competencies Inventory*' (ECI-V2) – Hay Group oleh Boyatzis, Goleman dan Hay Group, (2001). Kebenaran untuk menggunakan instrumen ini telah diperolehi dari Hay Group pada 30 September 2014. Walau bagaimanapun, instrumen ini telah diterjemahkan kepada Bahasa Melayu mengikut kesesuaian dan latar belakang responden di Malaysia. Soal selidik ini mengandungi empat dimensi iaitu (1) Kompetensi Kesedaran Kendiri yang terdiri dari 3 sub-dimensi iaitu kesedaran emosi kendiri, penilaian kendiri dan keyakinan kendiri; (ii) Kompetensi Pengurusan Kendiri yang terdiri dari sub-dimensi pengawalan emosi kendiri, orientasi pencapaian, ketelusan, kebolehsuaian, inisiatif dan optimis (iii) Kompetensi Pengurusan Perhubungan yang terdiri dari sub-dimensi membangunkan orang lain, kepimpinan berinspirasi, pemangkin perubahan, pengurusan konflik, pengaruh dan kerja berpasukan dan akhirnya (iv) Kompetensi Kesedaran Sosial yang mempunyai sub-dimensi empati, orientasi perhubungan dan kesedaran organisasi.

Terdapat 72 item (Jadual 3.5) yang membolehkan responden memberikan maklum balas mereka dan memilih satu dari sebelas pilihan berdasarkan persepsi mereka terhadap kecerdasan emosi pengetua iaitu bermula dari skala 0 iaitu pengetua yang tidak pernah menunjukkan emosi yang dinyatakan manakala skala 10 adalah pengetua yang paling kerap menunjukkan emosi yang dinyatakan.

Jadual 3.5: Taburan item bagi soal selidik Kecerdasan Emosi Pengetua

Bil	Dimensi	Nombor Item
1.	Kesedaran Kendiri	
	a. Kesedaran emosi kendiri	1,16,27,68
	b. Penilaian kendiri	6,15,21,53
	c. Keyakinan kendiri	31,48,55,62
2.	Pengurusan Kendiri	
	a. Pengawalan emosi diri	24,37,40,60
	b. Orientasi pencapaian	4,10,12,52
	c. Ketelusan	22,26,44,47
	d. Kebolehsuaian	9,30,49,69
	e. Inisiatif	3,56,66,70
	f. Optimis	2,13,57,72
3.	Pengurusan Perhubungan	
	a. Membangunkan orang lain	8,14,38,67
	b. Kepimpinan Berinspirasi	20,25,29,50
	c. Pemangkin Perubahan	5,35,36,41
	d. Pengurusan Konflik	18,28,33,63
	e. Pengaruh	34,42,58,59
	f. Kerja Berpasukan	7,11,61,65
4.	Kesedaran Sosial	
	a. Empati	19,23,54,71
	b. Orientasi Perkhidmatan	39,43,45,51
	c. Kesedaran Organisasi	17,32,46,64

3.4.4 Instrumen Efikasi Kendiri Guru

Soal selidik efikasi kendiri guru mengandungi 24 item (Jadual 3.6) dan diubahsuai dari ‘Teacher Sense of Efficacy Scale’ (Tschannen-Moran dan Hoy, 2001). Instrumen ini sesuai untuk digunakan bagi mengenal pasti tahap efikasi kendiri guru di Negeri Sembilan berdasarkan analisis dan kajian terperinci yang telah dijalankan oleh Ahmad Zamri dan Nordin (2012) yang telah berjaya membuktikan kesesuaian instrumen ini berdasarkan Ujian ‘Rasch Measurement Model’. Kebenaran untuk menggunakan instrumen soal selidik ini telah diperolehi dari pemiliknya (Tschannen-Moran dan Hoy, 2001) pada 11 Ogos 2014 dan pengubahsuai telah dilakukan bagi mencapai kesesuaian berdasarkan ciri dan latar belakang sistem pendidikan di Malaysia.

Responden turut dikehendaki memberikan respon mengenai latar belakang mereka dengan melengkapkan ruang kosong yang disediakan. Skala yang digunakan mengandungi sebelas pilihan jawapan dan responden perlu memilih hanya satu pilihan jawapan sahaja iaitu bermula dari skala 0 iaitu menunjukkan tingkah laku guru yang sangat tidak kerap dilaksanakan berdasarkan kenyataan dalam soal selidik dan skala 10 menunjukkan tingkah laku yang sangat kerap dilaksanakan oleh mereka.

Jadual 3.6: Taburan item bagi soal selidik Efikasi Kendiri Guru

Bil.	Dimensi	Nombor Item
1.	Efikasi guru terhadap strategi pengajaran	7,10,11,17,18,20,23, 24
2.	Efikasi guru terhadap pengurusan bilik darjah	3,5,8,13,15,16,19,21
3.	Efikasi guru terhadap penglibatan pelajar	1,2,4,6,9,12,14,22

3.5 Kajian Rintis

Kajian rintis telah dijalankan sebelum kajian sebenar ditadbir. Tujuan kajian rintis adalah untuk menguji kebolehpercayaan dan kesahan instrumen yang dibentuk bagi mengelakkan kekeliruan dan mengenal pasti kelemahan item yang dibina (Creswell, 2014). Hasil maklumbalas yang diperolehi dari kajian rintis digunakan bagi memantapkan dan menambahbaik instrumen agar konstruk yang hendak diuji dapat diukur dengan tepat. Menurut Chua (2006), kajian rintis dijalankan untuk melihat kebolehpercayaan dan kemunasabahan sesuatu kajian yang bakal dilaksanakan. Aspek yang penting bagi menghasilkan instrumen kajian yang baik dan berkualiti ialah maklumbalas dari kajian rintis (Gay, Mills, & Airasian, 2012).

Bagi tujuan kajian rintis ini, sebanyak 40 soal selidik telah diedarkan kepada guru tetapi hanya 30 sahaja yang digunakan untuk dianalisa memandangkan ada antaranya yang

tidak dikembalikan dan tidak lengkap. Menurut Chua (2006) jumlah responden seramai 30 orang sudah mencukupi untuk menganalisis hasil kajian rintis. Kajian rintis telah ditadbirkan kepada guru yang tidak terlibat dalam kajian sebenar bagi mengelakkan pencemaran Chua, 2006). Kajian rintis ini telah dijalankan pada bulan Januari 2015 selama dua minggu yang melibatkan tiga buah sekolah.

3.5.1 Kesahan Instrumen Kajian

Kesahan sesuatu instrumen adalah sejauh manakah sesuatu instrumen itu mengukur apa yang sepatutnya diukur (Hair et al., 2010), mempunyai skor yang bermakna dan kesimpulan boleh dibuat dari sampel kepada populasi yang diwakili (Creswell, 2014 dan Gay et al., 2012), mengukur konsep yang hendak diukur (Babbie, 2014) 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 (Mohd Majid, 2002; Muijs, 2011). 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*) dan kesahan kandungan (*content 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.

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 8 orang pakar yang mempunyai pengalaman yang luas dalam bidang pengurusan dan kepimpinan pendidikan (Lampiran B). Maklum balas yang diterima daripada setiap pakar telah diambil kira untuk menambahbaik instrumen kajian agar sesuai berdasarkan budaya dan persekitaran pendidikan di Malaysia. Berdasarkan cadangan pakar tersebut, beberapa perubahan dilakukan bagi memastikan istilah, pertanyaan dan ayat yang dibentuk mudah difahami sebelum soal selidik ditadbirkan. Jadual 3.7 di bawah menunjukkan beberapa perubahan yang dilakukan terhadap item soal selidik berdasarkan cadangan pakar.

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*).

Jadual 3.7: Contoh item soal selidik sebelum dan selepas perubahan dilakukan berdasarkan pandangan pakar.

Pakar	Item	Sebelum perubahan	Selepas dimurnikan
1	E55	Meminta input dan pandangan dari orang lain sebelum membuat keputusan	Meminta pandangan daripada orang lain sebelum membuat keputusan
	E49	Menetapkan matlamat yang mencabar dan boleh dicapai	Menetapkan matlamat yang mencabar tetapi boleh dicapai
	L23	Menjalankan pemerhatian secara tidak formal di dalam bilik darjah	Menjalankan pemantauan secara tidak formal dalam bilik darjah
	T3	Mententeramkan murid yang menganggu dan membuat bising	Mententeramkan murid yang menganggu dalam bilik darjah
	T16	Memberi cabaran yang sesuai kepada murid yang berkebolehan tinggi	Memberi latihan yang sesuai dengan murid yang berkebolehan tinggi
	E65	Mampu untuk mengenal pasti kekuatan yang ada pada orang lain (guru dan murid)	Mampu untuk mengenal pasti kekuatan yang ada pada warga sekolah (guru dan murid)
	L36	Menggalakkan guru menggunakan masa pembelajaran untuk mengajar dan mengaplikasikan kemahiran serta konsep baharu	Menggalakkan guru mengaplikasikan kemahiran serta konsep baharu semasa pengajaran
3	L26	Memastikan murid-murid yang ponteng dikenakan tindakan sewajarnya kerana meninggalkan masa pembelajaran	Memastikan murid-murid yang ponteng kelas dikenakan tindakan yang sewajarnya
	E61	bersedia mengambil risiko bagi mencapai matlamat yang dikehendaki.	Bersedia mengambil risiko bagi mencapai matlamat yang ditetapkan
	E26	Mengenepikan kerentah birokrasi jika diperlukan	Mengetepikan kerentah birokrasi jika diperlukan
4	E27	Mendedahkan kedudukan setiap orang yang terlibat dengan konflik	Mendedahkan kedudukan setiap orang yang terlibat dalam konflik.

Kesahan konvergen mengukur adakah item-item dalam satu konstruk yang sama berkorelasi tinggi manakala kesahan diskriminan adalah untuk mengenal pasti supaya konstruk yang dibina tidak berkolerasi terlalu tinggi antara satu sama lain.

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

apabila nilai korelasi antara setiap faktor tidak melebihi 0.90. Apabila syarat bagi kesahan konvergen dan kesahan diskriminan ini tidak dipenuhi maka item tersebut perlu digugurkan.

3.5.2 Kebolehpercayaan Instrumen Kajian

Data yang diperolehi dari kajian rintis telah dianalisis menggunakan SPSS dengan kaedah konsistensi dalaman (*internal consistency approach*) dan kaedah yang sering digunakan ialah melalui pengiraan indeks pekali kebolehpercayaan instrumen kajian (alfa cronbach). Kebolehpercayaan adalah suatu konsep berkaitan ketekalan (*consistency*) dan kestabilan (*stability*) sesuatu instrumen (Cohen et al., 2011; Creswell, 2014 dan Johnson & Christensen, 2004). Ketekalan merujuk kepada kebolehpercayaan yang tinggi terhadap instrumen yang dibina, manakala kestabilan adalah kebebasan dari kesilapan dan menghasilkan keputusan yang konsisten (Gay et al., 2012). Manakala Babbie (2014) dan Sekaran (2003) menyatakan bahawa kebolehpercayaan ialah sejauh mana sesuatu instrumen itu jika ditadbirkan semula memberikan keputusan yang serupa.

Oleh itu, untuk menentukan kebolehpercayaan instrumen kajian, ujian indeks pekali alfa cronbach merupakan indeks yang mencukupi dan memadai dengan nilai alfa antara 0.00 sehingga 1.00 (Gay et al., 2012) dan (Muijs, 2011) . Indeks pekali alfa cronbach yang menghampiri nilai 1.00 menunjukkan kebolehpercayaan dan konsistensi yang tinggi terhadap instrumen. Walau bagaimanapun, kebolehpercayaan instrumen kajian menggunakan pekali alfa cronbach, di mana nilai alfa 0.65 sehingga 0.95 adalah memuaskan dan memadai(Chua, 2006). Mohd Majid (2002) juga turut menyatakan bahawa nilai pekali alfa cronbach 0.60 telah memadai dan diterima pakai bagi menilai kebolehpercayaan instrumen.

Seterusnya, analisa korelasi koefisien item dilakukan bagi melihat hubungan kesahan dan kebolehpercayaan bagi item-item dalam instrumen. Nilai yang digunakan ialah nilai korelasi antara skor setiap item dengan jumlah skor yang diperbetulkan bagi setiap item (*Corrected Item-Total Correlation*) bagi setiap konstruk dalam instrumen.

Menurut Mitchell dan Jolley (2004) nilai korelasi item dengan jumlah skor yang diterima pakai ialah melebihi 0.25 manakala Briggs dan Cheek dalam (Pallant, 2007) menyatakan nilai korelasi item (*r*) yang optimal berada di antara 0.20– 0.40, ini menunjukkan nilai korelasi item yang berada di bawah paras 0.20 adalah kurang baik. (Hopkins, 2002) telah menyatakan bahawa nilai korelasi adalah 0.20 sehingga 0.90 adalah nilai yang diterima dan mempunyai hubungan yang baik antara item-item dalam sesuatu instrumen.

a. Instrumen Kecerdasan Emosi

Jadual 3.8: Analisis Kebolehpercayaan Instrumen Kecerdasan Emosi.

Dimensi	Jumlah Item	Kajian Rintis	
		Nilai Alfa Cronbach (α)	
Kesedaran Emosi Kendiri	12	.802	
Pengurusan Kendiri	24	.873	
Pengurusan Perhubungan	24	.859	
Kesedaran Sosial	12	.821	
Kecerdasan Emosi Keseluruhan	72	.950	

Jadual 3.8 di atas menunjukkan laporan kebolehpercayaan instrumen kompetensi kecerdasan emosi pengetua bagi kajian rintis yang dijalankan. Pada keseluruhannya, nilai pekali alfa cronbach bagi instrumen kompetensi kecerdasan emosi yang mempunyai 72 item adalah tinggi iaitu $\alpha = 0.950$. Ini menunjukkan nilai pekali alfa

cronbach (α) yang diperolehi bagi setiap dimensi adalah melebihi 0.60 seperti yang ditetapkan oleh Chua (2006) dan Mohd Majid (2002). Dimensi kesedaran emosi kendiri yang terdiri dari 12 item mempunyai nilai pekali alfa cronbach, $\alpha = 0.802$ (nilai korelasi skor bagi setiap item antara 0.337 hingga 0.586), dimensi pengurusan kendiri mempunyai 24 item serta nilai pekali alfa cronbach $\alpha = 0.873$ (nilai korelasi skor bagi setiap item antara 0.337 hingga 0.763), dimensi pengurusan perhubungan mempunyai 24 item serta nilai pekali alfa cronbach $\alpha = 0.859$ (nilai korelasi skor bagi setiap item antara 0.398 hingga 0.772) dan dimensi kesedaran sosial mempunyai 12 item serta nilai pekali alfa cronbach $\alpha = 0.821$ (nilai korelasi skor bagi setiap item antara 0.427 hingga 0.705). Berdasarkan nilai alfa cronbach dan nilai korelasi skor setiap item yang diperolehi, dapat dibuat kesimpulan iaitu kesemua 72 item dalam instrumen kecerdasan emosi ini mempunyai kebolehpercayaan yang baik dan konsisten (Chua, 2006 dan Mohd Majid, 2002).

b. Instrumen Kepimpinan Instruksional Pengetua

Jadual 3.9 menunjukkan analisa kebolehpercayaan dimensi dan keseluruhan instrumen kepimpinan instruksional pengetua. Pada keseluruhannya, instrumen kepimpinan instruksional pengetua yang terdiri dari 50 item mempunyai nilai pekali alfa cronbach iaitu 0.941. Didapati nilai pekali alfa cronbach bagi setiap dimensi adalah melebihi 0.60 seperti yang ditetapkan oleh Chua (2006) dan Mohd Majid (2002). Nilai pekali alfa cronbach bagi dimensi mentakrif matlamat sekolah ialah $\alpha = 0.772$ (nilai korelasi skor item adalah dari 0.445 hingga 0.651), dimensi mengurus program instruksional mempunyai nilai pekali alfa cronbach $\alpha = 0.838$ (nilai korelasi skor item adalah dari 0.436 hingga 0.691) dan dimensi menggalakkan iklim sekolah nilai pekali alfa cronbach ialah $\alpha = 0.905$ ((nilai korelasi skor item adalah dari 0.400 hingga 0.742). Nilai korelasi skor antara item yang terdapat dalam instrumen ini juga melebihi 0.20. Oleh itu

instrumen kepimpinan instruksional ini adalah menepati dan sesuai untuk digunakan dalam kajian yang sebenar.

Jadual 3.9: Analisis Kebolehpercayaan Instrumen Kepimpinan Instruksional.

Dimensi	Jumlah Item	Kajian rintis
		Nilai Alfa Cronbach (α)
Mentakrif Matlamat Sekolah	10	.772
Mengurus Program Instruksional	15	.838
Menggalakkan Iklim Sekolah	25	.905
Kep.Instruksional Keseluruhan	50	.941

c. Instrumen Efikasi Kendiri Guru

Jadual 3.10 menunjukkan analisa kebolehpercayaan dimensi dan keseluruhan instrumen efikasi kendiri guru . Pada keseluruhannya, instrumen kepimpinan instruksional pengetua mempunyai 24 item. Nilai pekali alfa cronbach bagi instrumen efikasi kendiri guru dan dimensi-dimensinya diperincikan dalam jadual 3.9 dibawah. Nilai pekali alfa cronbach bagi dimensi strategi pengajaran adalah $\alpha = 0.738$ (nilai korelasi skor item adalah dari 0.586 hingga 0.859), dimensi pengurusan bilik darjah adalah $\alpha = 0.824$ (nilai korelasi skor item adalah dari 0.497 hingga 0.788) dan dimensi penglibatan pelajar $\alpha = 0.820$ (nilai korelasi skor item adalah dari 0.439 hingga 0.801). Pada keseluruhannya, nilai pekali alfa cronbach bagi instrumen efikasi kendiri guru ialah pada $\alpha = 0.919$. Oleh itu, semua item dalam instrumen efikasi kendiri guru ini menepati nilai yang membolehkan instrumen ini digunakan dalam kajian sebenar seperti saranan Hopkins (2002) dan Pallant (2007).

Jadual 3.10: Analisis Kebolehpercayaan Instrumen Efikasi Kendiri Guru.

Dimensi	Jumlah Item	Kajian rintis	Nilai Alfa Cronbach (α)
Strategi pengajaran	8	.738	
Pengurusan Bilik Darjah	8	.824	
Penglibatan Pelajar	8	.820	
Efikasi Kendiri Keseluruhan	24	.919	

Setelah diperolehi nilai pekali alfa cronbach dan nilai korelasi skor setiap item bagi ketiga-tiga instrumen yang digunakan dalam kajian ini, maka dapatlah dibuat kesimpulan bahawa instrumen kecerdasan emosi pengetua, kepimpinan instruksional pengetua dan efikasi kendiri guru yang telah dihasilkan mempunyai kebolehpercayaan yang baik dan sesuai untuk digunakan dalam kajian yang sebenar.

Walau bagaimanapun, ujian kebolehpercayaan dan kesahan bagi kajian sebenar turut dijalankan setelah setiap instrumen diuji kesahan diskriminan dan kesahan konvergen. Oleh itu, item yang tidak memenuhi syarat digugurkan dan dijelaskan dalam Bab seterusnya.

3.6 Tatacara Pemerolehan Data

Pengkaji telah mematuhi beberapa prosedur bagi membolehkan kajian ini berjalan dengan lancar. Pertamanya, kajian rintis dijalankan bagi menguji kebolehpercayaan dan kesahan instrumen kajian agar menepati syarat yang diperlukan. Seterusnya, pengkaji telah mendapatkan kebenaran menjalankan kajian sebenar dari Institut Kepimpinan Pendidikan, Universiti Malaya (13 April 2015) setelah proposal kajian dibentang dan diluluskan. Langkah seterusnya ialah memohon kebenaran dari Bahagian Perancangan

dan Penyelidikan Dasar Pendidikan (EPRD). Setelah mendapat kebenaran dari EPRD (27 April 2015), pengkaji telah memohon kebenaran secara bertulis dari Jabatan Pendidikan Negeri Sembilan (JPNS). Surat kebenaran dari JPNS (18 Mei 2015) diserahkan kepada pengetua sekolah yang terlibat dan setelah dipersetujui oleh pengetua sekolah, soal selidik ditadbirkan kepada guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan. Semasa mentadbirkan soal selidik, taklimat berkaitan prosedur dan tatacara memberikan skor disampaikan oleh pengkaji bagi memudahkan pemahaman responden. Setelah itu, soal selidik dikumpulkan oleh pengkaji untuk tujuan analisa dan pelaporan.

3.7 Tatacara Analisis Data

Data-data yang telah sempurna dikumpulkan melalui soal selidik serta dikodkan bagi memudahkan pemprosesan komputer. Data kajian ini dianalisis dengan menggunakan kaedah statistik deskriptif dan inferensi. Perisian yang digunakan ialah ‘*Statistical Package For The Social Sciences*’ (SPSS versi 21) dan ‘*Analysis of Moment Structures*’ (AMOS) melalui ‘*Structural Equation Modeling*; (SEM).

3.7.1 Analisis Deskriptif

Statistik deskriptif mempunyai matlamat menerangkan, membuat kesimpulan serta memberi gambaran berkaitan taburan profil yang dikaji. Chua (2006), menyatakan statistik deskriptif memberikan kesimpulan mengenai data numerikal iaitu profil latar belakang responden seperti jantina, umur, pengalaman mengajar, pencapaian akademik, gred jawatan dan jenis sekolah. Menurut McMillan (2012) pula, statistik deskriptif adalah suatu set nombor yang diubah kepada nilai indeks bagi merumuskan ciri sesuatu sampel kajian. Statistik deskriptif yang digunakan dalam kajian ini bagi menganalisis

data deskriptif bagi menjawab soalan kajian 1, 2 dan 3 adalah frekuensi, peratusan, min dan sisihan piawai.

Bagi menilai tahap setiap pemboleh ubah, kesemua pemboleh ubah dibahagikan kepada tiga skor purata iaitu rendah, sederhana dan tinggi. Interpretasi skor min setiap tahap pemboleh ubah ini diperolehi dengan mencari perbezaan skor tertinggi dan terendah bagi skala yang digunakan seperti dalam Jadual 3.11.

Jadual 3.11: Interpretasi Skor Min bagi pemboleh ubah kajian.

Skor Min	Interpretasi
0 – 3.33	Rendah
3.34 – 6.67	Sederhana
6.68 – 10.00	Tinggi

Jadual 3.10 menunjukkan interpretasi skor bagi menilai tahap kecerdasan emosi dan kepimpinan instruksional pengetua serta efikasi kendiri guru. Interpretasi skor min yang dicadangkan ialah skor min 0 hingga 3.33 menunjukkan persetujuan pada tahap tinggi. Ini menunjukkan bahawa kecerdasan emosi pengetua, kepimpinan instruksional dan efikasi kendiri guru berada pada tahap sangat baik. Skor min 3.34 hingga 6.67 pula menunjukkan kecerdasan emosi pengetua, kepimpinan instruksional pengetua dan efikasi kendiri guru berada pada tahap sederhana dan memuaskan. Skor min yang terakhir ialah 6.68 hingga 10.00 yang menunjukkan kecerdasan emosi pengetua, kepimpinan instruksional pengetua dan efikasi kendiri guru berada pada tahap yang rendah.

3.7.2 Analisis Inferensi

Statistik inferensi bertujuan menghuraikan hubungan antara pemboleh ubah-pemboleh ubah dan ciri sampel yang dipilih daripada populasi kajian (Chua, 2006). Statistik inferensi digunakan untuk menjawab soalan kajian 4 hingga 8 yang bertujuan untuk mengenal pasti perbezaan setiap pemboleh ubah kajian berdasarkan faktor demografi, menganalisis hubungan antara setiap pemboleh ubah dan menganalisis komponen kecerdasan emosi pengetua yang menjadi peramal dominan kepada efikasi kendiri guru. Pemboleh ubah bebas dalam kajian ini ialah kecerdasan emosi pengetua, pemboleh ubah mediator ialah kepimpinan instruksional pengetua, pemboleh ubah moderator ialah demografi guru dan pemboleh ubah bersandar ialah efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

a. Ujian-t dan ANOVA

Ujian-t digunakan untuk mengenal pasti perbezaan efikasi kendiri guru berdasarkan demografi jantina manakala ujian ANOVA adalah untuk mengenal pasti perbezaan efikasi kendiri guru berdasarkan demografi umur dan pengalaman mengajar guru.

b. Ujian Korelasi Pearson

Soalan kajian 5, 6 dan 7 yang bertujuan menganalisis hubungan antara dua pemboleh ubah menggunakan Ujian Korelasi Pearson (*Pearson Product-moment*) yang berskala numerikal (Chua, 2009 dan McMillan, 2012). Kekuatan sesuatu korelasi diwakili oleh pekali korelasi (r) iaitu nilai yang menunjukkan kekuatan hubungan antara dua pemboleh ubah (bebas dan bersandar) dan berada antara +1.00 hingga -1.00 seperti ditunjukkan dalam Jadual 3.12.

Jadual 3.12: Pekali Korelasi dan kekuatan korelasi (Chua, 2006)

Pekali Korelasi (r)	Kekuatan korelasi
0.91 hingga 1.00 ATAU -0.91 hingga-1.00	Sangat Kuat
0.71 hingga 0.90 ATAU -0.71 hingga -0.90	Kuat
0.51 hingga 0.70 ATAU -0.51 hingga -0.70	Sederhana
0.31 hingga 0.50 ATAU -0.31 hingga -0.50	Lemah
0.01 hingga 0.30 ATAU -0.01 hingga -0.30	Sangat Lemah
.00	Tiada Korelasi

d. Analisis Regresi Pelbagai

Ujian Regresi Pelbagai digunakan untuk mengenal pasti perubahan dalam dua atau lebih faktor (pemboleh ubah bebas) yang menyumbang kepada perubahan dalam suatu pemboleh ubah bersandar (Chua, 2009). Oleh itu, kajian ini menggunakan ujian regresi pelbagai prosedur penyelesaian *stepwise* untuk menganalisis dimensi dalam komponen kecerdasan emosi pengetua yang merupakan peramal kepada efikasi kendiri guru sekolah menengah di Negeri Sembilan (soalan kajian 8, 9 dan 10). Analisis regresi pelbagai telah digunakan secara meluas dalam penyelidikan (Hair et al., 2010). Sebelum pengkaji menjalankan analisis korelasi dan analisis regresi pelbagai, beberapa pra-syarat perlu dipenuhi bagi setiap pemboleh ubah bebas dan bersandar iaitu ujian lineariti dan ujian normaliti (Hair et al., 2010; Ho, 2006; Tabachnick & Fidell, 2007).

e. Analisis Model Persamaan Struktural (SEM)

Analisis Model Persamaan Struktural telah dijalankan bagi menjawab soalan kajian 11, 12 dan 13. Santoso (2007) dan Kline (2011) berpendapat analisis lanjutan dari teknik analisis multivariat yang mula digunakan secara meluas oleh penyelidik adalah Analisis Model Persamaan Struktural (SEM). SEM mempunyai kelebihan kerana dapat mengukur indikator yang mewakili setiap dimensi atau konstruk selaras dengan teori yang diuji secara statistik (Byrne, 2010; Hair, et al., 2010). Dua langkah yang merupakan prasyarat kepada analisis SEM ialah pertama menguji model pengukuran

(*measurement model*) setiap dimensi dalam pemboleh ubah dan keduanya ialah menguji kesepadan model melalui model persamaan struktural (*structural model*) berdasarkan model yang dicadangkan dalam kajian. Analisis kesepadan model pengukuran dengan data kajian dilakukan dengan menggunakan analisis faktor pengesahan (*confirmatory factor analysis*- CFA) bagi mengesahkan kebolehpercayaan dan kesahan (diskriminan) bahawa setiap konstruk yang diuji mewakili dimensi yang dikaji (Byrne, 2010; Hair, et al., 2010) sebelum ujian model persamaan struktural dijalankan. Model persamaan struktural merupakan model yang dibentuk daripada pemboleh ubah bersandar dan pemboleh ubah bebas berdasarkan gabungan beberapa model pengukuran yang dibentuk berdasarkan teori.

Oleh kerana model persamaan struktural dibentuk daripada gabungan model pengukuran, penyelidik memastikan bahawa semua model pengukuran sepadan dengan data kajian. Apabila model cadangan menunjukkan indikator yang tidak sepadan, indeks modifikasi (*modification indices* – MI) dirujuk yang melibatkan spesifikasi semula parameter dalam model, iaitu sama ada mengeluarkan parameter yang sedia ada atau menghubungkan parameter yang diperlukan. Setelah pengubahsuaian dilakukan, model yang telah dimodifikasi itu dinilai dan disemak semula untuk menentukan kesepadanannya secara keseluruhan (*overall model fit*). Kesimpulannya, analisis SEM mempunyai kelebihan kerana model persamaan struktural yang kurang sepadan boleh disemak semula dengan menggunakan model semak semula mengikut petunjuk indeks modifikasi yang ditetapkan (Hair et al., 2010 dan Tabachnick & Fidell, 2007).

3.7.3 Ringkasan Analisis Data Kajian

Ringkasan analisis data yang dijalankan bagi menjawab semua soalan kajian yang terlibat dalam kajian ini ditunjukkan dalam Jadual 3.13.

Jadual 3.13: Analisis Data bagi setiap Soalan Kajian

Bil	SOALAN KAJIAN	PEMBOLEH UBAH	ANALISIS
1.	Apakah tahap kecerdasan emosi yang dipraktikkan oleh pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan?	Pembolehubah Bebas Kecerdasan Pengetua	Deskriptif - Min - Sisihan Piawai
2.	Apakah tahap amalan kepimpinan instruksional pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan?	Pembolehubah Mediator: Kepimpinan Instruksional Pengetua	Deskriptif - Min - Sisihan Piawai
3.	Apakah tahap efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan?	Pembolehubah Bersandar: Efikasi Kendiri Guru	Deskriptif - Min - Sisihan Piawai
4.	Adakah terdapat perbezaan yang signifikan terhadap efikasi kendiri guru berdasarkan jantina, umur, dan pengalaman mengajar?	Pembolehubah Bersandar: Efikasi Kendiri Guru	t-Test : - Jantina ANOVA :- Umur Pengalaman Mengajar
5.	Adakah terdapat hubungan yang signifikan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan?	Pembolehubah Bebas: Kompetensi Kecerdasan Emosi Pembolehubah Bersandar: Efikasi Kendiri Guru	Statistik Inferensi: Korelasi Pearson r
6.	Adakah terdapat hubungan yang signifikan antara kecerdasan emosi pengetua dan amalan kepimpinan instruksional pengetua?	Pembolehubah Bebas: Kompetensi Kecerdasan Emosi Pembolehubah Mediator: Kepimpinan Instruksional Pengetua	Statistik Inferensi: Korelasi Pearson r

Sambungan Jadual 3.13

Bil	SOALAN KAJIAN	PEMBOLEH UBAH	ANALISIS
7.	Adakah terdapat hubungan yang signifikan antara amalan kepimpinan instruksional pengetua dan efikasi kendiri guru?	Pembolehubah Mediator: Kepimpinan Instruksional Pengetua Pembolehubah Bersandar: Efikasi Kendiri Guru	Statistik Inferensi: Korelasi Pearson r
8.	Dimensi yang manakah dalam komponen kecerdasan emosi pengetua merupakan peramal yang dominan dalam menggalakkan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan?	Pembolehubah Bebas: Kecerdasan Emosi Pengetua Pembolehubah Bersandar: Efikasi Kendiri Guru	Statistik Inferensi: Ujian Regresi Pelbagai (Stepwise)
9.	Dimensi yang manakah dalam komponen kecerdasan emosi pengetua merupakan peramal yang dominan dalam menggalakkan kepimpinan instruksional sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan?	Pembolehubah Bebas: Kecerdasan Emosi Pengetua Pembolehubah Bersandar: Kepimpinan Instruksional Pengetua	Statistik Inferensi: Ujian Regresi Pelbagai (Stepwise)
10.	Dimensi yang manakah dalam komponen kepimpinan instruksional pengetua yang merupakan peramal yang dominan dalam menggalakkan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan?	Pembolehubah Mediator: Kepimpinan Instruksional Pengetua Pembolehubah Bersandar: Efikasi Kendiri Guru	Statistik Inferensi: Ujian Regresi Pelbagai (Stepwise)

Sambungan Jadual 3.13

Bil	SOALAN KAJIAN	PEMBOLEH UBAH	ANALISIS
11.	Sejauh manakah faktor umur, jantina dan pengalaman menjadi guru merupakan moderator kepada hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan?	Pembolehubah Moderator: Demografi Guru Pembolehubah Bebas Kompetensi Kecerdasan Emosi Pengetua	SEM (AMOS)
12.	Sejauh manakah amalan kepimpinan instruksional pengetua berperanan sebagai mediator dalam hubungan antara kecerdasan emsoi pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan?	Pembolehubah Bebas: Kompetensi Kecerdasan Emosi Pengetua Pembolehubah Bersandar: Efikasi Kendiri Guru	- SEM (AMOS)
13.	Apakah bentuk model yang boleh dibangunkan untuk meramal kesepadan hubungan antara kompetensi kecerdasan emosi pengetua, amalan kepimpinan instruksional pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan?	 Pembolehubah Mediator: Kepimpinan Instruksional Pengetua	Kompetensi Kecerdasan -SEM/ AMOS Emosi Pengetua Efikasi Kendiri Guru Kepimpinan Instruksional Pengetua

3.8 Rumusan

Bab ini telah menghuraikan dengan terperinci reka bentuk kajian, populasi, sampel, instrumen kajian, kajian rintis, kebolehpercayaan dan kesahan instrumen serta tatacara pengumpulan dan analisis data. Statistik deskriptif, inferensi dan analisis SEM

digunakan bagi menjawab setiap soalan kajian. Metodologi kajian perlulah sesuai dengan tujuan menghasilkan kajian yang mantap dan mempunyai kebolehpercayaan yang tinggi.

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, gred jawatan dan jenis sekolah. Kajian ini bertujuan untuk menghuraikan 13 soalan kajian iaitu (1) Apakah tahap kecerdasan emosi yang diperlakukan oleh pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan?; (2) Apakah tahap amalan kepimpinan instruksional pengetua di sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan?; (3) Apakah tahap efikasi kendiri guru di sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan?; (4) Adakah terdapat perbezaan yang signifikan terhadap efikasi kendiri guru berdasarkan faktor jantina, umur dan pengalaman mengajar?; (5) Adakah terdapat hubungan yang signifikan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan?; (6) Adakah terdapat hubungan yang signifikan antara kecerdasan emosi pengetua dan amalan kepimpinan instruksional pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan?; (7) Adakah terdapat hubungan yang signifikan antara amalan kepimpinan instruksional pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan?; (8) Dimensi yang manakah dalam komponen kecerdasan emosi pengetua merupakan peramal yang dominan dalam menggalakkan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan?; (9) Dimensi yang manakah dalam komponen kecerdasan emosi pengetua merupakan peramal yang dominan dalam menggalakkan amalan kepimpinan instruksional pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan?, (10) Dimensi yang manakah dalam komponen kepimpinan instruksional pengetua merupakan peramal yang dominan dalam

menggalakkan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan?, (11) Sejauh manakah faktor umur, jantina dan pengalaman menjadi guru merupakan moderator kepada hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan?; (12) Sejauh manakah amalan kepimpinan instruksional pengetua berperanan sebagai mediator dalam hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan? dan (13) Apakah bentuk model yang boleh dibangunkan untuk meramal kesepadan hubungan antara kecerdasan emosi pengetua, amalan kepimpinan instruksional pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan? Tiga jenis statistik digunakan dalam menganalisis data kajian iaitu analisis deskriptif, analisis inferensi dan model struktural persamaan (SEM).

4.2 Pra-Analisis Data Kajian

4.2.1 Pengumpulan Borang Soal Selidik

Pengumpulan semula borang soal selidik telah dilakukan oleh pengkaji pada tarikh yang telah dipersetujui di antara pengkaji dan pengetua sekolah terlibat. Jadual 4.1 menunjukkan jumlah soal selidik yang berjaya diterima dalam kajian ini. Pada keseluruhannya, sebanyak 500 set soal selidik telah diedarkan kepada guru yang terlibat sebagai responden. Daripada 500 set soal selidik tersebut, 406 (81.2%) soal selidik telah dipulangkan semula kepada pengkaji. Kadar pemulangan soal selidik ini menepati cadangan oleh Chua (2006) di mana kadar pemulangan soal selidik yang mencukupi untuk dianalisis ialah sebanyak 60%. Terdapat 4 set soal selidik yang tidak dijawab oleh responden manakala 6 set soal selidik lagi didapati tidak lengkap. Jumlah soal selidik yang tidak dikembalikan ialah sebanyak 94 set (18.8%). Oleh itu, sebanyak 396 (79.2%) soal selidik lengkap telah digunakan sebagai data kajian untuk dijalankan analisis.

Jadual 4.1: Jumlah Pemulangan Soal Selidik

Jumlah Soal Selidik	Bilangan	Peratusan (%)
Diedarkan	500	100
Dikembalikan	406	81.2
Tidak berjawab langsung	4	0.8
Rosak (tidak lengkap)	6	1.2
Digunakan untuk dianalisis	396	79.2

4.2.2 Penyemakan Data Kajian

Penyemakan data (*data screening*) dilaksanakan oleh pengkaji sebelum semua data dianalisis bagi memastikan pengisian data adalah tepat, mengesan kesilapan dalam proses memasukkan data dan mengenal pasti kehilangan data (*missing data*) ke dalam program SPSS (Kline, 2011 dan Tabachnick & Fidell, 2007). Setiap proses dilakukan dengan cara menyemak semula setiap borang soal selidik yang dipulangkan. Data mentah kajian juga disemak kerana terdapat beberapa soalan adalah dalam bentuk negatif bagi instrumen yang mengukur kecerdasan emosi pengetua. Terdapat lima item berbentuk negatif yang telah dilakukan proses alih nilai (*recode*) iaitu Ei5, Ei37, Ei61, Ei62 dan Ei18 serta telah dilakukan pengekodan semula.

4.2.3 Profil Responden

Profil responden kajian telah dianalisis menggunakan analisis deskriptif iaitu dengan melihat frekuensi dan peratusan. Responden kajian adalah terdiri dari seramai 396 orang guru sekolah menengah di Negeri Sembilan untuk menilai persepsi mereka terhadap kecerdasan emosi dan kepimpinan instruksional pengetua serta efikasi kendiri guru. Jadual 4.2 menerangkan tentang latar belakang responden kajian.

Jadual 4.2: Profil Responden Kajian (Guru)

Maklumat Responden (N=396)	Frekuensi	Peratusan (%)
Jantina		
Lelaki	86	21.7
Perempuan	310	78.3
Umur		
30 tahun ke bawah	36	9.1
31 – 40 tahun	118	29.8
41 – 50 tahun	158	39.9
51 tahun ke atas	84	21.2
Pengalaman mengajar		
Kurang dari 5 tahun	44	11.1
6 – 10 tahun	63	15.9
11 – 15 tahun	73	18.4
16 – 20 tahun	85	21.5
21 tahun ke atas	131	33.1
Kategori Perkhidmatan		
Jusa C	0	0
DG 54	2	0.5
DG 52	5	1.3
DG 48	118	29.8
DG 44	168	42.4
DG 41	103	26.0
Kelulusan Akademik Tertinggi		
PhD	1	0.3
Sarjana	71	17.9
Sarjana Muda	323	81.6
Diploma	1	0.3

Jadual 4.2 menjelaskan tentang latar belakang responden kajian yang melibatkan seramai 396 orang guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan. Daripada keseluruhan 396 orang responden, didapati seramai 86 orang lelaki. Jumlah tersebut diwakili oleh 21.7 peratus daripada keseluruhan jumlah responden. Selebihnya, 310 orang adalah guru perempuan (78.3%). Seterusnya, berdasarkan faktor umur responden pula terdapat seramai 36 orang (9.1%) berumur kurang dari 30 tahun, 118 orang (29.8%) berada dalam kategori guru berumur 31 hingga 40 tahun, bagi guru berumur di antara 41 hingga 50 tahun pula adalah seramai 158 orang (39.9%) dan akhirnya 84 orang (21.2%) berada dalam kategori guru berumur lebih dari 51 tahun.

Dari aspek pengalaman mengajar, kebanyakkan responden adalah terdiri dari guru yang mempunyai pengalaman mengajar melebihi 21 tahun iaitu seramai 131 orang (33.1%), 85 orang (21.5%) berpengalaman mengajar selama 16 hingga 20 tahun, 73 orang (18.4%) mempunyai pengalaman mengajar antara 11 hingga 15 tahun, 63 orang (15.9%) mempunyai pengalaman mengajar antara 6 hingga 10 tahun dan akhirnya seramai 44 orang (11.1%) berpengalaman mengajar kurang dari lima tahun.

Sementara itu, terdapat 103 orang (26%) guru berada dalam pada gred DG 41, 168 orang (42.4%) berada pada gred Dg 44, 118 orang (29.8%) berada pada gred DG 48, 5 orang (1.3%) berada pada gred DG 52 dan seramai 2 orang (0.5%) guru berada pada gred 54. Akhirnya, profil responden menunjukkan seramai seorang guru (0.3 %) mempunyai tahap pencapaian akademik PhD, 71 orang (17.9%) guru mempunyai kelulusan tahap sarjana, 323 (81.6%) guru mempunyai kelulusan tahap sarjana muda dan seorang guru (0.3%) mempunyai kelulusan tahap diploma.

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 menggunakan beberapa pendekatan seperti *normal probability plot*, histogram dan memeriksa nilai *skewness* serta *kurtosis* setiap item seperti yang dicadangkan oleh Hair et al., (2010) dan Pallant (2007) bagi menentukan data bertaburan secara normal atau tidak. Penentuan

normaliti univariat data ditunjukkan dalam Jadual 4.3 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) dan Tabachnick dan Fidell (2007).

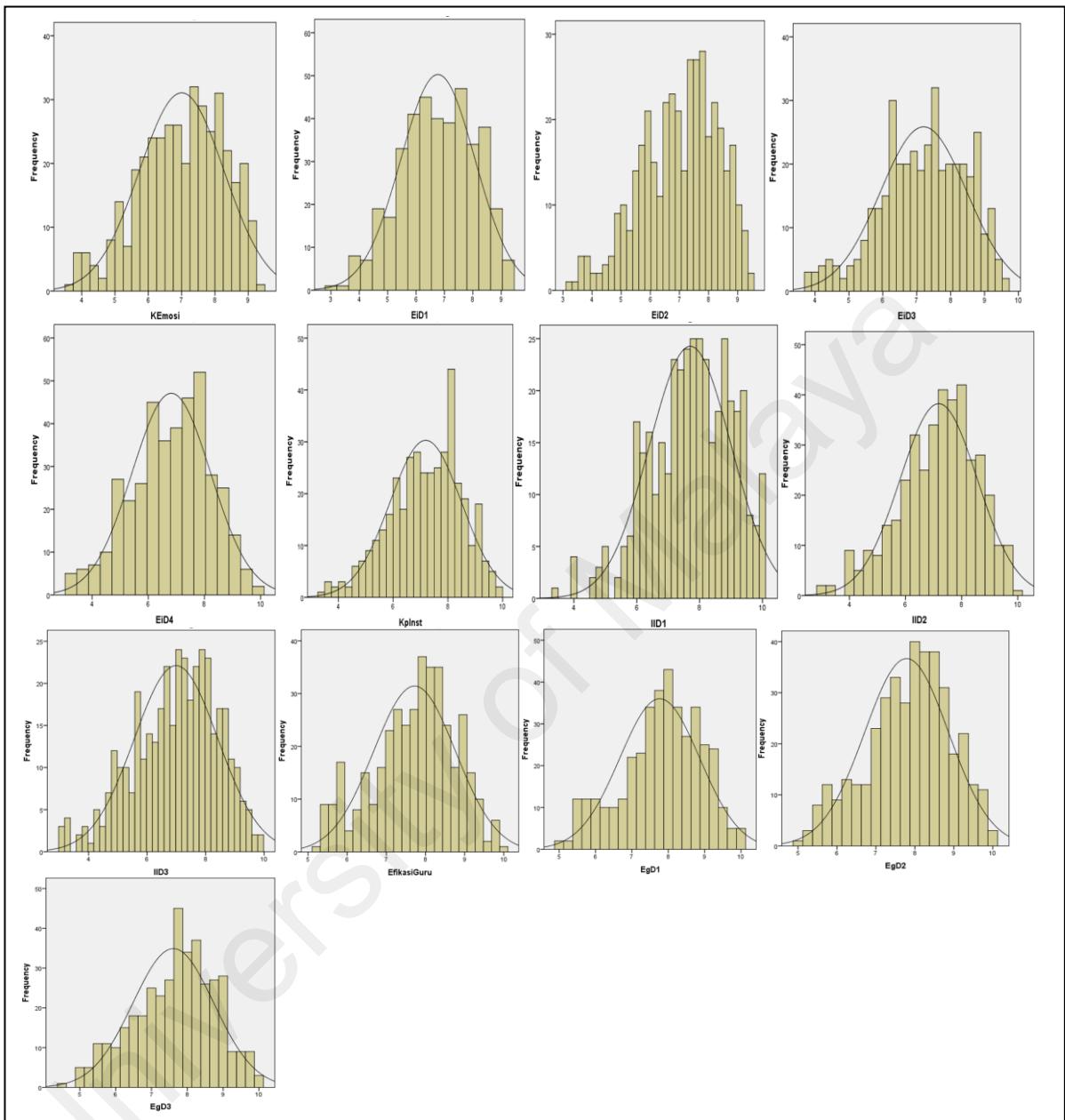
Jadual 4.3: Nilai Kepencongan (*Skewness*) dan Kecerunan (*Kurtosis*) bagi setiap item.

Kecerdasan Emosi	Skewness	Kurtosis	Item	Skewness	Kurtosis
Ei1	-.363	-.452	Ei37	-.588	-.598
Ei2	-.767	.223	Ei38	-.554	.123
Ei3	-.406	-.214	Ei39	-.454	-.356
Ei4	-.906	.869	Ei40	-.462	-.640
Ei5	-1.068	.610	Ei41	-.654	.513
Ei6	.326	-.715	Ei42	-.651	.367
Ei7	-.770	.144	Ei43	-.580	.133
Ei8	-.608	-.308	Ei44	-.650	-.151
Ei9	-.544	-.224	Ei45	-.530	-.141
Ei10	-.694	-.057	Ei46	-.749	.334
Ei11	-.401	-.575	Ei47	-.401	-.770
Ei12	-.609	.085	Ei48	-.768	.369
Ei13	-.725	.502	Ei49	-.664	-.174
Ei14	-.720	.205	Ei50	-.739	.160
Ei15	-.483	-.356	Ei51	-.295	-1.685
Ei16	-.542	-.353	Ei52	-.678	.133
Ei17	-.515	-.325	Ei53	-.508	-.518
Ei18	-.678	-.355	Ei54	-.222	-.833
Ei19	-.577	-.465	Ei55	-.720	.671
Ei20	-.321	-.588	Ei56	-.424	-.538
Ei21	-.558	.185	Ei57	-.483	-.386
Ei22	-.773	.593	Ei58	-.743	-.024
Ei23	-.784	.147	Ei59	-.389	-.679
Ei24	-.768	.193	Ei60	-.615	.161
Ei25	-.784	.295	Ei61	-1.042	.323
Ei26	-.396	-.768	Ei62	-1.510	1.322
Ei27	-.507	-.307	Ei63	-.574	-.351
Ei28	-.454	-.676	Ei64	-.604	.006
Ei29	-.548	-.221	Ei65	-.863	.252
Ei30	-.559	-.190	Ei66	-.910	.863
Ei31	-.292	-.534	Ei67	-.593	.011
Ei32	-.568	.077	Ei68	-.591	-.340
Ei33	-.879	.762	Ei69	-.593	-.147
Ei34	-.651	.206	Ei70	-.505	-.257
Ei35	-.566	.052	Ei71	-.349	-.640
Ei36	-.856	.543	Ei72	-.759	-.183

Sambungan Jadual 4.3

Kepimpinan Instruksional	Skewness	Kurtosis	Item	Skewness	Kurtosis
Il1	-.609	-.023	Il26	-.871	.334
Il2	-.584	-.162	Il27	-.460	-.359
Il3	-.608	.107	Il28	-.870	.369
Il4	-.632	.231	Il29	-.725	.283
Il5	-.669	.423	Il30	-.507	-.491
Il6	-.622	.058	Il31	-.507	-.595
Il7	-.705	.415	Il32	-.615	-.100
Il8	-.663	.461	Il33	-.383	-.503
Il9	-.690	.110	Il34	.061	-.917
Il10	-.649	.088	Il35	-.735	.152
Il11	-.589	-.222	Il36	-.789	.047
Il12	-.535	.189	Il37	-.743	-.138
Il13	-.722	.436	Il38	-.776	.334
Il14	-.841	.679	Il39	-.772	.415
Il15	-.743	.542	Il40	-.839	.297
Il16	-.580	-.172	Il41	-.771	.533
Il17	-.548	.008	Il42	-.656	.051
Il18	-.811	.650	Il43	-.706	.586
Il19	-.627	.270	Il44	-.819	.686
Il20	-.526	-.261	Il45	-.988	.847
Il21	-.679	-.153	Il46	-.924	.615
Il22	-.754	.338	Il47	-.888	.397
Il23	-.592	.074	Il48	-.514	-.500
Il24	-.694	.188	Il49	-.412	-.599
Il25	-.683	.277	Il50	-.797	.658
Efikasi Guru	Skewness	Kurtosis	Item	Skewness	Kurtosis
Eg1	-.462	-.028	Eg13	-.711	.128
Eg2	-.482	-.214	Eg14	-.503	.098
Eg3	-.276	-.404	Eg15	-.840	1.423
Eg4	-.461	-.019	Eg16	-.749	.776
Eg5	-.555	.563	Eg17	-.614	-.079
Eg6	-.459	-.244	Eg18	-.565	.034
Eg7	-.453	-.071	Eg19	-.461	-.156
Eg8	-.491	.069	Eg20	-.604	.465
Eg9	-.487	-.324	Eg21	-.485	.256
Eg10	-.537	-.140	Eg22	-.590	-.122
Eg11	-.588	.361	Eg23	-.479	-.298
Eg12	-.333	-.279	Eg24	-.645	.485

Selain itu, ujian normaliti multivariat ditunjukkan hasil dari analisis grafik yang dijalankan berdasarkan *normal p-p plot* dan histogram bagi dimensi setiap pemboleh ubah. Graf histogram (Rajah 4.1) yang ditunjukkan oleh setiap dimensi membuktikan data bertaburan secara normal dan juga memenuhi andaian kenormalan yang diperlukan.



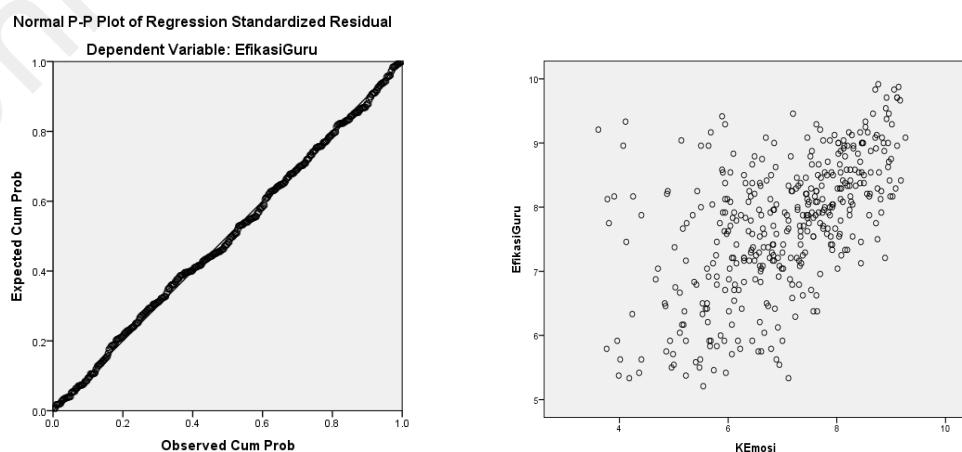
Rajah 4.1: Histogram normaliti data kajian setiap dimensi bagi pemboleh ubah kajian.

Nota: KEmosi – Kecerdasan Emosi Pengetua; EiD1 – Dimensi Kesedaran Kendiri; EiD2 – Dimensi Pengurusan Kendiri; EiD3 – Dimensi Pengurusan Perhubungan; EiD4 – Dimensi Kesedaran Sosial; KpInstruksional – Kepimpinan Instruksional Pengetua; IID1 – Dimensi Mentakrif Matlamat Sekolah; IID2 – Dimensi Mengurus Program Instruksional; IID3 – Dimensi Menggalakkan Iklim Sekolah; EfikasiGuru – Efikasi Guru; EgD1 – Dimensi Strategi Pengajaran; EgD2 – Dimensi Pengurusan Bilik Darjah dan EgD3 – Dimensi Penglibatan Pelajar.

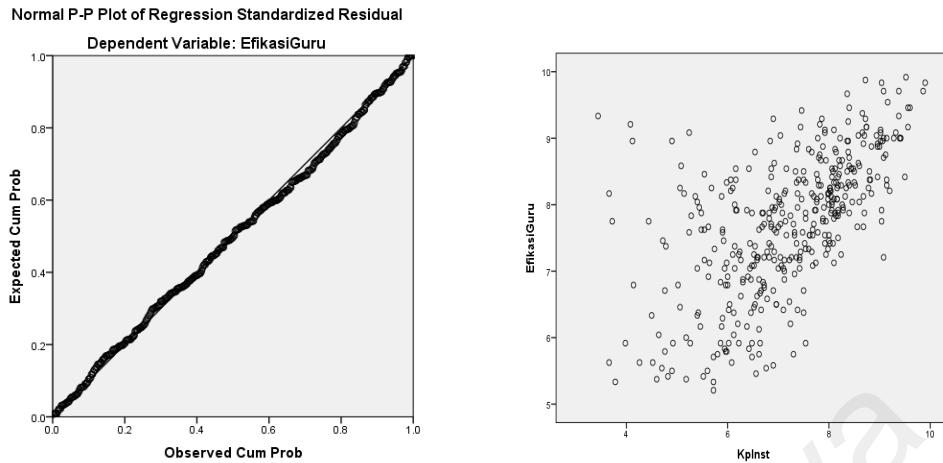
4.2.5 Ujian Lineariti

Ujian Lineariti dijalankan bagi mengenal pasti hubungan antara pemboleh ubah bebas dan pemboleh ubah bersandar. Ujian lineariti merupakan pra-syarat sebelum menjalankan ujian regresi pelbagai (Hair et al., 2010 dan Tabachnick & Fidell, 2007). Untuk memenuhi pra-syarat ini, pengkaji telah menjalankan ujian lineariti bagi memastikan wujud hubungan yang linear antara kedua-dua pemboleh ubah bebas dan bersandar sebelum menjalankan ujian korelasi dan ujian regresi pelbagai. Terdapat pelbagai kaedah dalam mengukur lineariti antaranya ialah dengan merujuk kepada ‘*residual scatter plot*’ atau pemerhatian plot taburan normal P-P plot. Pengkaji mengukur lineariti antara pemboleh ubah bebas dan bersandar melalui pemeriksaan *P-P plot regression standard residual* yang menunjukkan data secara relatif berada dalam keadaan normal dan berada dalam garisan lurus dan pemeriksaan *scatter plot* menunjukkan titik-titik berselerakan secara homogenus (Rajah 4.2). Melalui analisis ujian lineariti yang dijalankan, pra-syarat ini telah dipenuhi di mana kesemua hubungan antara pemboleh ubah yang terlibat dalam kajian adalah linear.

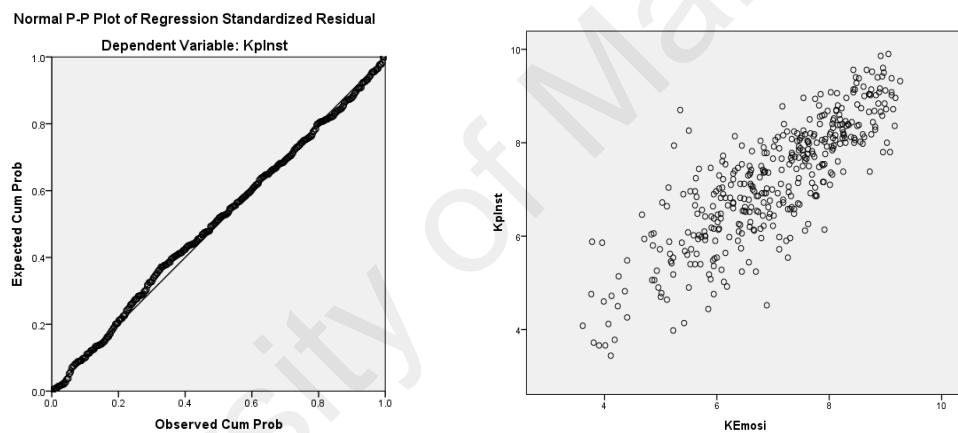
i. Ujian Lineariti Kecerdasan Emosi dan Efikasi Kendiri Guru



ii. Ujian Lineariti Kepimpinan Instruksional dan Efikasi Kendiri Guru



iii. Ujian Lineariti Kecerdasan Emosi dan Kepimpinan Instruksional Pengetua



Rajah 4.2: Scatter Plot dan Normal P-P Plot bagi pemboleh ubah bebas dan bersandar kajian.

4.2.6 Singulariti dan Multikolineariti

Ujian singulariti dan multikolineariti dijalankan untuk melihat hubungan antara pemboleh ubah yang terlibat dalam kajian. Masalah singulariti dan multikolineariti wujud apabila pemboleh ubah bersandar mempunyai hubungan korelasi yang sangat tinggi melebihi nilai 0.9 dan menghampiri 1 (Pallant, 2007). Ujian bivariat analisis korelasi Pearson dijalankan untuk mengesan kewujudan masalah singulariti dan multikolineariti ini. Nilai r antara .01 hingga .29 menunjukkan hubungan yang lemah

antara boleh ubah, nilai r antara .30 hingga .69 menunjukkan hubungan yang sederhana, nilai r antara .70 – .89 menunjukkan hubungan yang tinggi dan nilai r antara .90 hingga .10 menunjukkan hubungan yang sangat tinggi. Walau bagaimanapun nilai r yang menghampiri nilai .90 menunjukkan wujudnya masalah singulariti dan multikolineariti dan salah satu pasangan boleh ubah perlu digugurkan (Pallant, 2007). Jadual 4.4 menunjukkan hasil analisis ujian bivariat korelasi Pearson yang dijalankan.

Jadual 4.4: Matriks Analisis Korelasi Pearson antara item kajian.

Pemboleh ubah	Hubungan antara item	Nilai r Pearson	Nilai Signifikan
Efikasi Kendiri Guru	Eg1-Eg24	.484 - .779	.00
Kepimpinan Instruksional	Il1-Il50	.339 - .872	.00
Kecerdasan Emosi	Ei1-Ei72	.321 - .808	.00

Berdasarkan Jadual 4.4, analisis ujian bivariat korelasi Pearson menunjukkan hubungan antara item bagi setiap boleh ubah efikasi kendiri guru adalah antara .484 hingga .779, bagi kepimpinan instruksional nilai r adalah di antara .339 hingga .872 dan kecerdasan emosi berada antara .321 hingga .808. Ini menunjukkan hubungan antara setiap item dalam setiap boleh ubah berada pada tahap sederhana dan tinggi. Oleh itu, masalah singulariti dan multikolineariti tidak wujud terhadap item dalam setiap boleh ubah kajian. Selain itu, ujian bivariat korelasi Pearson juga turut dilakukan bagi setiap boleh ubah bebas dan bersandar dan ditunjukkan dalam Jadual 4.5, didapati korelasi adalah signifikan dan berada pada tahap sederhana dan tinggi.

Jadual 4.5: Matriks Analisis Korelasi Pearson antara setiap pemboleh ubah kajian.

Pemboleh ubah		Efikasi Guru	Kecerdasan Emosi	Kepimpinan Instruksional
Efikasi Guru	r Sig(2 tailed)	1	.560**	.611**
Kecerdasan Emosi	r Sig(2 tailed)	.560**	1	.834**
Kepimpinan Instruksional	r Sig(2 tailed)	.611**	.834**	1

Nota: **signifikan pada aras .01

4.2.7 Analisis Faktor Pengesahan (CFA)

Analisis faktor pengesahan (CFA) model pengukuran adalah pra-syarat yang perlu dipenuhi sebelum pengujian keseluruhan model persamaan struktural (SEM) dijalankan bagi memastikan setiap indikator benar-benar mewakili konstruk yang hendak diukur dalam kajian (Byrne, 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 (Hair et al., 2010 dan Kline, 2011), manakala kesahan diskriminan pula dipenuhi apabila nilai korelasi antara setiap faktor tidak melebihi 0.90. Apabila syarat bagi kesahan konvergen dan kesahan diskriminan ini tidak dipenuhi maka item tersebut perlu digugurkan. Walau bagaimanapun, menurut Kline (2011) dan Hair et al., (2010), pengkaji boleh untuk tidak menggugurkan mana-mana item atau dimensi jika penting bagi mewakili setiap konstruk yang diuji berdasarkan cadangan dari teori yang dirujuk.

Selain itu, nilai ekstrak purata varians (*average variance extracted* – AVE) perlu melebihi .50 ($AVE > .50$) yang menunjukkan tiada masalah kesahan konvergen dan nilai kebolehpercayaan komposit (C.R) hendaklah melebihi .60. Penilaian indeks kesepadan model kajian perlu dijalankan berdasarkan statistik kesepadan model (*model fit*) berdasarkan cadangan oleh Hair et al., (2010) dan Tabachnick dan Fidell (2007). Dalam kajian ini terdapat beberapa indeks kriteria pengukuran kesepadan model yang digunakan bagi menentukan kesepadan model iaitu (1) *Chi-square/df*; (2); *Goodness-of-fit* (GFI); (3) *Comparative fit index* (CFI) dan (4) *Root mean square error of approximation* (RMSEA). Model pengukuran dianggap sepadan dengan data kajian apabila tiga atau empat nilai indeks kriteria kesepadan memenuhi syarat yang ditetapkan (Hair et al., 2010). Selain itu, ukuran kesepadan model dikatakan memenuhi indeks kriteria yang ditetapkan apabila nilai signifikan pemberat regresi (C.R) melebihi nilai kritikal ± 1.96 (pada aras $p = .05$).

Memandangkan jumlah sampel bagi kajian ini melebihi 200 orang, pengkaji telah memutuskan bahawa hanya empat indeks kriteria kesepadan model yang dibincangkan bagi semua model pengukuran tanpa mengambil kira kesepadan 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 kesepadan model dengan data kajian. Pengkaji perlu merujuk kepada petunjuk kesepadan yang lain seperti indeks kriteria kesepadan CFI, GFI atau RMSEA. Jadual 4.6 menunjukkan rumusan nilai indeks kriteria kesepadan model yang digunakan.

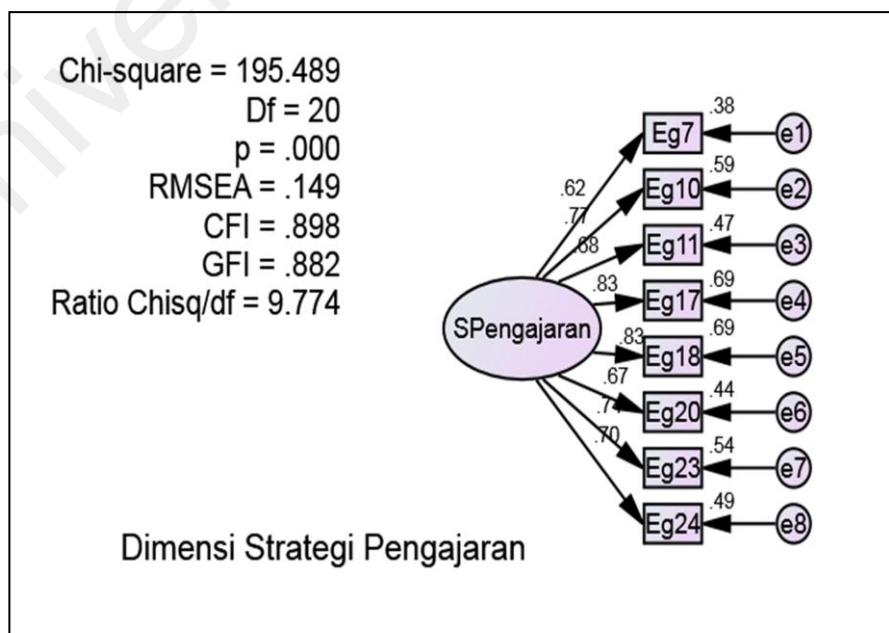
Jadual 4.6: Nilai indeks kriteria minimum bagi mengukur kesepadan model (Zainuddin, 2014: p, 64).

Kategori	Indeks	Darjah Penerimaan	Rumusan
<i>Absolute Fit</i>	RMSEA	RMSEA < .08	Nilai .05 hingga .1 boleh diterima
	GFI	GFI > .90	GFI = .95 adalah baik
<i>Incremental Fit</i>	CFI	CFI > .90	CFI = .95 adalah baik
<i>Parsimonious Fit</i>	Chisq/df	<i>Chi-square/df</i> < 5.0	Nilai perlu kurang dari 5.0

4.2.7.1 Model Pengukuran Setiap Dimensi bagi Efikasi Kendiri Guru

Model pengukuran efikasi kendiri guru diwakili oleh tiga faktor (dimensi) yang mengandungi 24 indikator (item) bagi menguji anggaran parameter model yang diuji. Dimensi yang pertama ialah strategi pengajaran yang mengandungi lapan item, dimensi kedua ialah pengurusan bilik darjah (8 item) dan dimensi penglibatan pelajar (8 item). Pengujian model pengukuran dijalankan bagi setiap dimensi melalui analisis kesepadan model dengan merujuk kepada nilai indeks kriteria kesepadan yang telah ditentukan.

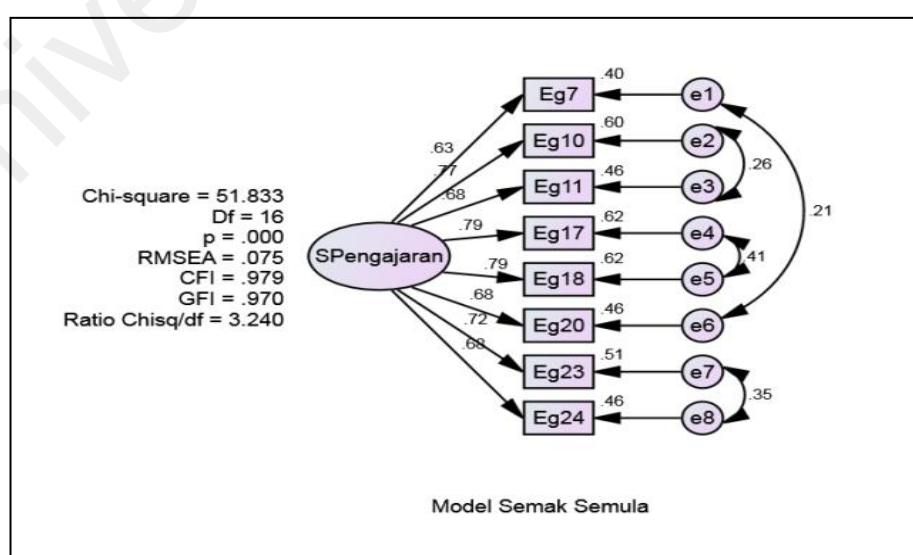
a. Model Pengukuran Dimensi Strategi Pengajaran



Rajah 4.3: Model Pengukuran Cadangan Dimensi Strategi Pengajaran

Model pengukuran cadangan dimensi strategi pengajaran yang mengandungi lapan item ditunjukkan dalam Rajah 4.3 di mana analisis menunjukkan model pengukuran ini tidak menunjukkan kesepadan yang baik dengan data yang dikaji. Ini adalah kerana nilai indeks CFI= .898 (<.90), GFI= .882 (<.90), RMSEA= .149 (>.08) dan Ratio Chisq/df= 9.774 (>5.0) tidak memenuhi indeks kriteria yang ditetapkan. Walau bagaimanapun, nilai pemberat faktor (*factor loading*) kesemua item berada antara .62 hingga .83 menunjukkan tiada masalah kesahan konvergen wujud serta nilai korelasi (R^2) semua item melebihi 0.40 seperti yang dicadangkan oleh Hair et al., (2010).

Model pengukuran dimensi strategi pengajaran cadangan ini perlu dimodifikasi semula bagi memperoleh indeks kesepadan model yang lebih baik berdasarkan nilai petunjuk modifikasi (M.I). Nilai M.I yang besar $e4 \leftrightarrow e5$ (47.998), $e7 \leftrightarrow e8$ (47.047), $e2 \leftrightarrow e3$ (33.772) dan $e1 \leftrightarrow e6$ (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 kesepadan model yang lebih baik dengan data kajian.



Rajah 4.4: Model Pengukuran Semak Semula Dimensi Strategi Pengajaran

Setelah pengubahsuaian dibuat dan kesepadan model disemak semula (Rajah 4.4), keputusan menunjukkan model pengukuran semak semula mempunyai kesepadan yang lebih baik dan semua indeks menepati nilai indeks kesepadan yang ditetapkan. Nilai CFI= .979 (>.90), GFI= .970 (>.90), RMSEA= .075 (<.08) dan Ratio Chisq/df= 3.240 (<5.0) menunjukkan kesepadan model pengukuran dimensi strategi pengajaran dengan data kajian yang diperoleh dari responden. Kesemua item menunjukkan nilai pemberat faktor antara .63 hingga .79 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 mana yang ditunjukkan oleh keputusan analisis *Squared Multiple Correlation* (R^2). Analisis R^2 menunjukkan indikator (item-item) yang diuji merupakan peramal kepada pemboleh ubah strategi pengajaran.

Jadual 4.7: Analisis Faktor Pengesahan, Pemberat Faktor, Sisihan Piawai, Nisbah Kritikal bagi Model Pengukuran Semak Semula Dimensi Strategi Pengajaran.

Item	Pemberat Regresi	R^2	SE	Nisbah Kritikal (C.R)	Nilai Signifikan
Eg7	.629	.396			
Eg10	.775	.600	.099	12.106	***
Eg11	.678	.460	.100	10.930	***
Eg17	.789	.623	.109	12.194	***
Eg18	.789	.623	.111	12.191	***
Eg20	.680	.463	.082	12.539	***
Eg23	.718	.515	.107	11.486	***
Eg24	.676	.457	.097	10.970	***

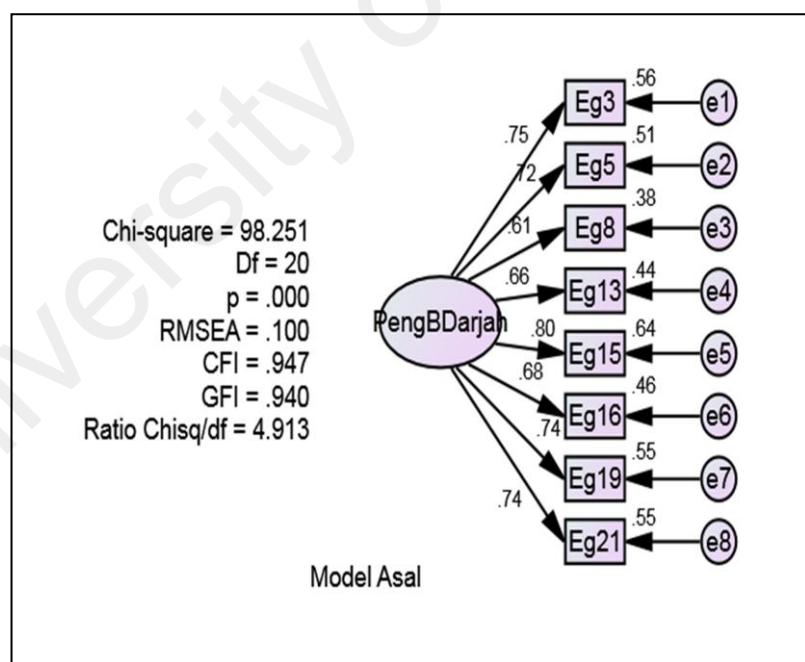
Nota: ***signifikan pada $p < .001$

Seperti yang ditunjukkan dalam Jadual 4.7, indikator bagi pemboleh ubah dimensi strategi pengajaran iaitu item Eg7 adalah peramal sebanyak 39.6%, item Eg10 adalah peramal sebanyak 60%, item Eg11 peramal sebanyak 46%, item Eg17 peramal sebanyak 62.3%, item Eg18 peramal sebanyak 62.3%, item Eg20 peramal sebanyak

46.3%, item Eg23 peramal sebanyak 51.5% dan item Eg24 peramal sebanyak 45.7% bagi boleh ubah strategi pengajaran.

b. Model Pengukuran Dimensi Pengurusan Bilik Darjah

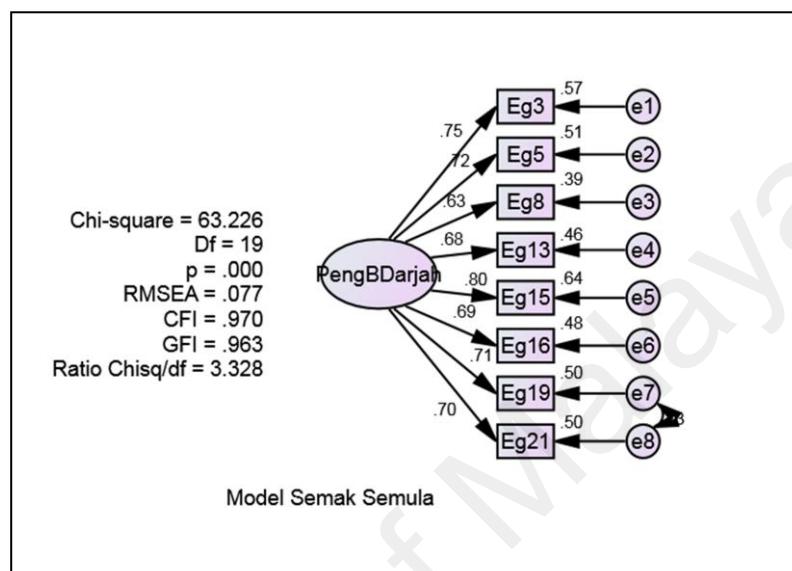
Model pengukuran cadangan dimensi pengurusan bilik darjah ditunjukkan dalam Rajah 4.5 di mana analisis menunjukkan model pengukuran ini tidak menunjukkan kesepadan yang baik dengan data yang dikaji. Ini adalah kerana nilai indeks RMSEA = .100 ($>.08$) adalah tidak menepati kriteria yang ditetapkan walaupun nilai indeks GFI = .940 ($>.90$), CFI = .947 ($>.90$) dan Ratio Chisq/df = 4.913(<5.0) adalah sepadan. Nilai pemberat faktor (*factor loading*) kesemua item berada antara .61 hingga .80 yang menunjukkan tiada masalah kesahan konvergen yang wujud.



Rajah 4.5: Model Pengukuran Cadangan Dimensi Pengurusan Bilik Darjah

Model pengukuran cadangan dimensi pengurusan bilik darjah ini perlu dimodifikasi semula bagi memperoleh indeks kesepadan model yang lebih baik berdasarkan nilai

petunjuk modifikasi (M.I). Nilai M.I yang besar $e7 \leftrightarrow e8$ (31.759) menunjukkan bahawa jika ralat varian $e7$ dan $e8$ dikorelasikan, nilai Khi Kuasa Dua *Goodness of Fit* berkurang sebanyak 31.759. Oleh itu ralat varian $e7$ dan $e8$ telah dihubungkan untuk memperoleh kesepadan model yang lebih baik dengan data kajian.



Rajah 4.6: Model Pengukuran Semak Semula Dimensi Pengurusan Bilik Darjah

Setelah pengubahsuaian dibuat dan kesepadan model disemak semula, keputusan menunjukkan model pengukuran semak semula mempunyai kesepadan yang lebih baik dan semua indeks menepati nilai indeks kesepadan yang ditetapkan (Rajah 4.6). Nilai CFI= .970 ($>.90$), GFI= .963 ($>.90$), RMSEA= .077 ($<.08$) dan Ratio Chisq/df= 3.328 (<5.0) menunjukkan kesepadan 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 dimensi pengurusan bilik darjah dengan nilai antara .392 hingga .645.

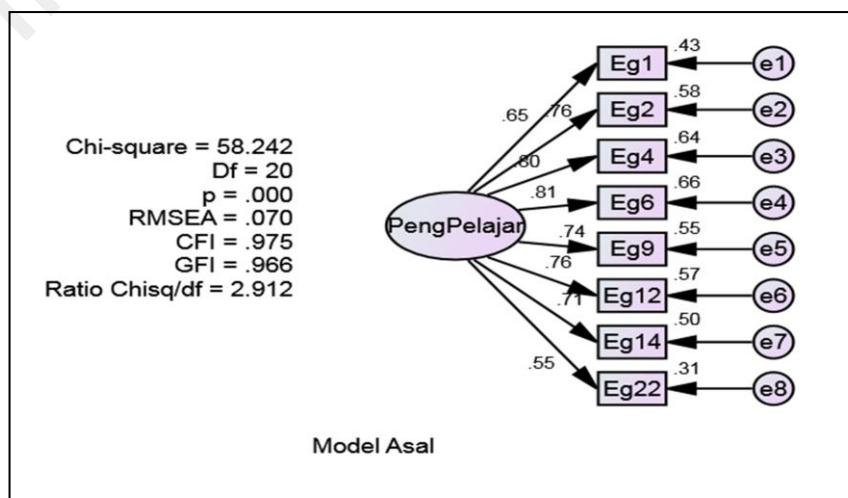
Jadual 4.8: Analisis Faktor Pengesahan, Pemberat Faktor, Sisihan Piawai, Nisbah Kritikal bagi Model Pengukuran Semak Semula Dimensi Pengurusan Bilik Darjah.

Item	Pemberat Regresi	R ²	SE	Nisbah Kritikal (C.R)	Nilai Signifikan
Eg3	.752	.565			
Eg5	.717	.514	.065	14.008	***
Eg8	.626	.392	.064	12.120	***
Eg13	.675	.456	.062	13.135	***
Eg15	.803	.645	.066	15.786	***
Eg16	.691	.477	.076	13.459	***
Eg19	.707	.499	.073	13.727	***
Eg21	.704	.496	.067	13.678	***

Nota: ***signifikan pada p< .001

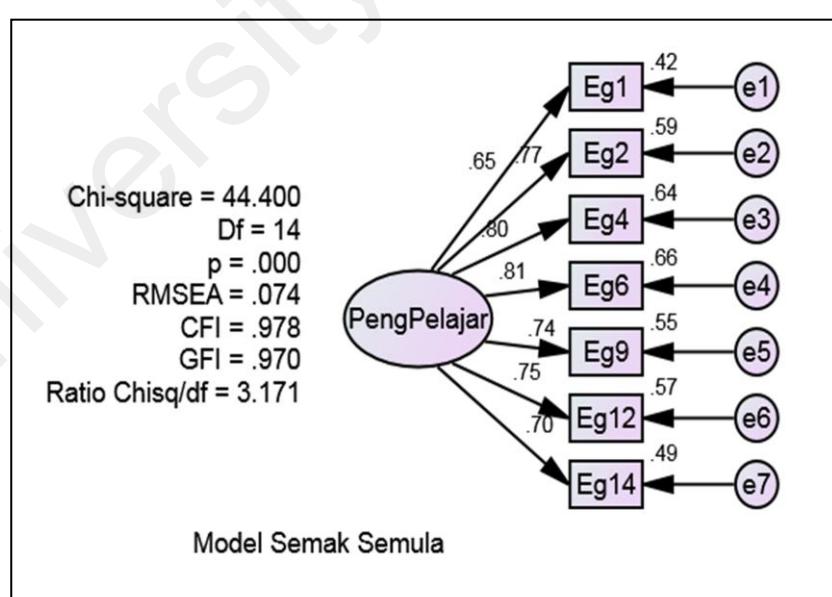
Terdapat lapan indikator bagi pemboleh ubah dimensi pengurusan bilik darjah iaitu item Eg3 adalah peramal sebanyak 56.5%, item Eg5 adalah peramal sebanyak 51.4%, item Eg8 peramal sebanyak 39.2%, item Eg13 peramal sebanyak 45.6%, item Eg15 peramal sebanyak 64.5%, item Eg16 peramal sebanyak 47.7%, item Eg19 peramal sebanyak 49.9% dan item Eg21 peramal sebanyak 49.6% bagi pemboleh ubah dimensi pengurusan bilik darjah.

c. Model Pengukuran Dimensi Penglibatan Pelajar



Rajah 4.7: Model Pengukuran Cadangan Dimensi Penglibatan Pelajar.

Model pengukuran cadangan dimensi penglibatan pelajar ditunjukkan dalam Rajah 4.7, di mana analisis menunjukkan model pengukuran ini mempunyai petunjuk kesepadan yang baik dengan data yang dikaji dengan nilai indeks RMSEA = .070 (<.08), nilai indeks GFI = .966 (>.90), CFI = .975 (>.90) dan Ratio Chisq/df = 2.912 (<.50). Nilai pemberat faktor (*factor loading*) kesemua item berada antara .55 hingga .81 dan menunjukkan tiada masalah kesahan konvergen yang wujud. Walau bagaimanapun, terdapat satu item iaitu Eg22 yang menunjukkan nilai R^2 = .31 iaitu kurang dari .40. Menurut Hair et al., (2010), nilai R^2 yang sesuai dan boleh digunakan ialah melebihi .40. Terdapat dua cara bagi mendapatkan kesepadan model pengukuran iaitu sama ada dengan menggugurkan item yang tidak menepati kriteria yang ditetapkan atau dengan merujuk kepada nilai indeks modifikasi. Oleh itu, pengkaji telah menggugurkan item Eg22 dari mewakili dimensi penglibatan pelajar. Seterusnya, model pengukuran cadangan dimensi penglibatan pelajar perlu dimodifikasikan semula bagi memperoleh indeks kesepadan model yang lebih baik berdasarkan model modifikasi.



Rajah 4.8: Model Pengukuran Semak Semula Dimensi Penglibatan Pelajar.

Keputusan dari analisis semak semula model pengukuran dimensi penglibatan pelajar yang terdiri dari hanya tujuh item menunjukkan kesepadan yang lebih baik dan semua indeks menepati nilai indeks kesepadan yang ditetapkan (Rajah 4.8). Nilai CFI= .978 ($>.90$), GFI= .970 ($>.90$), RMSEA= .074 ($<.08$) dan Ratio Chisq/df= 3.171 (<5.0) menunjukkan kesepadan model pengukuran dimensi penglibatan pelajar dengan data kajian. Kesemua item juga menunjukkan nilai pemberat faktor antara .65 hingga .81 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 4.9. 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 dimensi penglibatan pelajar dengan nilai antara .424 hingga .657.

Jadual 4.9: Analisis Faktor Pengesahan, Pemberat Faktor, Sisihan Piawai, Nisbah Kritikal bagi Model Pengukuran Semak Semula Dimensi Penglibatan Pelajar.

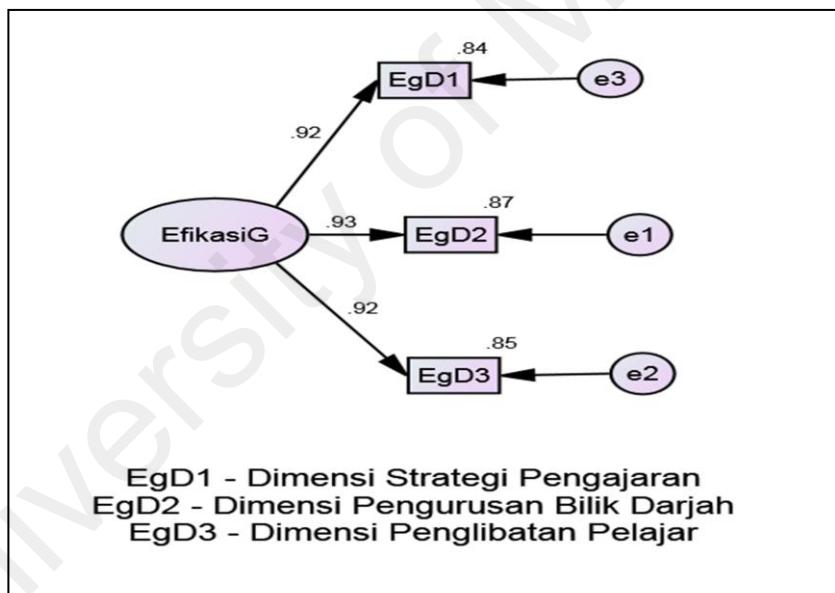
Item	Pemberat Regresi	R ²	SE	Nisbah Kritikal (C.R)	Nilai Signifikan
Eg1	.651	.424			
Eg2	.767	.588	.080	12.993	***
Eg4	.801	.642	.076	13.448	***
Eg6	.810	.657	.072	13.565	***
Eg9	.740	.547	.070	12.625	***
Eg12	.752	.565	.068	12.791	***
Eg14	.701	.491	.064	12.084	***

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

Pemboleh ubah dimensi penglibatan pelajar terdiri daripada tujuh indikator dimana item Eg1 adalah peramal sebanyak 42.4%, item Eg2 adalah peramal sebanyak 58.8%, item Eg4 peramal sebanyak 64.2%, item Eg6 peramal sebanyak 65.7%, item Eg9 peramal sebanyak 54.7%, item Eg12 peramal sebanyak 56.5% dan item Eg14 peramal sebanyak 49.1% bagi pemboleh ubah dimensi penglibatan pelajar.

d. Model Pengukuran Efikasi Kendiri Guru

Model pengukuran efikasi kendiri guru mempunyai tiga dimensi iaitu dimensi strategi pengajaran, dimensi pengurusan bilik darjah dan penglibatan pelajar ditunjukkan dalam Rajah 4.9. Hasil analisis menunjukkan model pengukuran ini mempunyai petunjuk kesepadan yang baik dengan data yang dikaji dengan nilai indeks RMSEA = .063 (<.08), nilai indeks GFI = .996 (>.90), CFI = .992 (>.90) dan Ratio Chisq/df = 2.984 (<.50). Nilai pemberat faktor (*factor loading*) bagi dimensi strategi pengajaran adalah .92, dimensi pengurusan bilik darjah adalah .93 dan dimensi penglibatan pelajar adalah .92.



Rajah 4.9: Model Pengukuran Efikasi Kendiri Guru.

Nilai anggaran parameter *Regression Weight* (R) yang signifikan ($p < .05$) dan nilai signifikan pemberat regresi (C.R) melebihi nilai kritikal ± 1.96 ditunjukkan dalam Jadual 4.10. Ini mengesahkan bahawa indikator yang diukur merupakan peramal kepada pemboleh ubah laten seperti mana yang ditunjukkan oleh keputusan analisis *Squared*

Multiple Correlation (R²). Analisis R² menunjukkan indikator (dimensi) yang diuji merupakan peramal kepada pemboleh ubah efikasi kendiri guru.

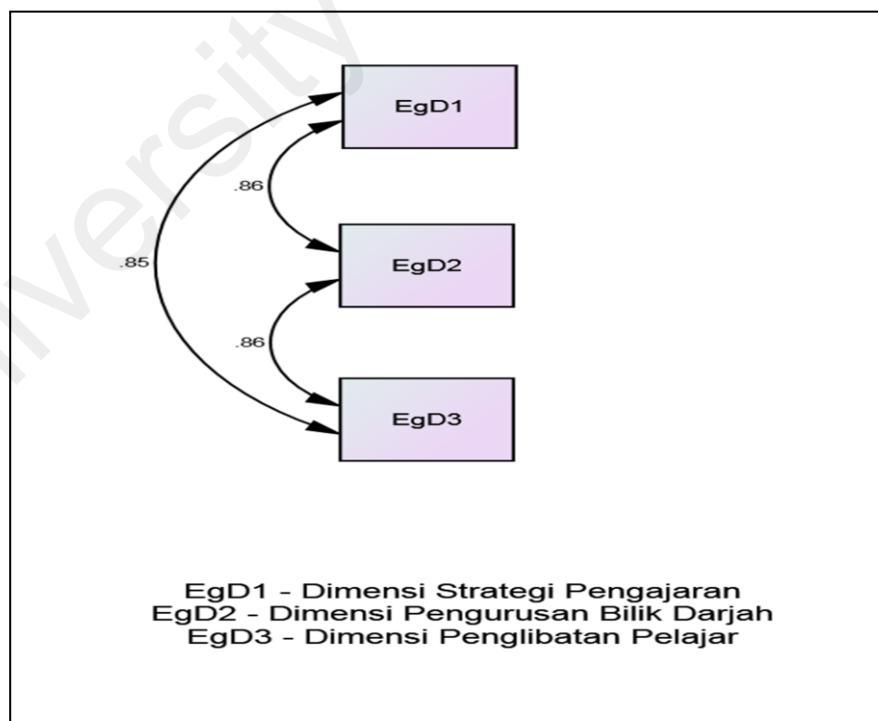
Jadual 4.10: Analisis Faktor Pengesahan, Pemberat Faktor, Sisihan Piawai, Nisbah Kritikal bagi Model Pengukuran Efikasi Kendiri Guru.

Dimensi	Pemberat Regresi	R ²	SE	Nisbah Kritikal (C.R)	Nilai Signifikan
EgD1←Efikasi Guru	.917	.840			
EgD2←Efikasi Guru	.934	.872	.032	31.604	***
EgD3←Efikasi Guru	.923	.852	.034	30.749	***

Nota: ***signifikan pada p< .001

Pemboleh ubah efikasi kendiri guru terdiri daripada tiga dimensi dimana dimensi strategi pengajaran (EgD1) adalah peramal sebanyak 84.0%, dimensi pengurusan bilik darjah (EgD2) adalah peramal sebanyak 87.2% dan dimensi penglibatan pelajar (EgD3) peramal sebanyak 85.2% kepada efikasi kendiri guru.

e. Kesahan Model Pengukuran Efikasi Kendiri Guru



Rajah 4.10: Interkorelasi antara tiga dimensi Model Pengukuran Efikasi Kendiri Guru.

Pemboleh ubah efikasi kendiri guru terdiri dari tiga dimensi iaitu strategi pengajaran, pengurusan bilik darjah dan penglibatan pelajar yang pada keseluruhannya mempunyai 23 item. Kesahan diskriminan bagi model pengukuran efikasi kendiri guru untuk kajian ini ditunjukkan dalam Rajah 4.10 di atas. Nilai pekali korelasi (r) antara setiap dimensi (indikator) efikasi kendiri guru berada antara .86 (strategi pengajaran dan pengurusan bilik darjah), .86 (penglibatan pelajar dan pengurusan bilik darjah) dan .85 (strategi pengajaran dan penglibatan pelajar) serta signifikan pada $p < .001$. Nilai korelasi (r) yang lebih besar dari .00 dan kurang daripada .90 (Jadual 4. 11) menunjukkan tidak wujud masalah multikolineariti dan singulariti antara dimensi efikasi kendiri guru yang dikaji.

Selain itu, analisis faktor pengesahan (CFA) bagi menguji kesahan dan kebolehpercayaan ketekalan dalam instrumen ditunjukkan. Melalui analisis yang dijalankan berdasarkan model pengukuran pengelompokan efikasi kendiri guru (tiga dimensi dan 23 item), keputusan menunjukkan instrumen efikasi kendiri guru yang digunakan dalam kajian ini mempunyai kesahan dan kebolehpercayaan yang baik dengan nilai cronbach alpha .96, nilai kebolehpercayaan komposit (CR) iaitu .94 dan nilai *average variance extracted* (AVE) ialah .85.

Jadual 4.11: Pekali Korelasi, Sisihan Piawai, Nisbah Kritikal bagi Kesahan Model Pengukuran Efikasi Kendiri Guru

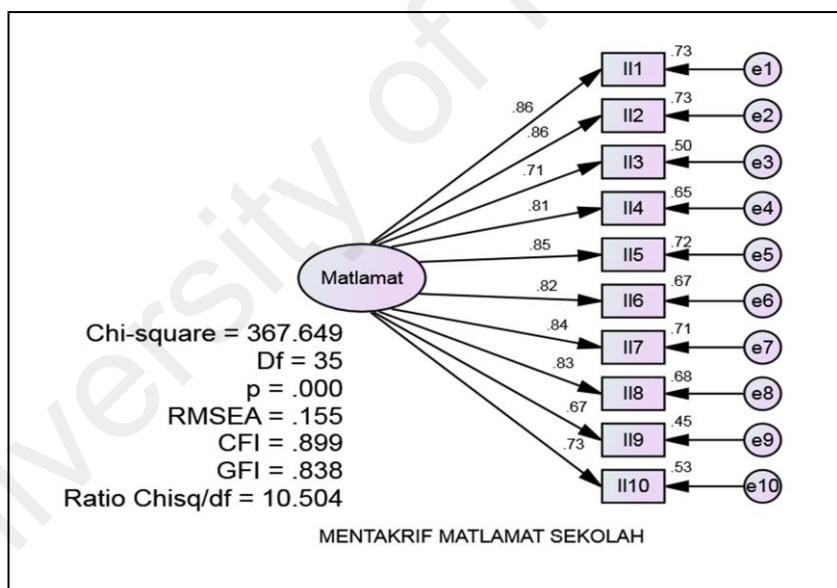
Kovarian	Estimate	SE	Nisbah Kritikal (C.R)	Pekali Korelasi (r)	Nilai Signifikan
Eg1↔EgD2	1.008	.078	12.924	.856	***
Eg1↔EgD3	1.047	.082	12.836	.846	***
Eg2↔EgD3	1.048	.081	12.975	.862	***

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

4.2.7.2 Model Pengukuran Setiap Dimensi Bagi Kepimpinan Instruksional

Model pengukuran kepimpinan instruksional kajian ini diwakili oleh tiga dimensi (faktor) yang mengandungi 50 indikator (item) bagi menguji anggaran parameter model yang diuji. Dimensi yang pertama ialah mentakrif matlamat sekolah yang mengandungi 10 item, dimensi kedua ialah mengurus program instruksional (15 item) dan dimensi menggalakkan iklim sekolah (25 item). Pengujian model pengukuran dijalankan bagi setiap dimensi melalui analisis kesepadan model dengan merujuk kepada nilai indeks kesepadan model yang telah ditetapkan.

a. Model Pengukuran Dimensi Mentakrif Matlamat Sekolah



Rajah 4.11: Model Pengukuran Cadangan Dimensi Mentakrif Matlamat Sekolah.

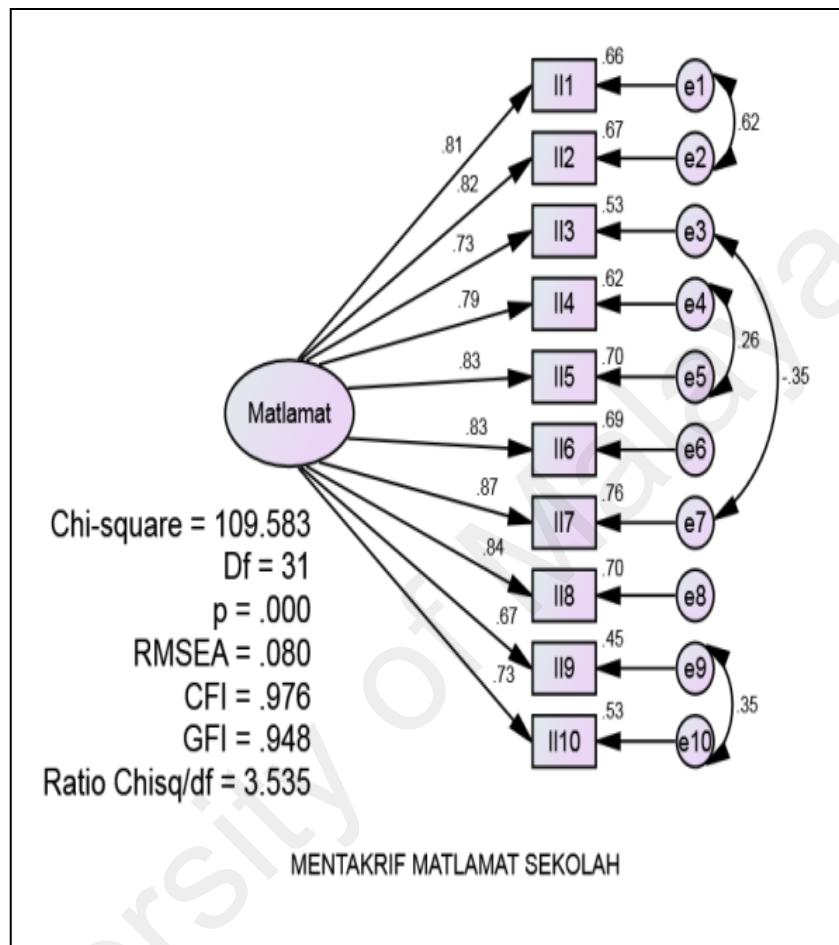
Model pengukuran cadangan dimensi mentakrif matlamat sekolah ditunjukkan dalam Rajah 4.11 di mana analisis menunjukkan model pengukuran ini tidak menunjukkan kesepadan yang baik dengan data yang dikaji. Ini adalah kerana nilai indeks CFI= .899 (<.90), GFI= .838 (<.90), RMSEA= .155 (>.08) dan Ratio Chisq/df= 10.504 (>5.0) tidak menepati indeks kriteria kesepadan model yang ditetapkan. Walau

bagaimanapun, nilai pemberat faktor (*factor loading*) kesemua item berada antara .67 hingga .86 menunjukkan tiada masalah kesahan konvergen wujud serta nilai korelasi (R^2) semua item melebihi .40 (antara .45 hingga .73) seperti yang dicadangkan oleh Hair et al., (2010).

Model pengukuran dimensi mentakrif matlamat sekolah yang dicadangkan ini perlu dimodifikasi semula bagi memperoleh indeks kesepadan model yang lebih baik berdasarkan nilai petunjuk modifikasi (M.I). Nilai M.I yang besar $e1 \leftrightarrow e2$ (139.678), $e9 \leftrightarrow e10$ (53.446), $e3 \leftrightarrow e7$ (20.846) dan $e4 \leftrightarrow e5$ (19.457) menunjukkan bahawa jika ralat varian $e1$ dan $e2$ dikorelasikan, nilai Khi Kuasa Dua *Goodness of Fit* akan berkurang sebanyak 139.678 dan seterusnya. Oleh itu, beberapa ralat varian iaitu $e1$ dan $e2$, $e9$ dan $e10$, $e3$ dan $e7$ serta $e4$ dan $e5$ telah dihubungkan untuk memperoleh kesepadan model yang lebih baik dengan data kajian.

Setelah pengubahsuaian dibuat dan kesepadan model disemak semula (Rajah 4.12), keputusan menunjukkan model pengukuran semak semula mempunyai kesepadan yang lebih baik dan semua indeks menepati nilai indeks kesepadan yang ditetapkan. Nilai CFI= .976 ($>.90$), GFI= .948 ($>.90$), RMSEA= .080 ($\leq .08$) dan Ratio Chisq/df= 3.535 (<5.0) menunjukkan kesepadan model pengukuran dimensi mentakrif matlamat sekolah dengan data kajian yang diperoleh dari responden. Kesemua item menunjukkan nilai pemberat faktor antara .67 hingga .87 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 4.12. Ini mengesahkan bahawa indikator yang diukur merupakan peramal kepada pemboleh ubah laten seperti mana yang ditunjukkan oleh keputusan analisis *Squared Multiple*

Correlation (R²). Analisis R² menunjukkan indikator (item-item) yang diuji merupakan peramal kepada pemboleh ubah dimensi mentakrif matlamat sekolah.



Rajah 4.12: Model Pengukuran Semak Semula Dimensi Mentakrif Matlamat Sekolah.

Seperti yang ditunjukkan dalam Jadual 4.12, indikator bagi pemboleh ubah dimensi mentakrif matlamat sekolah iaitu item II1 adalah peramal sebanyak 66%, item II2 adalah peramal sebanyak 66.9%, item II3 peramal sebanyak 53.1%, item II4 peramal sebanyak 61.9%, item II5 peramal sebanyak 69.7%, item II6 peramal sebanyak 69.2%, item II7 peramal sebanyak 76.2%, item II8 peramal sebanyak 70.2%, item II9 peramal sebanyak 45.3% dan item II10 peramal sebanyak 52.8% bagi pemboleh ubah dimensi mentakrif matlamat sekolah .

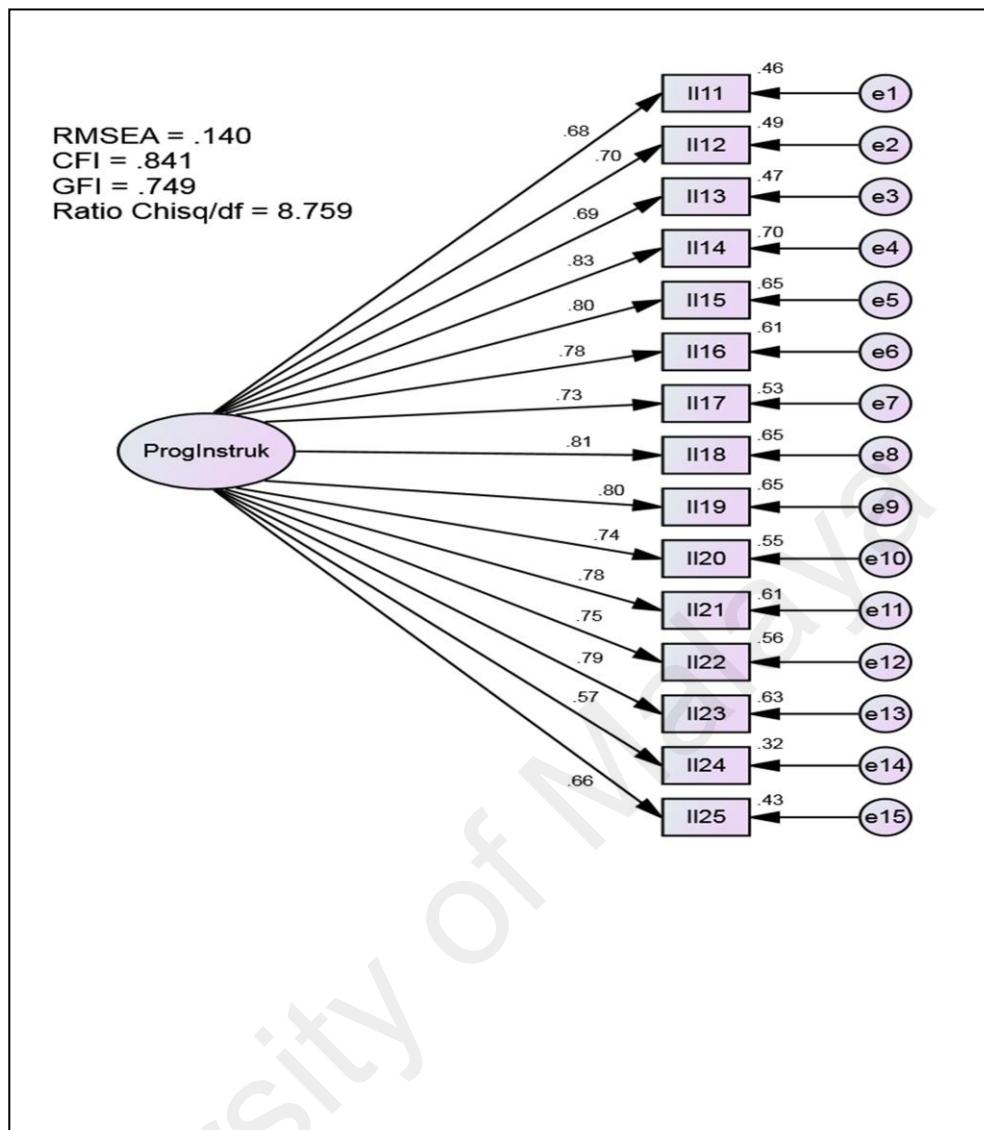
Jadual 4.12: Analisis Faktor Pengesahan, Pemberat Faktor, Sisihan Piawai, Nisbah Kritikal bagi Model Pengukuran Semak Semula Dimensi Mentakrif Matlamat Sekolah.

Item	Pemberat Regresi	R ²	SE	Nisbah Kritikal (C.R)	Nilai Signifikan
Il1	.813	.660			
Il2	.818	.669	.029	31.069	***
Il3	.729	.531	.063	16.106	***
Il4	.787	.619	.051	18.032	***
Il5	.835	.697	.048	19.668	***
Il6	.832	.692	.051	19.591	***
Il7	.837	.762	.045	20.903	***
Il8	.838	.702	.047	19.803	***
Il9	.673	.453	.057	14.671	***
Il10	.726	.528	.053	16.205	***

Nota: ***signifikan pada p< .001

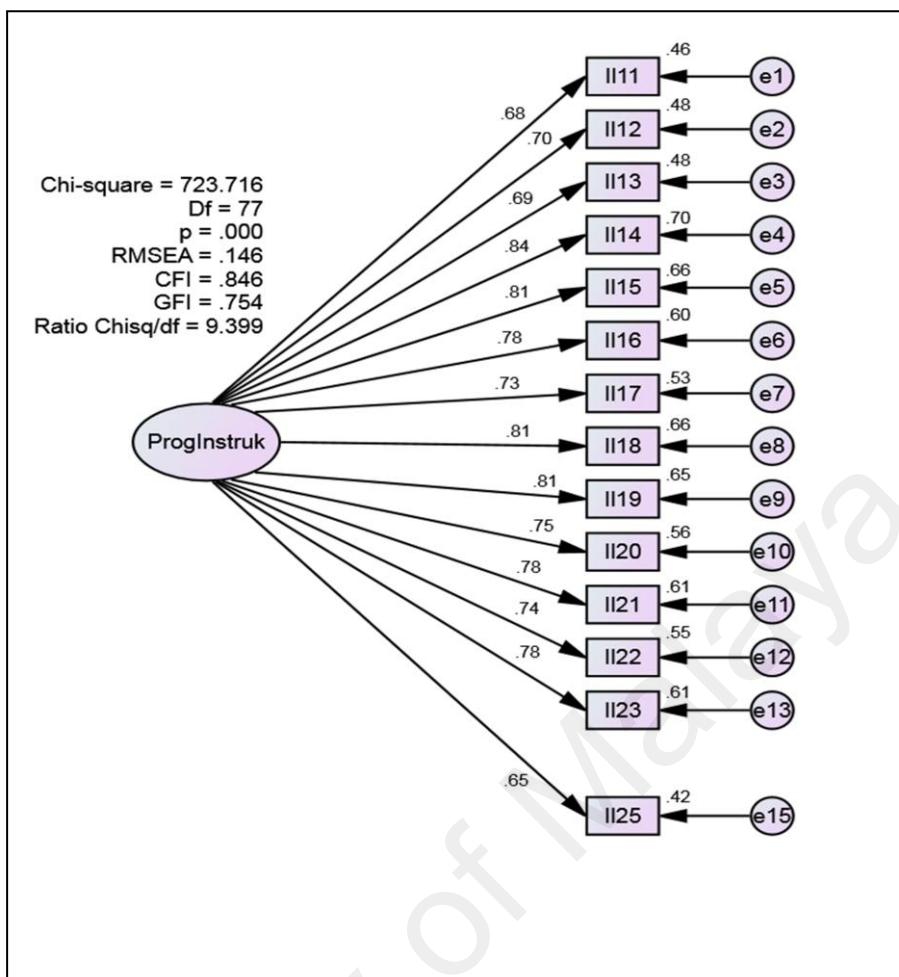
b. Model Pengukuran Dimensi Mengurus Program Instruksional

Model pengukuran cadangan dimensi mengurus program instruksional ditunjukkan dalam Rajah 4.13 di mana analisis menunjukkan model pengukuran cadangan ini tidak menunjukkan kesepadan yang baik dengan data yang dikaji. Ini adalah kerana nilai indeks CFI= .841 (<.90), GFI= .749 (<.90), RMSEA= .140 (>.08) dan Ratio Chisq/df= 8.759 (>5.0). Walau bagaimanapun, nilai pemberat faktor (*factor loading*) kesemua item berada antara .57 hingga .83 menunjukkan tiada masalah kesahan konvergen wujud. Walau bagaimana pun, terdapat satu item iaitu Il24 yang mempunyai nilai korelasi (R²) yang rendah iaitu .32. Hair et al., (2013) mencadangkan nilai R² yang sesuai adalah melebihi $\geq .40$. Oleh itu, pengkaji memutuskan untuk menggugurkan item IL24. Model pengukuran dimensi mengurus program instruksional yang dicadangkan ini perlu dianalisis semula setelah item IL24 digugurkan bagi memperoleh indeks kesepadan model yang lebih baik.



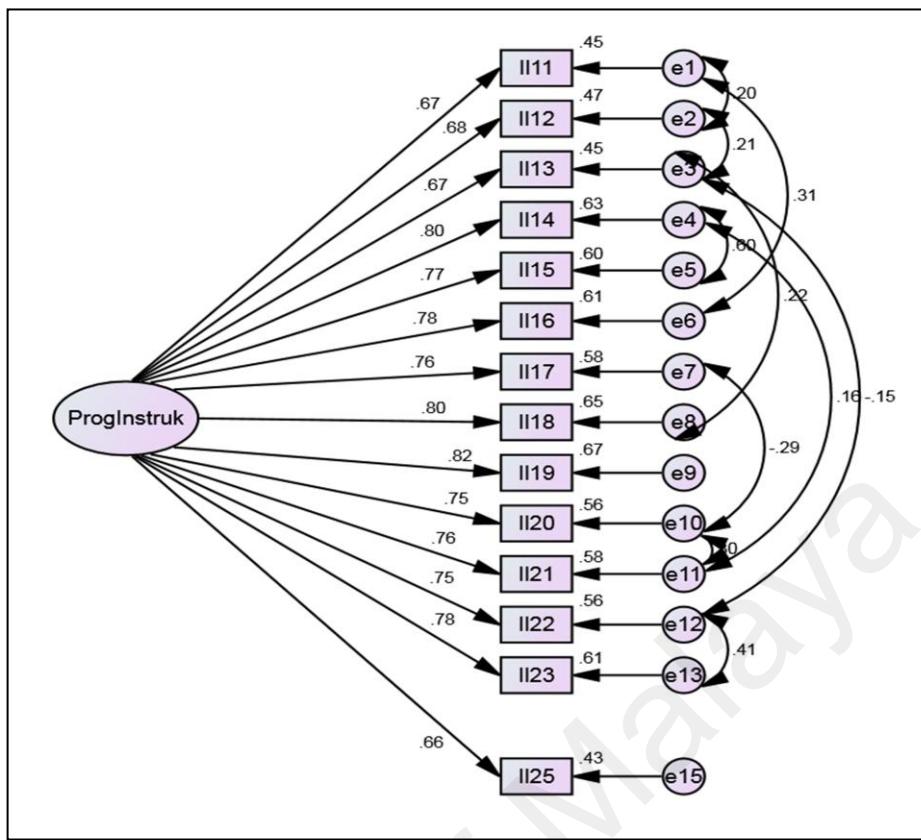
Rajah 4.13: Model Pengukuran Cadangan Dimensi Mengurus Program Instruksional.

Setelah dianalisis semula didapati nilai kesepadan model masih lagi belum sesuai dan sepadan. Ini adalah kerana nilai indeks CFI= .846 (<.90), GFI= .754 (<.90), RMSEA= .146 (>.08) dan Ratio Chisq/df= 9.399 (>5.0) seperti yang ditunjukkan dalam Rajah 4.14 masih belum menepati indeks kesepadan yang ditetapkan. Oleh itu, modifikasi kali kedua dilakukan berdasarkan indeks modifikasi yang dicadangkan.



Rajah 4.14: Model Pengukuran Semak Semula Kali-1 Dimensi Mengurus Program Instruksional.

Nilai M.I yang besar $e4 \leftrightarrow e5$ (129.450), $e12 \leftrightarrow e13$ (80.513), $e1 \leftrightarrow e6$ (42.264), $e10 \leftrightarrow e11$ (38.401), $e3 \leftrightarrow e12$ (35.138), $e4 \leftrightarrow e11$ (31.219), $e2 \leftrightarrow e3$ (20.598), $e7 \leftrightarrow e10$ (19.935), $e3 \leftrightarrow e8$ (17.976) dan $e1 \leftrightarrow e2$ (15.474) menunjukkan bahawa jika ralat varian tersebut dikorelasikan, nilai Khi Kuasa Dua *Goodness of Fit* berkurang serta model akan mempunyai kesepadan yang lebih baik. Oleh itu, beberapa ralat varian telah dihubungkan untuk memperoleh kesepadan model yang lebih baik dengan data kajian.



Rajah 4.15: Model Pengukuran Semak Semula Kali-2 Dimensi Mengurus Program Instruksional.

Setelah pengubahsuaian dibuat dan kesepadan model disemak semula (Rajah 4.15), keputusan menunjukkan model pengukuran semak semula mempunyai kesepadan yang lebih baik dan semua indeks menepati nilai indeks kesepadan yang ditetapkan. Nilai CFI= .980 (>.90), GFI= .961 (>.90), RMSEA= .072 ($\leq .08$) dan Ratio Chisq/df= 3.049 (<5.0) menunjukkan kesepadan model pengukuran dimensi mengurus program instruksional dengan data kajian yang diperoleh dari responden. Kesemua item juga menunjukkan nilai pemberat faktor antara .66 hingga .82 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 4.13. 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 menunjukkan indikator (item-item) yang diuji merupakan peramal kepada pemboleh ubah dimensi mentakrif matlamat sekolah di

mana nilai R^2 berada antara .43 hingga .67 menunjukkan tidak terdapat kes multikolineariti dan singulariti antara indikator kerana kesahan diskriminan adalah kukuh kerana tidak terdapat korelasi yang melebihi .90.

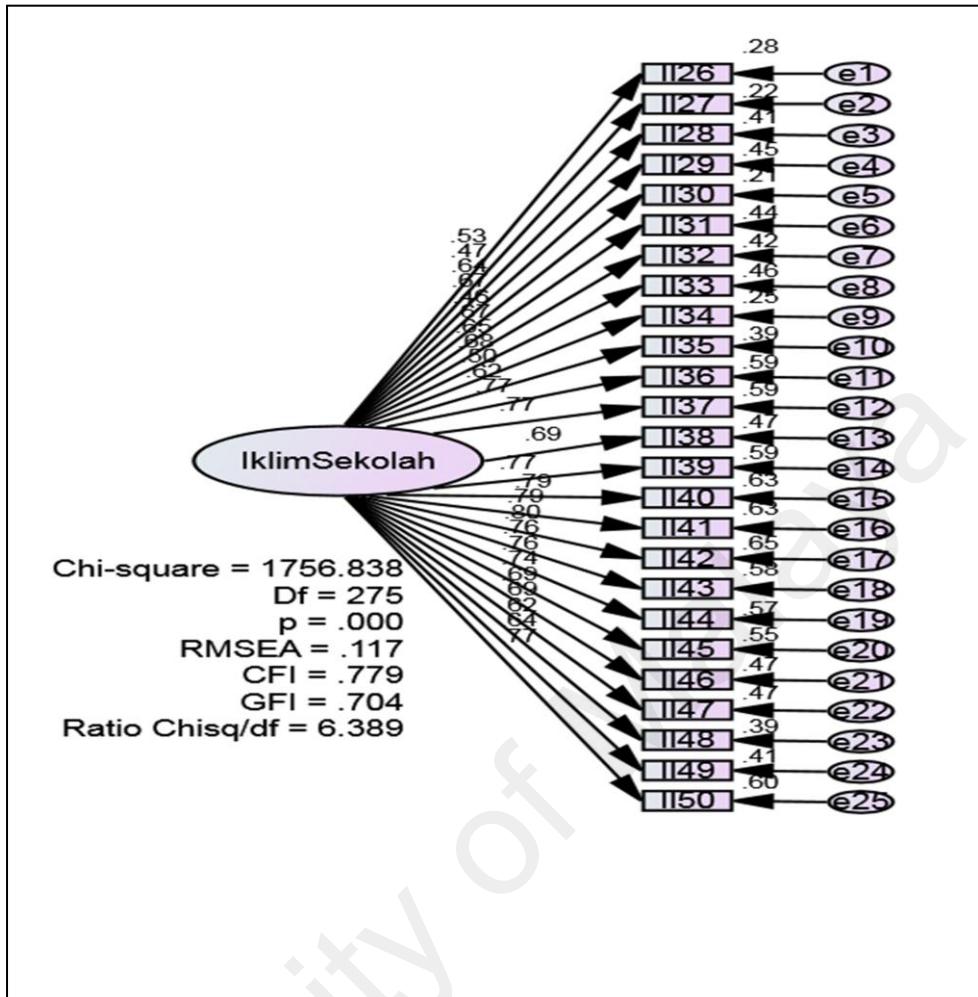
Jadual 4.13: Analisis Faktor Pengesahan, Pemberat Faktor, Sisihan Piawai, Nisbah Kritikal bagi Model Pengukuran Semak Semula Dimensi Mengurus Program Instruksional.

Item	Pemberat Regresi	R^2	SE	Nisbah Kritikal (C.R)	Nilai Signifikan
II11	.672	.452			
II12	.685	.469	.097	13.975	***
II13	.671	.450	.112	12.237	***
II14	.797	.635	.111	14.297	***
II15	.773	.597	.111	13.918	***
II16	.778	.605	.074	16.732	***
II17	.760	.577	.089	13.688	***
II18	.804	.646	.109	14.399	***
II19	.819	.671	.096	14.643	***
II20	.748	.560	.120	13.483	***
II21	.763	.583	.122	13.748	***
II22	.748	.559	.099	13.513	***
II23	.779	.607	.099	14.010	***
II25	.658	.433	.090	12.074	***

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

Jadual 4.13 menunjukkan bahawa indikator bagi pemboleh ubah dimensi mengurus program instruksional iaitu item II11 adalah peramal sebanyak 45.2%, item II12 adalah peramal sebanyak 46.9%, item II13 peramal sebanyak 45.0%, item II14 peramal sebanyak 63.5%, item II15 peramal sebanyak 59.7%, item II16 peramal sebanyak 60.5%, item II17 peramal sebanyak 57.7%, item II18 peramal sebanyak 64.6%, item II19 peramal sebanyak 67.1%, item II20 peramal sebanyak 56.0% , II21 peramal sebanyak 58.3%, item II22 peramal sebanyak 55.9%, item 23 peramal sebanyak 60.7% dan item II25 peramal sebanyak 43.3% bagi pemboleh ubah dimensi mengurus program instruksional

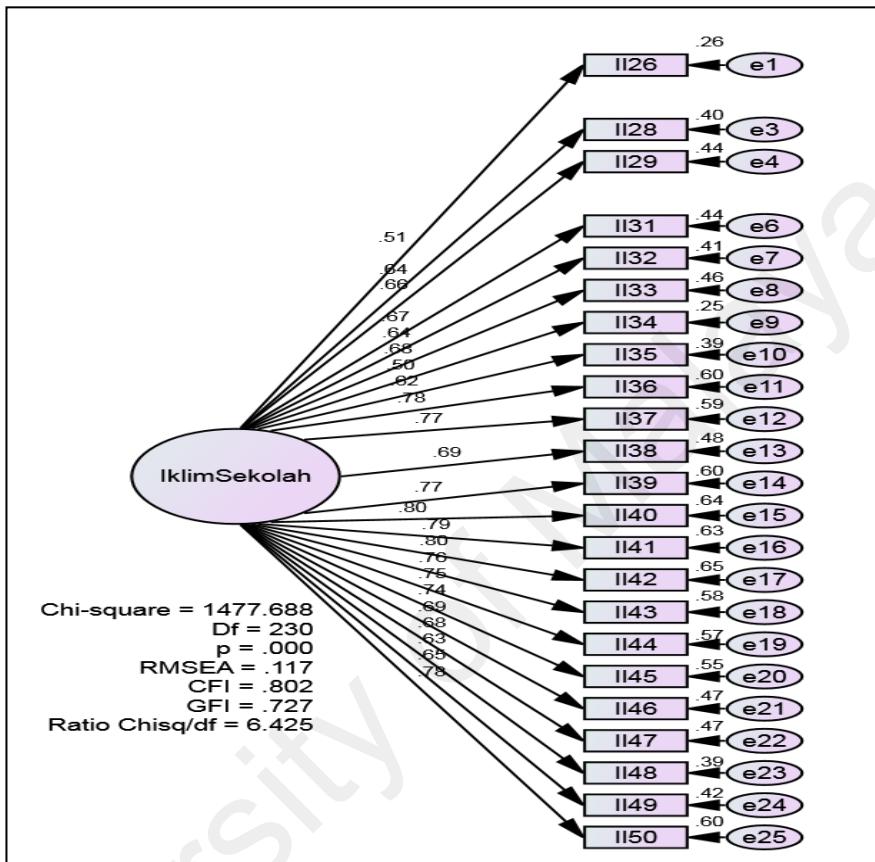
c. Model Pengukuran Dimensi Menggalakkan Iklim Sekolah



Rajah 4.16: Model Pengukuran Cadangan Dimensi Menggalakkan Iklim Sekolah.

Model pengukuran cadangan dimensi menggalakkan iklim sekolah ditunjukkan dalam Rajah 4.16 di mana analisis menunjukkan model pengukuran ini tidak menunjukkan kesepadan yang baik dengan data yang. Ini adalah kerana nilai indeks CFI= .779 (<.90), GFI= .704 (<.90), RMSEA= .117 (>.08) dan Ratio Chisq/df= 6.389 (>5.0). Nilai pemberat faktor (*factor loading*) kesemua item berada antara .457 hingga .805 manakala nilai korelasi (R^2) berada antara .21 hingga .65. Oleh kerana terdapat dua item iaitu II27 dan II30 mempunyai nilai pemberat faktor yang kurang dari .50 maka kedua-dua item ini telah digugurkan dari mewakili dimensi menggalakkan iklim sekolah. Menurut Hair et al., (2010) nilai pemberat faktor mestilah signifikan dan mempunyai nilai melebihi .50 bagi memastikan tiada masalah kesahan konvergen wujud. Setelah item II27 dan

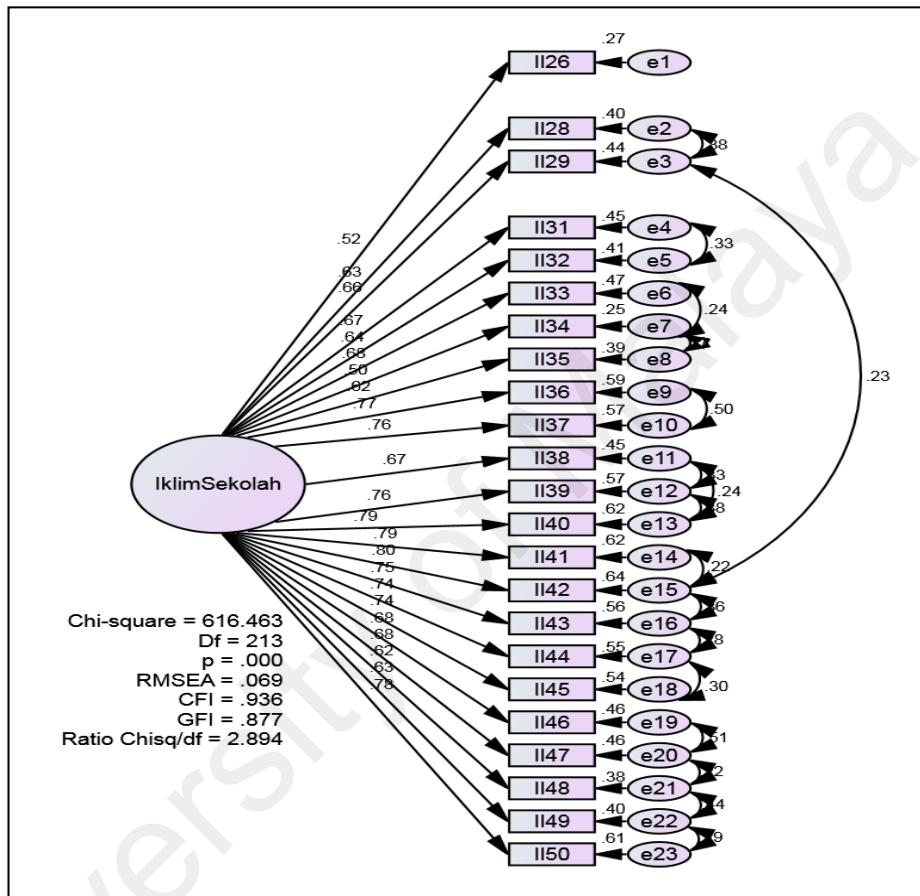
II30 digugurkan dari dimensi menggalakkan iklim sekolah, model pengukuran cadangan ini dianalisis semula untuk menentukan kesepadan yang baik dan menepati kriteria yang ditentukan.



Rajah 4.17: Model Pengukuran Semak Semula Kali-1 Dimensi Menggalakkan Iklim Sekolah.

Setelah dianalisis semula didapati nilai kesepadan model masih lagi belum sesuai dan sepadan. Ini adalah kerana nilai indeks CFI= .802 (<.90), GFI= .727 (<.90), RMSEA= .117 (>.08) dan Ratio Chisq/df= 6.425 (>5.0) seperti yang ditunjukkan dalam Rajah 4.17 belum menepati indeks kesepadan yang ditetapkan. Oleh itu, modifikasi kali kedua dilakukan berdasarkan indeks modifikasi yang dicadangkan. Nilai M.I yang besar $e_{21} \leftrightarrow e_{22}$ (113.574), $e_{11} \leftrightarrow e_{12}$ (99.865), $e_{19} \leftrightarrow e_{20}$ (114.639), $e_{9} \leftrightarrow e_{10}$ (102.574), $e_{15} \leftrightarrow e_{16}$ (49.904), $e_{12} \leftrightarrow e_{13}$ (43.763), $e_{16} \leftrightarrow e_{17}$ (46.419), $e_{4} \leftrightarrow e_{5}$ (42.810), $e_{17} \leftrightarrow e_{18}$ (35.496), $e_{7} \leftrightarrow e_{8}$ (35.533), $e_{2} \leftrightarrow e_{3}$ (62.166), $e_{3} \leftrightarrow e_{15}$ (32.436), $e_{20} \leftrightarrow e_{21}$ (28.718),

$e6 \leftrightarrow e7$ (22.870), $e14 \leftrightarrow e15$ (19.817), $e22 \leftrightarrow e23$ (15.942) dan $e11 \leftrightarrow e13$ (15.145) menunjukkan bahawa jika ralat varian tersebut dikorelasikan, nilai Khi Kuasa Dua Goodness of Fit akan berkurang serta model akan mempunyai kesepadan yang lebih baik. Oleh itu, beberapa ralat varian telah dihubungkan untuk memperoleh kesepadan model yang lebih baik dengan data kajian.



Rajah 4.18: Model Pengukuran Semak Semula Kali-2 Dimensi Menggalakkan Iklim Sekolah.

Setelah dianalisis semula dan kesepadan model disemak (Rajah 4.18), keputusan menunjukkan model pengukuran semak semula mempunyai kesepadan yang lebih baik dan semua indeks menepati nilai indeks kesepadan yang ditetapkan. Nilai CFI=.936 (>.90), GFI=.877 (>.90), RMSEA=.069 ($\leq .08$) dan Ratio Chisq/df= 2.894 (<5.0) menunjukkan kesepadan model pengukuran dimensi menggalakkan iklim sekolah dengan data kajian yang diperoleh dari responden. Kesemua item juga menunjukkan nilai pemberat faktor antara .52 hingga .79 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 4.14. Ini mengesahkan bahawa indikator yang diukur merupakan peramal kepada pemboleh ubah laten seperti mana yang ditunjukkan oleh keputusan analisis *Squared Multiple Correlation (R²)*. Analisis R² menunjukkan indikator (item-item) yang diuji merupakan peramal kepada pemboleh ubah dimensi menggalakkan iklim sekolah serta tidak terdapat kes multikolineariti dan singulariti antara indikator kerana kesahan diskriminan adalah kukuh kerana tidak terdapat korelasi yang melebihi .90.

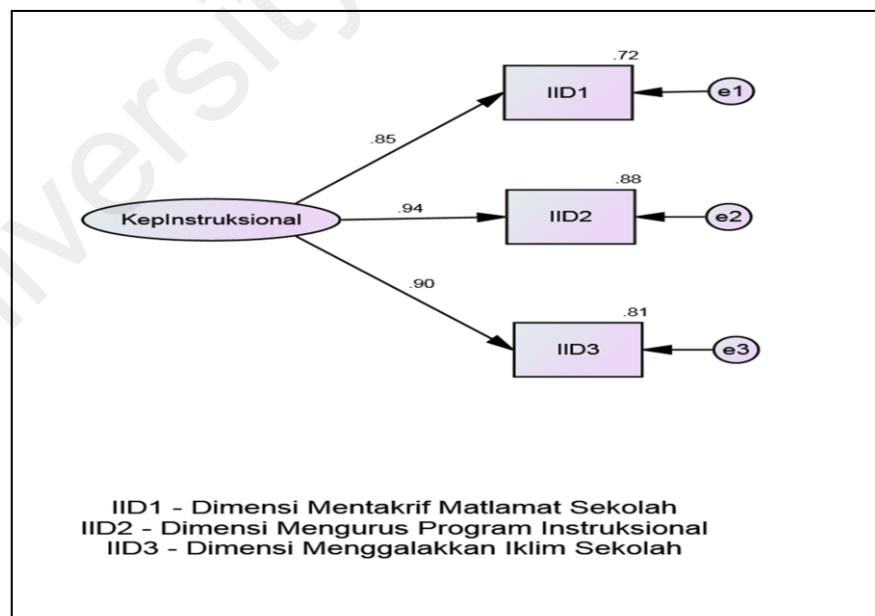
Jadual 4.14: Analisis Faktor Pengesahan, Pemberat Faktor, Sisihan Piawai, Nisbah Kritikal bagi Model Pengukuran Semak Semula Dimensi Menggalakkan Iklim Sekolah.

Item	Pemberat Regresi	R ²	SE	Nisbah Kritikal (C.R)	Nilai Signifikan
Il26	.523	.273			
Il28	.635	.403	.114	9.461	***
Il29	.660	.436	.092	9.683	***
Il31	.668	.447	.142	9.749	***
Il32	.642	.412	.129	9.522	***
Il33	.685	.469	.138	9.889	***
Il34	.498	.248	.142	8.068	***
Il35	.621	.386	.129	9.343	***
Il36	.765	.586	.139	10.486	***
Il37	.755	.471	.148	10.418	***
Il38	.673	.453	.133	9.777	***
Il39	.756	.572	.113	10.418	***
Il40	.785	.617	.129	10.621	***
Il41	.790	.624	.107	10.655	***
Il42	.798	.636	.103	10.702	***
Il43	.751	.564	.100	10.388	***
Il44	.744	.554	.115	10.336	***
Il45	.736	.542	.112	10.278	***
Il46	.680	.463	.114	9.850	***
Il47	.676	.457	.125	9.816	***
Il48	.619	.383	.139	9.321	***
Il49	.635	.403	.140	9.457	***
Il50	.780	.608	.127	10.588	***

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

Jadual 4.14 menunjukkan bahawa indikator bagi pemboleh ubah dimensi menggalakkan iklim sekolah iaitu item II26 adalah peramal sebanyak 27.3%, item II28 adalah peramal sebanyak 40.3%, item II13 peramal sebanyak 45.0%, item II29 peramal sebanyak 43.6%, item II31 peramal sebanyak 44.7%, item II32 peramal sebanyak 41.2%, item II33 peramal sebanyak 46.9%, item II34 peramal sebanyak 24.8%, item II35 peramal sebanyak 38.6%, item II36 peramal sebanyak 58.6% , item II37 peramal sebanyak 57.1%, item II38 peramal sebanyak 45.3%, item 39 peramal sebanyak 57.2%, item II40 peramal sebanyak 61.7%, item II41 peramal sebanyak 62.4%, item II42 peramal sebanyak 63.6%, item II43 peramal sebanyak 56.4%, item II44 peramal sebanyak 55.4%, item II45 peramal sebanyak 54.2%, item II46 peramal sebanyak 46.3%, item II47 peramal sebanyak 45.7%, item II48 peramal sebanyak 38.3%, item II49 peramal sebanyak 40.3% dan item II50 peramal sebanyak 60.8% bagi pemboleh ubah dimensi menggalakkan iklim sekolah.

d. Model Pengukuran Kepimpinan Instruksional



Rajah 4.19: Model Pengukuran Kepimpinan Instruksional Pengetua.

Model pengukuran kepimpinan instruksional pengetua yang mempunyai tiga dimensi iaitu dimensi mentakrif matlamat sekolah, dimensi mengurus program instruksional dan dimensi menggalakkan iklim sekolah ditunjukkan dalam Rajah 4.19. Hasil dari analisis mendapati model pengukuran ini mempunyai petunjuk kesepadan yang baik dengan data yang dikaji dengan nilai indeks RMSEA = .059 (<.08), nilai indeks GFI = .997 (>.90), CFI = .996 (>.90) dan Ratio Chisq/df = 1.428 (<.50). Nilai pemberat faktor (*factor loading*) bagi dimensi strategi mentakrif matlamat sekolah adalah .85, dimensi mengurus program instruksional adalah .94 dan dimensi menggalakkan iklim sekolah adalah .90.

Nilai anggaran parameter *Regression Weight* (R) yang signifikan ($p < .05$) dan nilai signifikan pemberat regresi (C.R) melebihi nilai kritikal ± 1.96 ditunjukkan dalam Jadual 4.15. Ini mengesahkan bahawa indikator yang diukur merupakan peramal kepada boleh ubah laten seperti mana yang ditunjukkan oleh keputusan analisis *Squared Multiple Correlation* (R^2). Analisis R^2 menunjukkan indikator (dimensi) yang diuji merupakan peramal kepada boleh ubah kepimpinan instruksional pengetua.

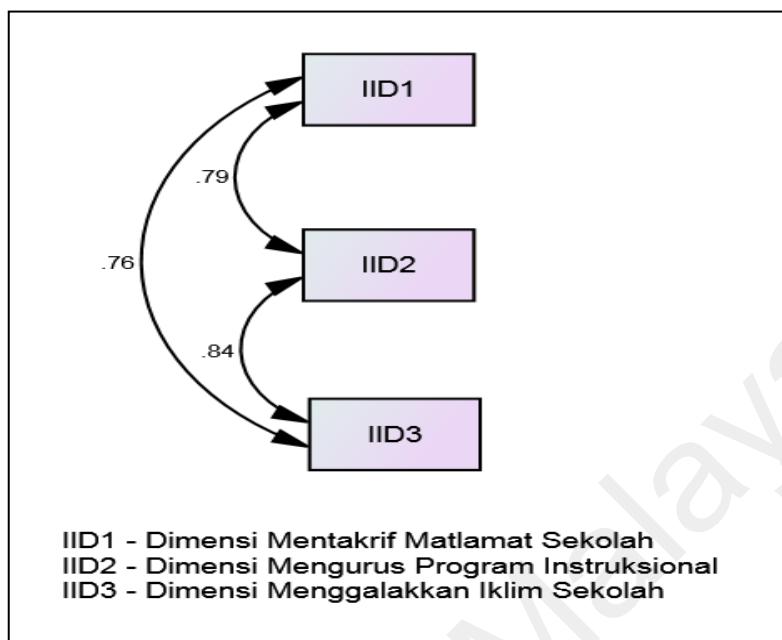
Jadual 4.15: Analisis Faktor Pengesahan, Pemberat Faktor, Sisihan Piawai, Nisbah Kritikal bagi Model Pengukuran Kepimpinan Instruksional.

Dimensi	Pemberat Regresi	R^2	SE	Nisbah Kritikal (C.R)	Nilai Signifikan
IID1←KeInstruksional	.846	.716			
IID2←KInstruksional	.939	.882	.048	24.504	***
IID3←KInstruksional	.897	.805	.050	23.371	***

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

Pemboleh ubah kepimpinan instruksional pengetua terdiri daripada tiga dimensi dimana dimensi mentakrif matlamat sekolah (IID1) adalah peramal sebanyak 71.6%, dimensi mengurus program instruksional (IID2) adalah peramal sebanyak 88.2% dan dimensi menggalakkan iklim sekolah (IID3) peramal sebanyak 80.5% kepada kepimpinan instruksional pengetua.

e. **Kesahan Model Pengukuran Kepimpinan Instruksional**



Rajah 4.20: Interkorelasi antara tiga dimensi Model Pengukuran Kepimpinan Instruksional.

Pemboleh ubah kepimpinan instruksional terdiri dari tiga dimensi iaitu mentakrif matlamat sekolah, mengurus program instruksional dan menggalakkan iklim sekolah yang pada keseluruhannya mempunyai 47 item. Kesahan diskriminan bagi model pengukuran kepimpinan instruksional untuk kajian ini ditunjukkan dalam Rajah 4.20 di atas. Nilai pekali korelasi (r) antara setiap dimensi (indikator) berada antara .76 (mentakrif matlamat sekolah dan menggalakkan iklim sekolah), .79 (mentakrif matlamat sekolah dan mengurus program instruksional) dan .84 (mengurus program instruksional dan menggalakkan iklim sekolah) serta signifikan pada $p<.001$. Nilai korelasi (r) yang lebih besar dari .00 dan kurang daripada .90 (Jadual 4.16) menunjukkan tidak wujud masalah multikolineariti dan singulariti antara dimensi kepimpinan instruksional yang dikaji.

Selain itu, analisis faktor pengesahan (CFA) bagi menguji kesahan dan kebolehpercayaan ketekalan dalaman instrumen ditunjukkan. Melalui analisis yang dijalankan berdasarkan model pengukuran pengelompokan kepimpinan instruksional (tiga dimensi dan 47 item), keputusan menunjukkan instrumen kepimpinan instruksional yang digunakan dalam kajian ini mempunyai kesahan dan kebolehpercayaan yang baik dengan nilai cronbach alpha .97, nilai kebolehpercayaan komposit (CR) iaitu .92 dan nilai *average variance extracted* (AVE) ialah .80.

Jadual 4.16: Pekali Korelasi, Sisihan Piawai, Nisbah Kritikal bagi Kesahan Model Pengukuran Kepimpinan Instruksional

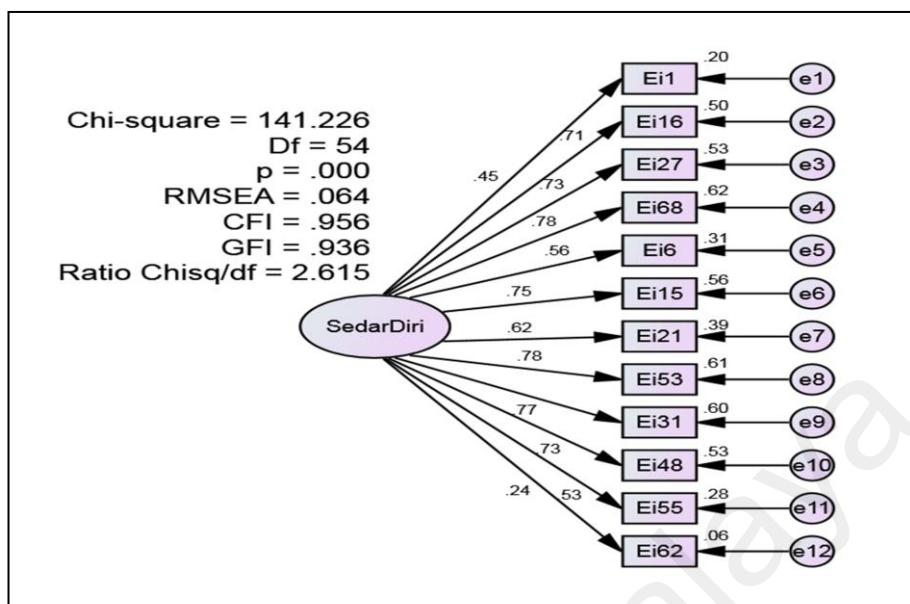
Kovarian	Estimate	SE	Nisbah Kritikal (C.R)	Pekali Korelasi (r)	Nilai Signifikan
IID1↔IID2	1.421	.115	12.367	.795	***
IID1↔IID3	1.409	.117	12.020	.759	***
IID2↔IID3	1.654	.129	12.808	.843	***

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

4.2.7.3 Model Pengukuran Setiap Dimensi Bagi Kecerdasan Emosi

Model pengukuran kecerdasan emosi diwakili oleh empat dimensi (faktor) yang mengandungi 72 item (indikator) bagi menguji anggaran parameter model yang diuji. Dimensi yang pertama ialah dimensi kesedaran kendiri yang mengandungi 12 item, dimensi kedua ialah dimensi pengurusan kendiri (24 item), ketiga ialah dimensi pengurusan perhubungan (24 item) dan keempat ialah dimensi kesedaran sosial (12 item). Pengujian model pengukuran dijalankan bagi setiap dimensi melalui analisis kesepadan model dengan merujuk kepada nilai indeks kriteria kesepadan model yang telah ditetapkan.

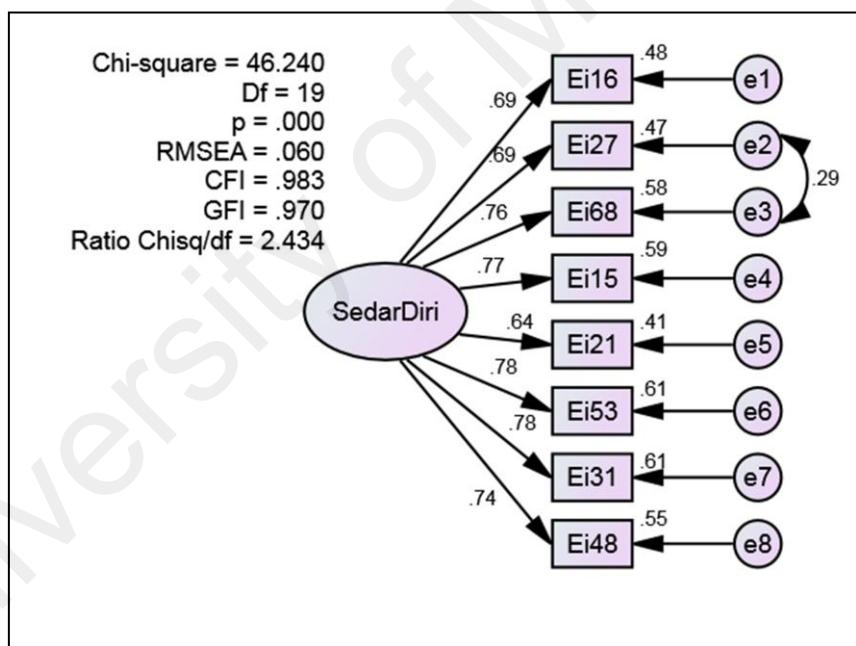
a. Model Pengukuran Dimensi Kesedaran Kendiri



Rajah 4.21: Model Pengukuran Cadangan Dimensi Kesedaran Kendiri

Model pengukuran cadangan dimensi kesedaran kendiri ditunjukkan dalam Rajah 4.21, di mana analisis awal menunjukkan model pengukuran ini mempunyai petunjuk kesepadan yang baik dengan data yang dikaji dengan nilai indeks RMSEA= .064 (<.08), GFI=.936 (>.90), CFI .956 (>.90)) dan Ratio Chisq/df = 2.615 (<5.0). Nilai pemberat faktor (*factor loading*) kesemua item berada antara .24 hingga .78. Terdapat dua item iaitu Ei62 dan Ei1 menunjukkan nilai pemberat faktor yang tidak menepati kriteria yang ditetapkan di mana Ei1 mempunyai nilai pemberat faktor .45 dan nilai korelasi $R^2 = .20$ manakala Ei62 mempunyai nilai pemberat faktor .24 dan nilai korelasi $R^2 = .06$. Menurut Hair et al., (2010), nilai pemberat faktor perlu melebihi .50 dan nilai R^2 melebihi .40. Terdapat dua cara bagi mendapatkan kesepadan model pengukuran iaitu sama ada dengan menggugurkan item yang tidak menepati kriteria yang ditetapkan atau dengan merujuk kepada nilai indeks modifikasi. Oleh itu, pengkaji telah memutuskan untuk menggugurkan kedua-dua item dari mewakili dimensi kesedaran kendiri. Seterusnya, model pengukuran cadangan kesedaran kendiri perlu dimodifikasikan semula bagi memperoleh indeks kesepadan model yang lebih baik.

Setelah dianalisis semula, didapati nilai kesepadan model masih lagi belum sesuai dan sepadan. Ini adalah kerana walaupun nilai indeks CFI= .964 (>.90), GFI= .943 (>.90), RMSEA= .070 (<.08) dan Ratio Chisq/df= 2.935 (<5.0) tetapi dua item iaitu Ei6 dan Ei55 mempunyai nilai R² yang kurang dari .40 (Ei6 = .30 dan Ei55 = .28). Pengkaji sekali lagi telah menggugurkan kedua-dua item dari mewakili dimensi kesedaran kendiri dan modifikasi kali kedua dilakukan. Nilai M.I yang besar e2↔e3 (24.177) menunjukkan bahawa jika ralat varian tersebut dikorelasikan, nilai Khi Kuasa Dua *Goodness of Fit* akan berkurang serta model akan mempunyai kesepadan yang lebih baik. Oleh itu, ralat varian e2 dan e3 telah dihubungkan untuk memperoleh kesepadan model yang lebih baik dengan data kajian.



Rajah 4.22: Model Pengukuran Semak Semula Dimensi Kesedaran Kendiri

Setelah pengubahsuaian kali kedua dilakukan dan kesepadan model disemak semula (Rajah 4.22), keputusan menunjukkan model pengukuran semak semula mempunyai kesepadan yang lebih baik dan semua indeks menepati nilai indeks kesepadan yang ditetapkan. Nilai CFI= .983 (>.90), GFI= .970 (>.90), RMSEA= .060 (<.08) dan Ratio Chisq/df= 2.434 (<5.0) menunjukkan kesepadan model pengukuran dimensi

kesedaran kendiri dengan data kajian yang diperoleh dari responden. Kesemua item menunjukkan nilai pemberat faktor antara .64 hingga .78 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 4.17. Dapatkan 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 menunjukkan indikator (item-item) yang diuji merupakan peramal kepada pemboleh ubah dimensi kesedaran kendiri.

Jadual 4.17: Analisis Faktor Pengesahan, Pemberat Faktor, Sisihan Piawai, Nisbah Kritikal bagi Model Pengukuran Semak Semula Dimensi Kesedaran Kendiri.

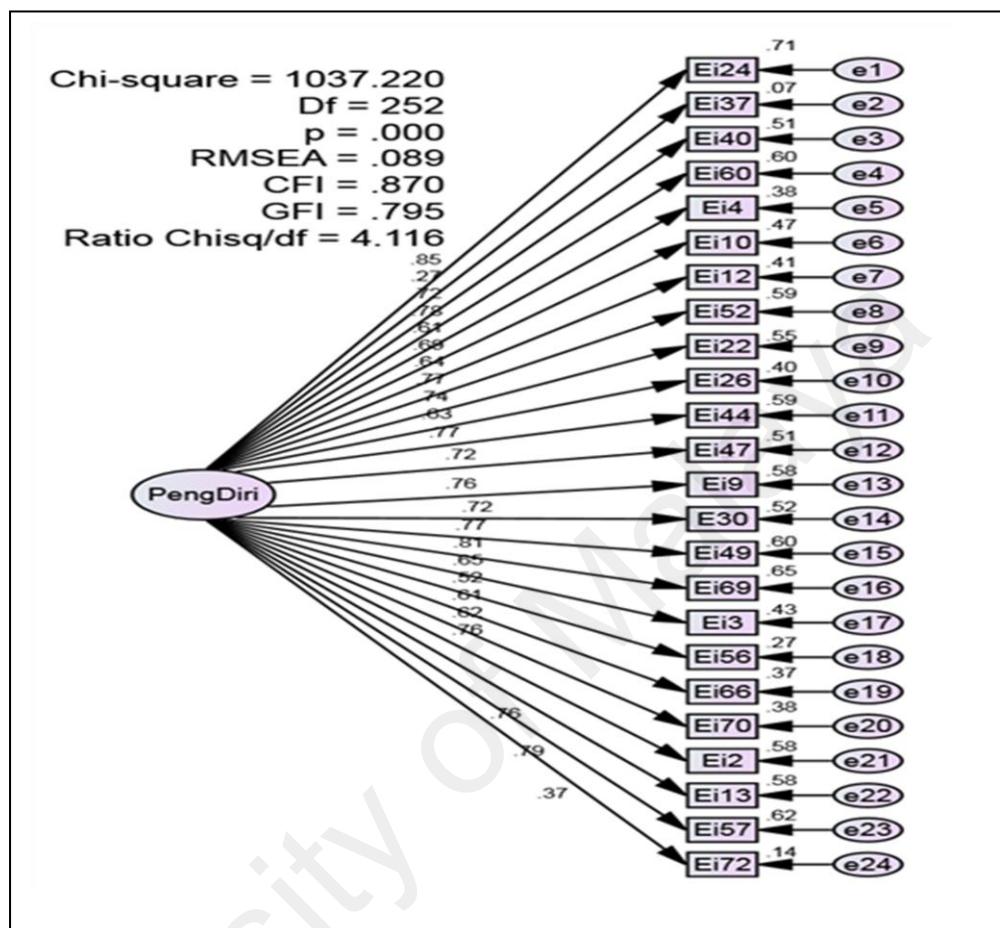
Item	Pemberat Regresi	R^2	SE	Nisbah Kritikal (C.R)	Nilai Signifikan
Ei16	.694	.482			
Ei27	.685	.469	.082	12.503	***
Ei68	.759	.576	.075	13.781	***
Ei15	.768	.589	.070	13.955	***
Ei21	.640	.409	.072	11.776	***
Ei53	.781	.610	.089	14.174	***
Ei31	.782	.611	.070	14.189	***
Ei48	.741	.549	.074	13.513	***

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

b. Model Pengukuran Dimensi Pengurusan Kendiri

Model pengukuran cadangan dimensi pengurusan kendiri ditunjukkan dalam Rajah 4.23, di mana analisis awal menunjukkan model pengukuran ini tidak mempunyai petunjuk kesepadan yang baik dengan data yang dikaji dengan nilai indeks RMSEA = .089 ($>.08$), nilai indeks GFI .795 ($<.90$), CFI .870 ($<.90$) dan Ratio Chisq/df = 4.116. Nilai pemberat faktor (*factor loading*) kesemua item berada antara .27 hingga .85. Terdapat dua item iaitu Ei37 dan Ei72 menunjukkan nilai pemberat faktor yang tidak menepati kriteria yang ditetapkan di mana Ei37 mempunyai nilai pemberat faktor .27

dan nilai korelasi $R^2 = .07$ manakala Ei72 mempunyai nilai pemberat faktor .37 dan nilai korelasi $R^2 = .14$.



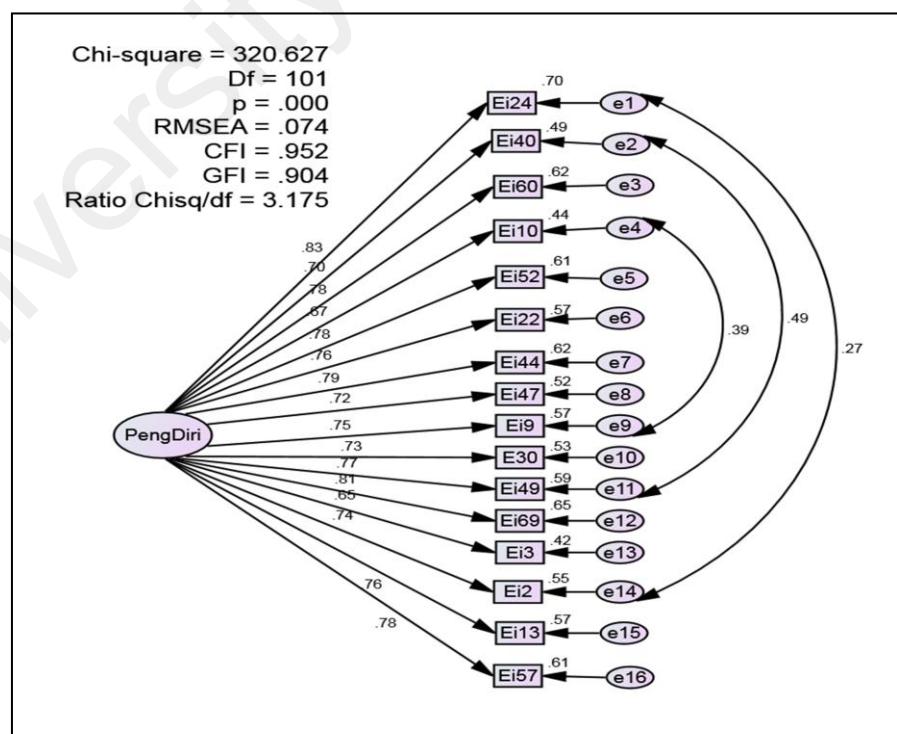
Rajah 4.23: Model Pengukuran Cadangan Dimensi Pengurusan Kendiri

Menurut Hair et al., (2010), nilai pemberat faktor perlu melebihi .50 dan nilai R^2 melebihi .40. Terdapat dua cara bagi mendapatkan kesepadan model pengukuran iaitu sama ada dengan menggugurkan item yang tidak menepati kriteria yang ditetapkan atau dengan merujuk kepada nilai indeks modifikasi.

Oleh itu, pengkaji telah memutuskan untuk menggugurkan kedua-dua item dari mewakili dimensi kesedaran kendiri. Seterusnya, model pengukuran cadangan kesedaran kendiri perlu dimodifikasikan semula bagi memperoleh indeks kesepadan model yang lebih baik. Pengkaji telah menjalankan modifikasi kali kedua dan ketiga

dengan menggugurkan item yang tidak menepati kriteria yang ditetapkan (Ei4, Ei56, Ei66, Ei70, Ei12 dan Ei26) serta terdapat tiga ralat varian telah dihubungkan iaitu e4↔e9 (M.I = 55.843), e2↔e11 (M.I = 92.573) dan e1↔e14 (M.I = 20.595) untuk memperoleh kesepadan model yang lebih baik dengan data kajian.

Berdasarkan analisis semak semula dan kesepadan model diperiksa (Rajah 4.24), keputusan menunjukkan model pengukuran semak semula mempunyai kesepadan yang lebih baik dan semua indeks menepati nilai indeks kesepadan yang ditetapkan. Nilai CFI= .952 (>.90), GFI= .904 (>.90), RMSEA= .074 (<.08) dan Ratio Chisq/df= 3.175(<5.0) menunjukkan kesepadan model pengukuran dimensi pengurusan kendiri dengan data kajian yang diperoleh dari responden. Kesemua item menunjukkan nilai pemberat faktor antara .67 hingga .83 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 4.18



Rajah 4.24: Model Pengukuran Semak Semula Dimensi Pengurusan Kendiri

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 menunjukkan indikator (item-item) yang diuji merupakan peramal kepada pemboleh ubah dimensi pengurusan kendiri.

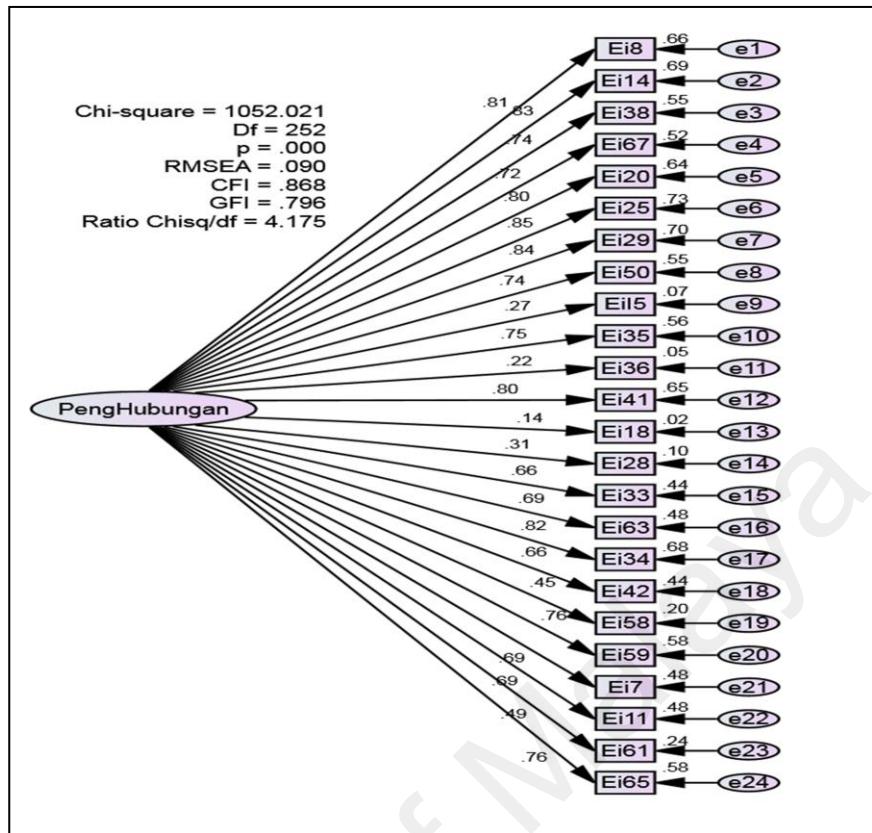
Jadual 4.18: Analisis Faktor Pengesahan, Pemberat Faktor, Sisihan Piawai, Nisbah Kritikal bagi Model Pengukuran Semak Semula Dimensi Pengurusan Kendiri.

Item	Pemberat Regresi	R^2	SE	Nisbah Kritikal (C.R)	Nilai Signifikan
Ei24	.835	.697			
Ei40	.700	.490	.057	15.876	***
Ei60	.785	.616	.045	18.737	***
Ei10	.667	.445	.050	14.881	***
Ei52	.781	.610	.046	18.597	***
Ei22	.757	.573	.042	17.756	***
Ei44	.787	.620	.047	18.822	***
Ei47	.720	.518	.062	16.517	***
Ei9	.753	.567	.047	17.607	***
Ei30	.730	.533	.054	16.863	***
Ei49	.766	.587	.053	18.078	***
Ei69	.808	.652	.046	19.584	***
Ei3	.650	.422	.048	14.397	***
Ei2	.742	.550	.041	20.007	***
Ei13	.756	.572	.042	17.729	***
Ei57	.783	.613	.046	18.670	***

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

c. Model Pengukuran Dimensi Pengurusan Perhubungan

Model pengukuran cadangan dimensi pengurusan perhubungan ditunjukkan dalam Rajah 4.25, di mana analisis awal menunjukkan model pengukuran ini tidak mempunyai petunjuk kesepadan yang baik dengan data yang dikaji dengan nilai indeks RMSEA=.090 (>.08), nilai indeks GFI .796 (<.90), CFI .868 (<.90) dan Ratio Chisq/df =4.175. Nilai pemberat faktor (*factor loading*) kesemua item berada antara .14 hingga .85.

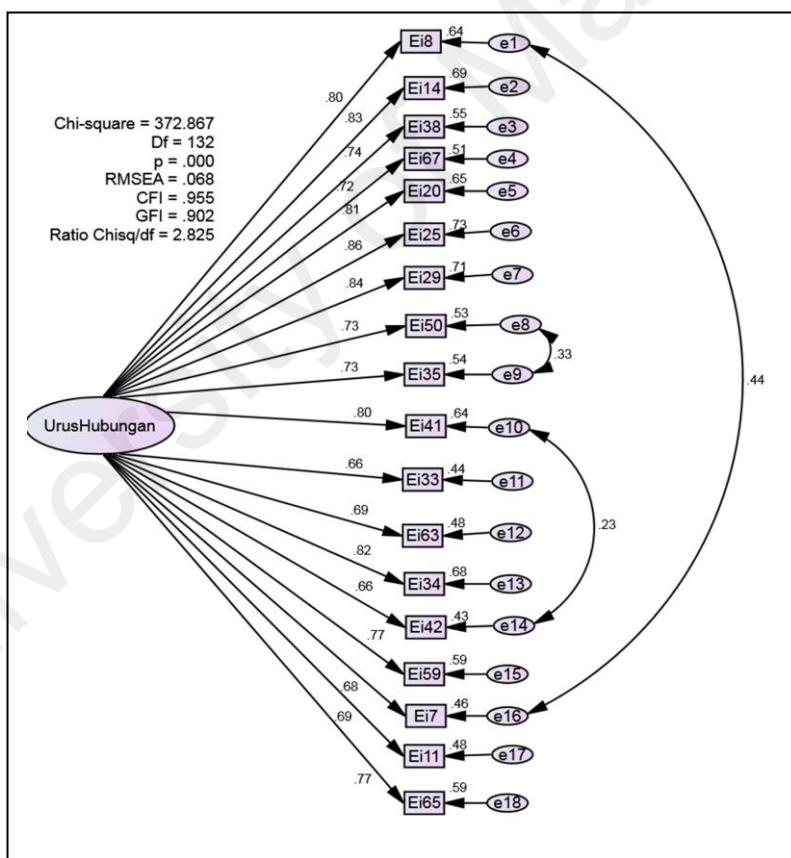


Rajah 4.25: Model Pengukuran Cadangan Dimensi Pengurusan Perhubungan

Terdapat enam item yang menunjukkan nilai pemberat faktor (FL) dan korelasi (R^2) yang tidak menepati kriteria yang ditetapkan iaitu Ei15 (FL= .27; R^2 = .07), Ei36 (FL= .22; R^2 = .05), Ei18 (FL= .14; R^2 = .02), Ei28 (FL= .31; R^2 = .10), Ei58 (FL= .45; R^2 = .20) dan Ei61 (FL= .49; R^2 = .24). Menurut Hair et al., (2010), nilai pemberat faktor perlu melebihi .50 dan nilai R^2 melebihi .40. Terdapat dua cara bagi mendapatkan kesepadan model pengukuran iaitu sama ada dengan menggugurkan item yang tidak menepati kriteria yang ditetapkan atau dengan merujuk kepada nilai indeks modifikasi. Pengkaji telah memutuskan untuk menggugurkan item-item tersebut dari mewakili dimensi pengurusan perhubungan. Seterusnya, model pengukuran cadangan dimensi pengurusan perhubungan perlu dimodifikasikan semula bagi memperoleh indeks kesepadan model yang lebih baik. Pengkaji telah menjalankan modifikasi kali kedua dengan menghubungkan ralat varian $e1 \leftrightarrow e16$ (M.I = 73.067), $e8 \leftrightarrow e9$ (M.I = 40.787)

dan $e_{10} \leftrightarrow e_{14}$ ($M.I = 19.737$) untuk memperoleh kesepadan model yang lebih baik dengan data kajian.

Setelah pengubahsuaian dibuat dan kesepadan model disemak semula (Rajah 4.26), keputusan menunjukkan model pengukuran semak semula mempunyai kesepadan yang lebih baik dan semua indeks menepati nilai indeks kesepadan yang ditetapkan. Nilai CFI= .955 (>.90), GFI= .902 (>.90), RMSEA= .0768 (<.08) dan Ratio Chisq/df= 2.825 (<5.0) menunjukkan kesepadan model pengukuran dimensi pengurusan perhubungan dengan data kajian yang diperoleh dari responden.



Rajah 4.26: Model Pengukuran Semak Semula Dimensi Pengurusan Perhubungan

Kesemua item menunjukkan nilai pemberat faktor antara .66 hingga .86 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 4.19. 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 menunjukkan indikator (item-item) yang diuji merupakan peramal kepada pemboleh dimensi pengurusan perhubungan.

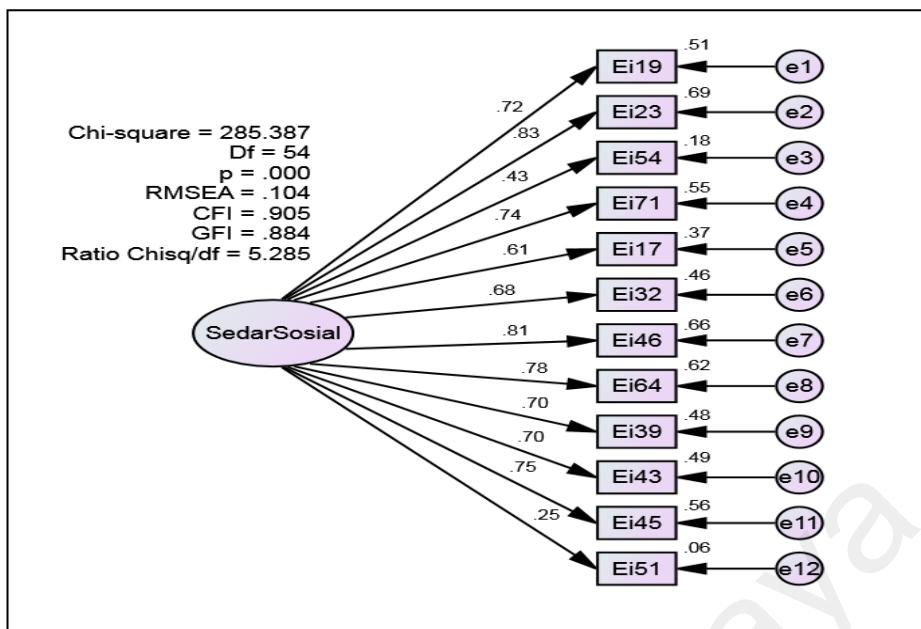
Jadual 4.19: Analisis Faktor Pengesahan, Pemberat Faktor, Sisihan Piawai, Nisbah Kritikal bagi Model Pengukuran Semak Semula Dimensi Pengurusan Perhubungan.

Item	Pemberat Regresi	R^2	SE	Nisbah Kritikal (C.R)	Nilai Signifikan
Ei8	.801	.641			
Ei14	.831	.690	.054	19.328	***
Ei38	.743	.552	.056	16.593	***
Ei67	.716	.512	.055	15.809	***
Ei20	.808	.653	.060	18.597	***
Ei25	.856	.732	.057	20.160	***
Ei29	.845	.713	.066	19.789	***
Ei50	.730	.533	.050	16.211	***
Ei35	.734	.539	.044	16.327	***
Ei41	.798	.637	.053	18.277	***
Ei33	.661	.437	.056	14.314	***
Ei63	.691	.478	.064	15.122	***
Ei34	.823	.677	.054	19.071	***
Ei42	.655	.430	.057	14.143	***
Ei59	.766	.587	.059	17.281	***
Ei7	.678	.460	.042	19.231	***
Ei11	.694	.482	.068	15.212	***
Ei65	.767	.588	.061	17.311	***

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

d. Model Pengukuran Dimensi Kesedaran Sosial

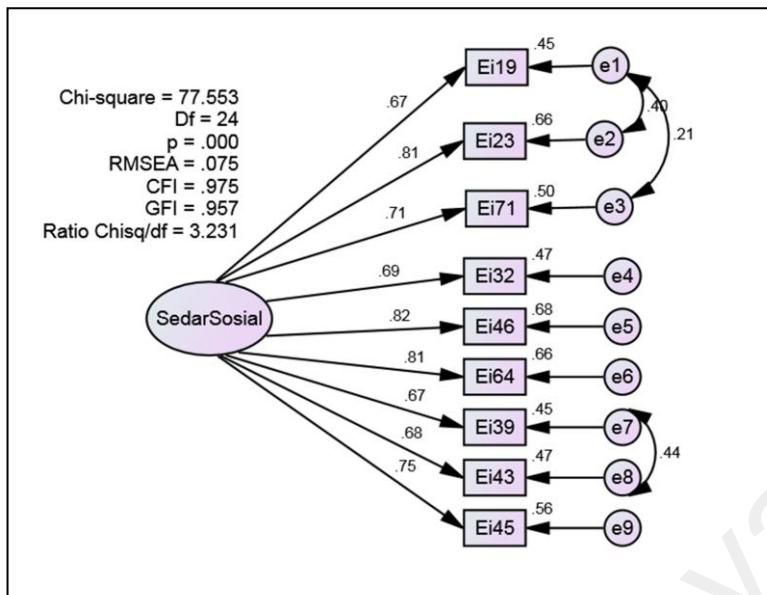
Model pengukuran cadangan dimensi kesedaran sosial ditunjukkan dalam Rajah 4.27, di mana analisis awal menunjukkan model pengukuran ini tidak menunjukkan kesepadan yang baik dengan data yang dikaji dengan nilai indeks RMSEA = .104 ($>.08$), nilai indeks GFI = .884 ($<.90$), CFI = .905 ($>.90$) dan Ratio Chisq/df = 5.285 (> 5.0). Nilai pemberat faktor (*factor loading*) kesemua item berada antara .25 hingga .83.



Rajah 4.27: Model Pengukuran Cadangan Dimensi Kesedaran Sosial

Terdapat tiga item yang menunjukkan nilai pemberat faktor (FL) dan korelasi (R^2) yang tidak menepati kriteria yang ditetapkan iaitu Ei54 (FL= .43; R^2 = .18), Ei51 (FL= .25; R^2 = .06 dan Ei17 (R^2 = .37). Menurut Hair et al., (2010), nilai pemberat faktor perlu melebihi .50 dan nilai R^2 melebihi .40. Terdapat dua cara bagi mendapatkan kesepadan model pengukuran iaitu sama ada dengan menggugurkan item yang tidak menepati kriteria yang ditetapkan atau dengan merujuk kepada nilai indeks modifikasi.

Oleh itu, pengkaji telah memutuskan untuk menggugurkan item-item tersebut dari mewakili dimensi kesedaran sosial. Seterusnya, model pengukuran cadangan dimensi kesedaran sosial perlu dimodifikasi semula bagi memperoleh indeks kesepadan model yang lebih baik. Pengkaji telah menjalankan modifikasi kali kedua dengan menghubungkan ralat varian $e7 \leftrightarrow e8$ (M.I = 76.172), $e1 \leftrightarrow e2$ (M.I = 54.984) dan $e1 \leftrightarrow e3$ (M.I = 17.985) untuk memperoleh kesepadan model yang lebih baik dengan data kajian.



Rajah 4.28: Model Pengukuran Semak Semula Dimensi Kesedaran Sosial

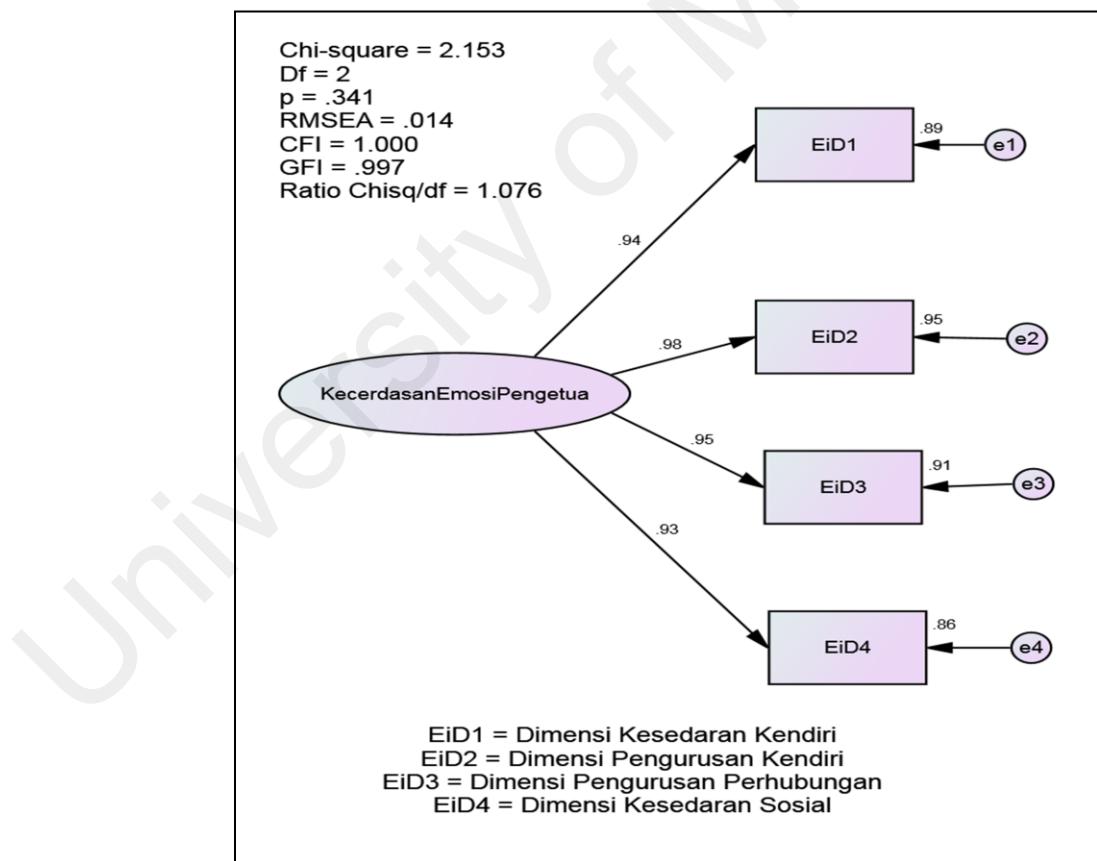
Setelah dianalisis semula dan kesepadanannya model disemak (Rajah 4.28), keputusan menunjukkan model pengukuran semak semula mempunyai kesepadanannya yang lebih baik dan semua indeks menepati nilai indeks kesepadanannya yang ditetapkan. Nilai CFI= .975 (>.90), GFI= .957 (>.90), RMSEA= .075 (<.08) dan Ratio Chisq/df= 3.231 (<5.0) menunjukkan kesepadanannya model pengukuran dimensi kesedaran sosial dengan data kajian yang diperoleh dari responden. Kesemua item menunjukkan nilai pemberat faktor antara .67 hingga .82 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 4.20. 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 menunjukkan indikator (item-item) yang diuji merupakan peramal kepada pemboleh ubah dimensi kesedaran sosial serta tidak terdapat kes multikolineariti dan singulariti antara indikator kerana kesahan diskriminan adalah kukuh kerana tidak terdapat korelasi yang melebihi .90.

Jadual 4.20: Analisis Faktor Pengesahan, Pemberat Faktor, Sisihan Piawai, Nisbah Kritikal bagi Model Pengukuran Semak Semula Dimensi Kesedaran Sosial.

Item	Pemberat Regresi	R ²	SE	Nisbah Kritikal (C.R)	Nilai Signifikan
Ei19	.669	.448			
Ei23	.815	.664	.066	17.730	***
Ei71	.709	.502	.078	14.049	***
Ei32	.688	.473	.055	12.207	***
Ei46	.823	.677	.066	14.187	***
Ei64	.811	.658	.062	14.026	***
Ei39	.669	.448	.068	11.907	***
Ei43	.685	.469	.070	12.150	***
Ei45	.747	.559	.071	13.108	***

Nota: ***signifikan pada p< .001

e. Model Pengukuran Kecerdasan Emosi



Rajah 4.29: Model Pengukuran Kecerdasan Emosi Pengetua

Model pengukuran kecerdasan emosi pengetua yang mempunyai empat dimensi iaitu dimensi kesedaran kendiri, dimensi pengurusan kendiri, dimensi pengurusan perhubungan dan dimensi kesedaran sosial ditunjukkan dalam Rajah 4.29. Hasil dari analisis mendapatkan model pengukuran ini mempunyai petunjuk kesepadan yang baik dengan data yang dikaji dengan nilai indeks RMSEA = .014 (<.08), nilai indeks GFI = .997 (>.90), CFI = 1.000 (>.90) dan Ratio Chisq/df = 1.076 (<.50). Nilai pemberat faktor (*factor loading*) bagi dimensi kesedaran kendiri adalah .94, dimensi pengurusan kendiri adalah .98, dimensi pengurusan perhubungan adalah .95 dan dimensi kesedaran sosial adalah .93.

Nilai anggaran parameter *Regression Weight* (R) yang signifikan ($p < .05$) dan nilai signifikan pemberat regresi (C.R) melebihi nilai kritikal ± 1.96 ditunjukkan dalam Jadual 4.21. Ini mengesahkan bahawa indikator yang diukur merupakan peramal kepada boleh ubah laten seperti mana yang ditunjukkan oleh keputusan analisis *Squared Multiple Correlation* (R^2). Analisis R^2 menunjukkan indikator (dimensi) yang diuji merupakan peramal kepada boleh ubah kecerdasan emosi pengetua.

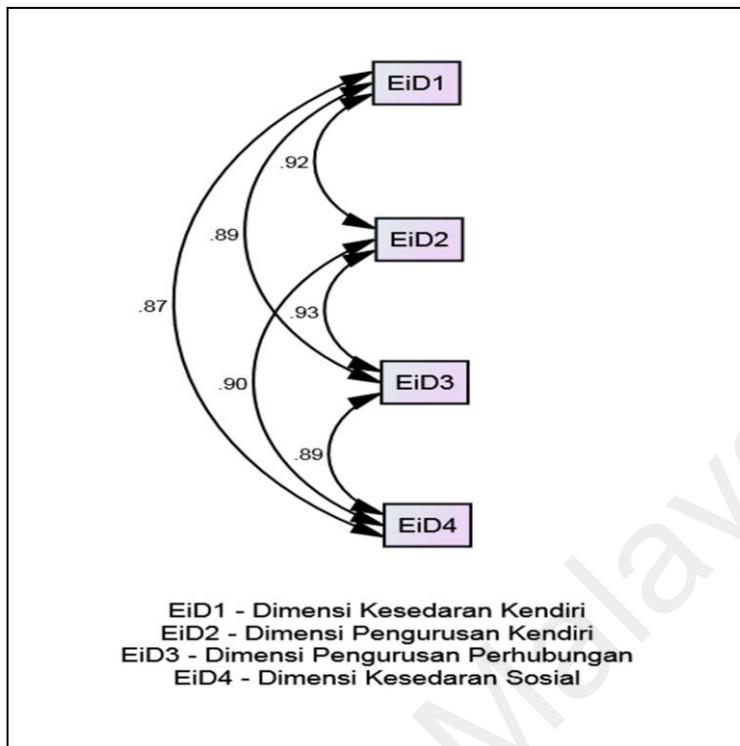
Jadual 4.21: Analisis Faktor Pengesahan, Sisihan Piawai, Nisbah Kritikal bagi Kesahan Model Kecerdasan Emosi Pengetua

Dimensi	Pemberat Regresi	R^2	SE	Nisbah Kritikal (C.R)	Nilai Signifikan
EiD1←Emosi	.942	.888			
EiD2←Emosi	.976	.953	.023	46.108	***
EiD3←Emosi	.953	.909	.024	41.019	***
EiD4←Emosi	.925	.856	.029	36.040	***

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

Pemboleh ubah kecerdasan emosi pengetua terdiri daripada tiga dimensi dimana dimensi kesedaran kendiri adalah peramal sebanyak 88.8%, dimensi pengurusan kendiri adalah peramal sebanyak 95.3%, dimensi pengurusan perhubungan peramal sebanyak 90.9% dan dimensi kesedaran sosial peramal sebanyak 85.6% kepada kecerdasan emosi pengetua.

f. Kesahan Model Pengukuran Kecerdasan Emosi



Rajah 4.30: Interkorelasi antara empat dimensi Model Pengukuran Kecerdasan Emosi

Pemboleh ubah kecerdasan emosi terdiri dari empat dimensi iaitu dimensi kesedaran kendiri, dimensi pengurusan kendiri, dimensi pengurusan perhubungan dan dimensi kesedaran sosial yang pada keseluruhannya mempunyai 51 item. Kesahan diskriminan bagi model pengukuran kecerdasan emosi untuk kajian ini ditunjukkan dalam Rajah 4.30 di atas. Nilai pekali korelasi (r) antara setiap dimensi (indikator) berada antara .87 (kesedaran kendiri dan kesedaran sosial), .90 (pengurusan kendiri dan kesedaran sosial), .89 (kesedaran kendiri dan pengurusan perhubungan), .89 (pengurusan perhubungan dan kesedaran sosial), .93 (pengurusan kendiri dan pengurusan perhubungan) dan .92 (kesedaran kendiri dan pengurusan kendiri) serta signifikan pada $p < .001$ (Jadual 4.22).

Selain itu, analisis faktor pengesahan (CFA) bagi menguji kesahan dan kebolehpercayaan ketekalan dalam instrumen ditunjukkan. Melalui analisis yang dijalankan berdasarkan model pengukuran pengelompokan kecerdasan emosi (empat

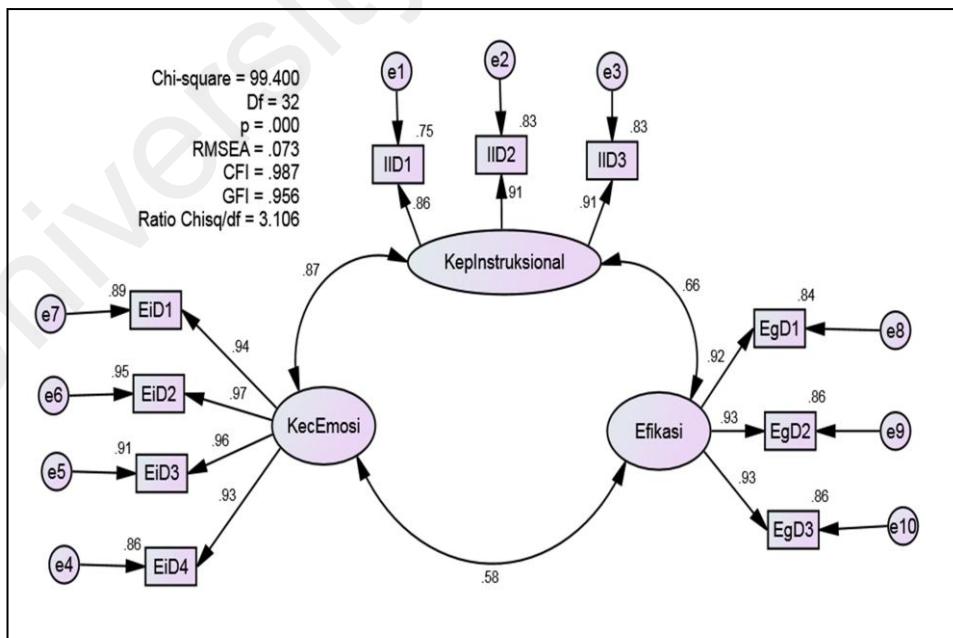
dimensi dan 51 item), keputusan menunjukkan instrumen kecerdasan emosi yang digunakan dalam kajian ini mempunyai kesahan dan kebolehpercayaan yang baik dengan nilai cronbach alpha .984, nilai kebolehpercayaan komposit (CR) iaitu .97 dan nilai *average variance extracted* (AVE) ialah .90.

Jadual 4.22: Pekali Korelasi, Sisihan Piawai, Nisbah Kritikal bagi Kesahan Model Pengukuran Kecerdasan Emosi

Kovarian	Estimate	SE	Nisbah Kritikal (C.R)	Pekali Korelasi (r)	Nilai Signifikan
EiD1↔EiD2	1.592	.118	13.473	.922	***
EiD1↔EiD3	1.488	.112	13.253	.895	***
EiD1↔EiD4	1.590	.122	13.053	.871	***
EiD2↔EiD3	1.561	.115	13.538	.930	***
EiD2↔EiD4	1.660	.125	13.300	.901	***
EiD3↔EiD4	1.575	.119	13.193	.888	***

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

4.2.7.4 Rumusan Analisis Faktor Pengesahan (CFA) Model Pengukuran Instrumen Kajian



Rajah 4.31: Model Pengukuran Pengelompokan Instrumen Kajian

Nota: EgD1=Strategi pengajaran, EgD2=Pengurusan bilik darjah, EgD3=Penglibatan pelajar. IID1=Mentakrif matlamat sekolah, IID2=Mengurus Program instruksional, IID3=Menggalakkan iklim sekolah, EiD1=Kesedaran kendiri, EiD2=Pengurusan kendiri, EiD3=Pengurusan perhubungan, EiD4=Kesedaran sosial.

Analisis faktor pengesahan (CFA) model pengukuran pengelompokan bagi ketiga-tiga instrumen kajian (Rajah 4.31) menunjukkan model pengukuran ini mempunyai petunjuk kesepadan yang baik dengan data yang dikaji dengan nilai indeks RMSEA= .073 (<.08), nilai indeks GFI=.956 (>.90), 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).

Jadual 4.23: Pemberat Regresi, Sisihan Piawai, Nisbah Kritikal dan InterKorelasi bagi Kesahan Model Pengukuran Pengelompokan Instrumen Kajian

Kovarian	Estimate	SE	Nisbah Kritikal (C.R)	Pemberat Regresi (F.L)	Nilai Signifikan
IID1←KepInstruksional	1.000			.865	***
IID2←KepInstruksional	1.111	.044	25.426	.909	***
IID3←KepInstruksional	1.158	.045	25.613	.912	***
EiD4←KecEmosi	1.000			.927	***
EiD3←KecEmosi	.939	.024	38.406	.956	***
EiD2←KecEmosi	.994	.024	41.663	.974	***
EiD1←KecEmosi	.952	.026	36.255	.942	***
EgD1←Efikasi	1.000			.918	***
EgD2←Efikasi	.993	.032	31.427	.928	***
EgD3←Efikasi	1.044	.033	31.434	.928	***
					Nilai r
KepInstruksional↔KecEmosi		.108	11.714	.873	***
KepInstruksional↔Efikasi		.075	9.832	.656	***
KecEmosi↔Efikasi		.081	9.390	.583	***

Nota: ***signifikan pada p< .000

*EgD1=Strategi pengajaran, EgD2=Pengurusan bilik darjah, EgD3=Penglibatan pelajar. IID1=Mentakrif matlamat sekolah, IID2=Mengurus Program instruksional, IID3=Menggalakkan iklim sekolah, EiD1=Kesedaran kendiri, EiD2=Pengurusan kendiri, EiD3=Pengurusan perhubungan, EiD4=Kesedaran sosial.

Analisis untuk menentukan kesahan diskriminan telah dijalankan dan menunjukkan bahawa setiap dimensi yang digunakan dalam kajian ini menepati nilai kesahan

diskriminan yang ditetapkan. Inter-korelasi (r) antara kepimpinan instruksional dan kecerdasan emosi ialah .87, inter-korelasi (r) antara kepimpinan instruksional dan efikasi kendiri ialah .66 dan inter-korelasi (r) antara kecerdasan emosi dan efikasi kendiri ialah .58 membuktikan bahawa tidak wujud masalah kesahan diskriminan.

Selain itu, analisis juga menunjukkan bahawa intrumen yang digunakan dalam kajian ini mempunyai kebolehpercayaan dan kesahan yang boleh dipercayai. Oleh itu, pengkaji boleh meneruskan analisis model persamaan struktural (*Structural Equation Modeling-SEM*). Rumusan analisis faktor pengesahan model pengukuran instrumen kajian ditunjukkan dalam Jadual 4.24. Kesemua instrumen kajian yang digunakan menepati syarat yang ditetapkan oleh Hair et al., (2010) dan Kline (2011).

Jadual 4.24: Kebolehpercayaan dan Kesahan Model Pengukuran Instrumen Kajian.

Konstruk	Dimensi	Pemberat Faktor	Cronbach Alpha (> 0.7)	Kebolehpercayaan Komposit (CR) (>0.6)	Average Variance Extracted (AVE) (>0.5)
Efikasi	EgD1	.92	.96	.95	.85
Kendiri	EgD2	.93			
Guru	EgD3	.93			
Kepimpinan	ILD1	.86	.97	.92	.80
Intruksional	ILD2	.91			
Pengetua	ILD3	.91			
Kecerdasan	EiD1	.94	.98	.97	.90
Emosi	EiD2	.97			
Pengetua	EiD3	.96			
	EiD4	.93			

4.2.7.5 Jumlah Item Selepas Analisis Faktor Pengesahan (CFA)

Analisis faktor pengesahan (CFA) bagi setiap instrumen iaitu instrumen kepimpinan instruksional pengetua, instrumen efikasi kendiri guru dan instrumen kecerdasan emosi

pengetua telah dijalankan dan didapati daripada 146 item yang telah diuji hanya 121 item yang menepati kesepadan model pengukuran.

Oleh itu, sebanyak 25 item telah digugurkan selepas analisis CFA bagi menguji kesepadan model pengukuran. Instrumen kecerdasan emosi terdiri dari 51 item, instrumen kepimpinan instruksional mempunyai 47 item dan efikasi kendiri guru mempunyai 23 item. Perincian bilangan item sebelum dan selepas analisis CFA ditunjukkan dalam Jadual 4.25 di bawah.

Jadual 4.25: Bilangan item sebelum dan selepas Analisis CFA.

Instrumen	Jumlah Item Asal	Bilangan Item Yang Disingkirkan	Bilangan Item Selepas CFA
Efikasi Kendiri	24	1	23
Strategi Pengajaran	8	0	8
Pengurusan Bilik Darjah	8	0	8
Penglibatan Pelajar	8	1	7
Kepimpinan Instruksional	50	3	47
Merangka Matlamat Sekolah	10	0	10
Mengurus Program Instruksional	15	1	14
Menggalakkan Iklim Sekolah	25	2	23
Kecerdasan Emosi	72	21	51
Kesedaran Kendiri	12	4	8
Pengurusan Kendiri	24	8	16
Pengurusan Perhubungan	24	6	18
Kesedaran Sosial	12	3	9
Jumlah keseluruhan item	146	25	121

4.3 Dapatan Kajian

4.3.1 Soalan Kajian 1

Tahap kecerdasan emosi yang diperaktikkan oleh pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Kecerdasan emosi pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan dikaji berdasarkan empat dimensi iaitu kesedaran kendiri, pengurusan kendiri, pengurusan perhubungan dan kesedaran sosial yang mengandungi 51 item. Pengkaji menggunakan statistik deskriptif bagi menganalisis data yang diperolehi dari 396 responden. Jadual 4.26 menunjukkan analisis dapatan kajian dalam bentuk skor min dan skor sisihan piawai bagi setiap dimensi dan skor min keseluruhan kecerdasan emosi pengetua. Penentuan tahap kecerdasan emosi pengetua menurut persepsi guru ini adalah berdasarkan skor min dengan merujuk kepada pangkatan yang disediakan dalam Jadual 3.10.

Jadual 4.26: Min, Sisihan Piawai dan Tahap Kecerdasan Emosi Pengetua (N=396)

Dimensi dan Sub-dimensi Kecerdasan Emosi Pengetua	Min (M)	Sisihan Piawai (S.P)	Tahap
Kesedaran Kendiri	6.77	1.309	Tinggi
a. Kesedaran Emosi Kendiri	6.48	1.528	Sederhana
b. Penilaian Kendiri	6.35	1.553	Sederhana
c. Keyakinan Kendiri	7.48	1.304	Tinggi
Pengurusan Kendiri	7.01	1.322	Tinggi
a. Pengawalan Emosi Diri	7.03	1.539	Tinggi
b. Orientasi Kejayaan	7.19	1.460	Tinggi
c. Ketelusan	6.90	1.585	Tinggi
d. Kebolehsuaian	7.17	1.524	Tinggi
e. Inisiatif	6.61	1.431	Sederhana
f. Optimis	7.14	1.414	Tinggi
Pengurusan Perhubungan	7.20	1.273	Tinggi
a. Membangunkan Orang Lain	7.38	1.501	Tinggi
b. Kepimpinan Berinspirasi	7.23	1.679	Tinggi
c. Pemangkin Perubahan	7.47	1.257	Tinggi
d. Pengurusan Konflik	6.76	1.437	Tinggi
e. Pengaruh	7.04	1.510	Tinggi
f. Kerja Berpasukan	7.34	1.549	Tinggi
Kesedaran Sosial	6.82	1.398	Tinggi
a. Empati	6.42	1.744	Sederhana
b. Orientasi Perkhidmatan	7.63	1.355	Tinggi
c. Kesedaran Organisasni	6.41	1.727	Sederhana
Min Keseluruhan	7.00	1.271	Tinggi

Berdasarkan Jadual 4.26, didapati skor min keseluruhan kecerdasan emosi pengetua menurut persepsi guru adalah 7.00. Ini menunjukkan tahap kecerdasan emosi pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan berada pada tahap tinggi ($M=7.00$, $SP=1.271$). Terdapat dua dimensi iaitu dimensi pengurusan kendiri ($M=7.01$, $SP=1.322$) dan pengurusan perhubungan ($M=7.20$, $SP=1.273$) yang mempunyai nilai skor min yang lebih tinggi daripada min keseluruhan ($M=7.00$). Dua dimensi yang mempunyai skor min yang lebih rendah daripada skor min keseluruhan ialah dimensi kesedaran kendiri ($M=6.77$, $SP=1.309$) dan dimensi kesedaran sosial ($M=6.82$, $SP=1.398$). Dari analisis juga menunjukkan pengetua mempunyai tahap kecerdasan emosi yang tinggi bagi keempat-empat dimensi yang diukur iaitu dimensi pengurusan perhubungan ($M=7.20$, $SP=1.273$), pengurusan kendiri ($M=7.01$, $SP=1.322$), dimensi kesedaran sosial ($M=6.82$, $SP=1.398$) dan dimensi kesedaran kendiri ($M=6.77$, $SP=1.309$).

Selain itu, analisis turut dijalankan bagi setiap sub-dimensi yang terdapat dalam kecerdasan emosi untuk mengetahui tahap sub-dimensi kecerdasan emosi pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan. Kesemua sub-dimensi yang mewakili dimensi pengurusan perhubungan pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan berada pada tahap yang tinggi iaitu sub-dimensi membangunkan orang lain ($M=7.38$, $SP=1.501$), kepimpinan berinspirasi ($M=7.23$, $SP=1.679$), pemangkin perubahan ($M=7.47$, $SP=1.257$), pengurusan konflik ($M=6.76$, $SP=1.437$), pengaruh ($M=7.04$, $SP=1.510$) dan kerja berpasukan ($M=7.34$, $SP=1.549$). Bagi dimensi pengurusan kendiri, terdapat satu sub-dimensi berada pada tahap yang sederhana iaitu sub-dimensi inisiatif ($M=6.61$, $SP=1.431$), manakala sub-dimensi yang lain berada pada tahap tinggi iaitu orientasi kejayaan ($M=7.19$, $SP=1.460$), kebolehpercayaan ($M=7.17$, $SP=1.524$), optimis ($M=7.14$, $SP=1.414$), pengawalan emosi diri ($M=7.03$, $SP=1.539$) dan ketelusan ($M=6.90$, $SP=1.585$).

Sub-dimensi yang mewakili dimensi kesedaran sosial pula menunjukkan terdapat satu sub-dimensi berada pada tahap yang tinggi iaitu orientasi perkhidmatan ($M=7.63$, $SP=1.355$), manakala sub-dimensi empati ($M=6.42$, $SP=1.744$) dan kesedaran organisasi ($M=6.41$, $SP=1.727$) berada pada tahap yang sederhana. Begitu juga sub-dimensi yang mewakili kesedaran kendiri menunjukkan terdapat satu sub-dimensi berada pada tahap yang tinggi iaitu sub-dimensi keyakinan kendiri ($M=7.48$, $SP=1.304$) manakala sub-dimensi kesedaran emosi kendiri ($M=6.48$, $SP=1.528$) dan sub-dimensi penilaian kendiri ($M=6.35$, $SP=1.553$) berada pada tahap sederhana.

Secara keseluruhannya, pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan menurut persepsi guru mempunyai tahap kecerdasan emosi yang tinggi dimana setiap dimensi yang mewakili kecerdasan emosi pengetua turut berada pada tahap yang tinggi. Pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan mempunyai tahap kecerdasan emosi yang tertinggi bagi dimensi pengurusan perhubungan diikuti oleh dimensi pengurusan kendiri, dimensi kesedaran sosial dan dimensi kesedaran kendiri.

4.3.2 Soalan Kajian 2

Tahap amalan kepimpinan instruksional pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Amalan kepimpinan instruksional pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan diukur menggunakan 47 item yang mewakili tiga dimensi iaitu dimensi mentakrif matlamat sekolah, dimensi mengurus program instruksional dan dimensi menggalakkan iklim sekolah. Analisis tahap amalan kepimpinan instruksional pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan diperincikan dalam Jadual 4.27.

Jadual 4.27: Min, Sisihan Piawai dan Tahap Amalan Kepimpinan Instruksional Pengetua (N=396)

Dimensi dan Sub-dimensi Kepimpinan Instruksional	Min (M)	Sisihan Piawai (SP)	Tahap Amalan
Mentakrif Matlamat Sekolah	7.70	1.302	Tinggi
a. Merangka matlamat sekolah	7.50	1.408	Tinggi
b. Menjelaskan matlamat sekolah	7.91	1.323	Tinggi
Mengurus Program Instruksional	7.18	1.376	Tinggi
a. Menyelia dan membuat penilaian instruksional	7.14	1.516	Tinggi
b. Menyelaras kurikulum	7.20	1.437	Tinggi
c. Memantau perkembangan pelajar	7.21	1.500	Tinggi
Menggalakkan Iklim Sekolah	6.99	1.429	Tinggi
a. Menjaga masa pengajaran	6.98	1.583	Tinggi
b. Menggalakkan perkembangan profesional	6.23	1.824	Sederhana
c. Mengekalkan sokongan pembelajaran	7.08	1.817	Tinggi
d. Menyediakan insentif untuk guru	7.65	1.438	Tinggi
e. Menyediakan insentif untuk pelajar	7.01	1.767	Tinggi
Min keseluruhan	7.19	1.304	Tinggi

Keputusan analisis yang ditunjukkan dalam Jadual 4.27 di atas menunjukkan pada keseluruhannya amalan kepimpinan instruksional pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan berada pada tahap yang tinggi ($M = 7.19$, $SP = 1.304$) berdasarkan persepsi guru. Tahap amalan dimensi mentakrif matlamat sekolah menunjukkan min ($M=7.70$, $SP=1.302$) yang lebih tinggi daripada min keseluruhan ($M=7.19$), manakala dimensi mengurus program instruksional ($M=7.18$, $SP=1.376$) dan dimensi menggalakkan iklim sekolah ($M=6.99$, $SP=1.429$) menunjukkan nilai skor min yang lebih rendah dari skor min keseluruhan. Walau bagaimanapun, kesemua dimensi yang mewakili kepimpinan instruksional menunjukkan nilai skor min yang tinggi dan membuktikan bahawa pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan mempunyai amalan kepimpinan instruksional yang tinggi. Nilai skor min tertinggi adalah dimensi mentakrif matlamat sekolah ($M=7.70$, $SP=1.302$) dikuti oleh dimensi mengurus program instruksional ($M=7.18$, $SP=1.376$) dan menggalakkan iklim sekolah ($M=6.99$, $SP=1.429$).

Analisis turut dijalankan bagi setiap sub-dimensi untuk mengetahui tahap amalan setiap sub-dimensi yang mewakili ketiga-tiga dimensi kepimpinan instruksional pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan. Dimensi mentakrif matlamat sekolah yang mempunyai dua sub-dimensi menunjukkan bahawa pengetua sekolah sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan mempunyai tahap amalan dalam merangka matlamat sekolah ($M=7.50$, $SP=1.408$) dan amalan menjelaskan matlamat sekolah ($M=7.91$, $SP=1.323$) yang tinggi. Bagi dimensi mengurus program instruksional yang mempunyai tiga sub-dimensi, pengetua sekolah menengah di Negeri Sembilan menunjukkan kesemua amalan dari setiap sub-dimensi berada pada tahap yang tinggi iaitu sub-dimensi memantau perkembangan pelajar ($M=7.21$, $SP=1.500$), sub-dimensi menyelaras kurikulum ($M=7.20$, $SP=1.437$) serta sub-dimensi menyelia dan membuat penilaian instruksional ($M=7.14$, $SP=1.516$). Dimensi yang terakhir ialah dimensi menggalakkan iklim sekolah di mana terdapat satu sub-dimensi berada pada tahap yang sederhana iaitu dimensi menggalakkan perkembangan profesional ($M=6.23$, $SP=1.824$). Selain dari itu, amalan yang ditunjukkan oleh pengetua sekolah menengah bagi sub-dimensi menyediakan insentif untuk guru ($M=7.65$, $SP=1.438$), sub-dimensi mengekalkan sokongan pembelajaran ($M=7.08$, $SP=1.817$), sub-dimensi menyediakan insentif untuk pelajar ($M=7.01$, $SP=1.767$) dan sub-dimensi menjaga masa pengajaran ($M=6.98$, $SP=1.583$) berada pada tahap yang tinggi.

Pada keseluruhannya, pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan menurut persepsi guru menunjukkan amalan kepimpinan instruksional yang tinggi dimana ketiga-tiga dimensi kepimpinan instruksional pengetua berada pada tahap yang tinggi. Dimensi amalan kepimpinan instruksional pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan yang tertinggi adalah dimensi mentakrif matlamat

sekolah diikuti oleh dimensi mengurus program instruksional dan dimensi menggalakkan iklim sekolah.

4.3.3 Soalan Kajian 3

Tahap efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan dikaji berdasarkan tiga dimensi iaitu dimensi strategi pengajaran, dimensi pengurusan bilik darjah dan dimensi penglibatan pelajar yang mengandungi 23 item. Dapatkan dari analisis deskriptif yang dijalankan ditunjukkan dalam Jadual 4.28.

Jadual 4.28: Min, Sisihan Piawai dan Tahap Efikasi Kendiri Guru (N=396)

Dimensi Efikasi Kendiri Guru	Min (M)	Sisihan Piawai (SP)	Tahap Amalan
Strategi Pengajaran	7.76	1.097	Tinggi
Pengurusan Bilik Darjah	7.79	1.077	Tinggi
Penglibatan Pelajar	7.61	1.132	Tinggi
Min keseluruhan	7.72	1.047	Tinggi

Berdasarkan Jadual 4.28, didapati skor min keseluruhan efikasi kendiri guru adalah $M=7.72$. Ini menunjukkan tahap efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan berada pada tahap tinggi ($M=7.72$, $SP=1.047$). Terdapat dua dimensi iaitu dimensi strategi pengajaran ($M=7.76$, $SP=1.097$) dan pengurusan bilik darjah ($M=7.79$, $SP=1.077$) mempunyai nilai skor min yang lebih tinggi daripada skor min keseluruhan ($M=7.72$). Dimensi yang mempunyai skor min yang lebih rendah daripada skor min keseluruhan ialah dimensi penglibatan pelajar ($M=7.61$, $SP=1.132$). Dari

analisis juga menunjukkan guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan mempunyai tahap efikasi kendiri yang tinggi bagi ketiga-tiga dimensi yang diukur.

Dapatkan menunjukkan guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan mempunyai tahap efikasi kendiri yang paling tinggi bagi dimensi pengurusan bilik darjah ($M=7.79$, $SP=1.077$) diikuti oleh dimensi strategi pengajaran ($M=7.76$, $SP=1.097$) dan akhirnya dimensi penglibatan pelajar ($M=7.61$, $SP=1.132$).

Secara keseluruhannya, guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan mempunyai tahap efikasi kendiri yang tinggi dimana setiap dimensi yang mewakili konstruk efikasi kendiri guru juga berada pada tahap yang tinggi. Tahap efikasi kendiri guru yang tinggi ini menunjukkan bahawa guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan mempunyai keyakinan yang tinggi dalam pengajarannya.

4.3.4 Soalan Kajian 4

Perbezaan efikasi kendiri guru berdasarkan jantina, umur dan pengalaman mengajar.

Dalam bahagian ini, pengkaji melaporkan dapatan berkaitan sama ada terdapat perbezaan yang signifikan secara statistik bagi efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan berdasarkan faktor demografi iaitu jantina, umur dan pengalaman mengajar. Analisis yang digunakan adalah menggunakan kaedah Ujian-t dan ANOVA. Kaedah ini juga digunakan untuk menguji hipotesis yang pertama iaitu:

H_{a1} Perbezaan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan berdasarkan jantina, umur dan pengalaman mengajar.

H_a1a: Terdapat perbezaan yang signifikan bagi efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan berdasarkan jantina.

H_a1b: Terdapat perbezaan yang signifikan bagi efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan berdasarkan umur.

H_a1c: Terdapat perbezaan yang signifikan bagi efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan berdasarkan pengalaman mengajar

4.3.4.1 Perbezaan efikasi kendiri guru berdasarkan jantina.

Jadual 4.29: Ujian-t Efikasi Kendiri Guru berdasarkan Jantina

Pembolehubah	Jantina	Min	S.P	t	df	Sig
Efikasi Kendiri	Lelaki	7.94	.978	2.235	394	.026
	Perempuan	7.66	1.058			

Nota: *signifikan pada $p < .05$

Analisis menggunakan kaedah Ujian-t dijalankan bagi melihat perbezaan efikasi kendiri guru berdasarkan jantina. Berdasarkan Jadual 4.29, guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan berpendapat bahawa terdapat perbezaan yang signifikan secara statistik bagi efikasi kendiri guru berdasarkan faktor jantina guru ($t = 2.235$, $df = 394$, $p < .05$). Nilai skor min guru lelaki ($M=7.94$) yang lebih tinggi berbanding skor min guru perempuan ($M=7.66$) menunjukkan bahawa guru lelaki mempunyai efikasi kendiri yang lebih tinggi dari guru perempuan. Ini bermakna, hipotesis H_a1 diterima kerana terdapat perbezaan yang signifikan bagi efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan berdasarkan jantina guru.

Pengkaji juga menguji perbezaan antara dimensi efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan berdasarkan jantina. Berdasarkan Jadual 4.30, guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan berpendapat bahawa guru lelaki dan

guru perempuan berbeza secara signifikan bagi dimensi pengurusan bilik darjah ($t = 2.585$, $df = 394$, $p < .05$) dan dimensi penglibatan pelajar ($t = 2.454$, $df = 394$, $p < .05$). Walau bagaimanapun, dimensi strategi pengajaran ($t = 1.332$, $df = 394$, $p < .05$) menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan antara guru lelaki dan guru perempuan.

Jadual 4.30: Ujian-t Dimensi Efikasi Kendiri Guru berdasarkan Jantina

Dimensi Kendiri	Efikasi	Jantina	Min	S.P	t	df	Sig
Strategi Pengajaran		Lelaki	7.90	1.021	1.332	394	.184
		Perempuan	7.73	1.115			
Pengurusan Darjah	Bilik	Lelaki	8.05	.947	2.585	394	.010
		Perempuan	7.71	1.100			
Penglibatan Pelajar		Lelaki	7.87	1.085	2.454	394	.015
		Perempuan	7.54	1.136			

Nota: *signifikan pada $p < .05$

Kesimpulan dari analisis ujian-t yang dijalankan mendapati terdapat perbezaan yang signifikan secara statistik bagi efikasi kendiri guru berdasarkan faktor jantina guru ($t = 2.235$, $df = 394$, $p < .05$). Selain itu, berdasarkan nilai skor min didapati guru lelaki mempunyai efikasi kendiri yang tinggi bagi ketiga-tiga dimensi dan tertinggi bagi dimensi pengurusan bilik darjah.

4.3.4.2 Perbezaan efikasi kendiri guru berdasarkan umur.

Jadual 4.31: Ujian ANOVA bagi Efikasi Kendiri Guru berdasarkan Umur

Efikasi Guru berdasarkan Umur	Kendiri Kuasa Dua	Jumlah	Darjah Kebebasan Dua (df)	Min	Kuasa Dua	Nilai F	Sig
Antara Kumpulan	20.501	3		6.834		6.495	.000
Dalam Kumpulan	412.424	392		1.052			
Jumlah	432.925	395					

Nota: *signifikan pada $p < .05$

Perbezaan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan adalah berdasarkan empat kategori umur diuji dengan menggunakan Ujian ANOVA. Ujian ANOVA juga turut digunakan bagi menguji hipotesis H_{a1b} . Berdasarkan Jadual 4.31 di atas, pada keseluruhannya guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan berpendapat bahawa terdapat perbezaan yang signifikan secara statistik bagi efikasi kendiri guru berdasarkan empat kategori umur [$F(3,302) = 6.495$; $p < .05$]. Ini bermakna, hipotesis H_{a1b} diterima kerana terdapat perbezaan yang signifikan bagi efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan berdasarkan umur guru.

Jadual 4.32: Ujian Turkey HSD Post-hoc bagi Efikasi Kendiri Guru berdasarkan Umur

Umur Guru		Perbezaan Min	Ralat Piawai	Sig
30 tahun ke bawah	31 – 40 tahun	-.534*	.195	.033
	41 – 50 tahun	-.473	.189	.062
	51 tahun ke atas	.873*	.204	.000
41 – 50 tahun	51 tahun ke atas	-.400*	.139	.021

Nota: *signifikan pada $p < .05$

Berdasarkan perbandingan Post-hoc menggunakan Ujian Turkey HSD (Jadual 4.32) dapatkan menunjukkan bahawa nilai skor min umur guru 30 tahun ke bawah ($M=7.19$, $S.P=.988$) adalah berbeza dan signifikan secara statistik dengan umur guru 51 tahun ke atas ($M=8.06$, $S.P=1.075$) dan umur guru 31 ke 40 tahun ($M=7.72$, $S.P=1.022$). Walau bagaimanapun tidak terdapat perbezaan yang signifikan secara statistik antara umur guru 30 tahun ke bawah ($M=7.19$, $S.P=.988$) dan umur guru 41 ke 50 tahun ($M=7.66$, $S.P=1.010$). Manakala bagi umur guru 41 hingga 50 tahun menunjukkan perbezaan yang signifikan secara statistik dengan umur guru 51 tahun ke atas.

Jadual 4.33: Ujian ANOVA bagi Dimensi Efikasi Kendiri Guru berdasarkan Umur

Dimensi Efikasi Kendiri Guru berdasarkan Umur		Jumlah Kuasa Dua	Darjah Kebebasan (df)	Min Kuasa Dua	Nilai F	Sig
Strategi pengajaran	Antara Kumpulan	17.168	3	5.723	4.900	.002
	Dalam Kumpulan	457.822	392	1.168		
	Jumlah	474.991	395			
Pengurusan bilik darjah	Antara Kumpulan	24.882	3	8.294	7.511	.000
	Dalam Kumpulan	432.881	392	1.104		
	Jumlah	457.763	395			
Penglibatan pelajar	Antara Kumpulan	20.614	3	6.871	5.548	.001
	Dalam Kumpulan	485.471	392	1.238		
	Jumlah	506.085	395			

Nota: *signifikan pada p<.05

Pengkaji juga menguji perbezaan antara setiap dimensi efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan berdasarkan kategori umur. Berdasarkan Jadual 4.33, guru sekolah menengah di Negeri Sembilan berpendapat bahawa terdapat perbezaan yang signifikan secara statistik bagi ketiga-tiga dimensi efikasi kendiri guru iaitu dimensi strategi pengajaran [$F(3,392)= 4.900; p<.05$], dimensi pengurusan bilik darjah [$F(3,392)= 7.511; p<.05$] dan dimensi penglibatan pelajar [$F(3,392)= 5.548; p<.05$]. Nilai min bagi dimensi pengurusan bilik darjah adalah yang paling tinggi ($M=7.79, S.P=1.077$) diikuti oleh min dimensi strategi pengajaran ($M=7.76, S.P=1.097$) dan min dimensi penglibatan pelajar ($M=7.61, S.P=1.132$).

Kesimpulan bagi ujian ANOVA yang dijalankan menunjukkan bahawa faktor umur guru mempunyai pengaruh ke atas efikasi kendiri mereka. Nilai min umur guru 51 tahun ke atas ($M=8.06, S.P=1.075$) adalah yang tertinggi berbanding kategori umur guru yang lain. Ini menunjukkan bahawa guru yang berumur lebih dari 51 tahun mempunyai efikasi kendiri yang lebih tinggi berbanding guru berumur bawah dari 51 tahun. Kumpulan guru yang berumur kurang dari 30 tahun mempunyai nilai yang terendah

($M=7.19$, $S.P=.988$). Selain itu, didapati juga terdapat perbezaan yang signifikan secara statistik bagi ketiga-tiga dimensi efikasi kendiri guru. Pada keseluruhannya, dapatkan kajian ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan secara statistik bagi efikasi kendiri guru berdasarkan faktor umur.

4.3.4.3 Perbezaan efikasi kendiri guru berdasarkan pengalaman mengajar.

Perbezaan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan adalah berdasarkan lima kategori pengalaman mengajar diuji dengan menggunakan Ujian ANOVA. Hipotesis H_0 turut diuji dengan menggunakan Ujian ANOVA. Berdasarkan Jadual 4.34, pada keseluruhannya guru sekolah menengah di Negeri Sembilan berpendapat bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan secara statistik bagi efikasi kendiri guru berdasarkan pengalaman mengajar [$F(4,391)= 1.554$; $p>.05$]. Oleh itu, efikasi kendiri guru tidak dipengaruhi oleh faktor pengalaman mengajar. Ini bermakna, hipotesis H_0 ditolak kerana tidak terdapat perbezaan yang signifikan bagi efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan berdasarkan pengalaman mengajar guru.

Jadual 4.34: Ujian ANOVA bagi Efikasi Kendiri Guru berdasarkan Pengalaman Mengajar

Efikasi Kendiri Guru berdasarkan pengalaman mengajar	Jumlah Kuasa Dua	Darjah Kebebasan (df)	Min Kuasa Dua	Nilai F	Sig
Antara Kumpulan	6.773	4	1.693	1.554	.186
Dalam Kumpulan	426.152	391	1.090		
Jumlah	432.925	395			

Nota: *signifikan pada $p< .05$

Sementara itu, didapati juga tidak terdapat perbezaan yang signifikan secara statistik antara setiap dimensi efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan berdasarkan pengalaman mengajar (Jadual 4.35) iaitu dimensi strategi pengajaran [$F(4,391) = .875$; $p > .05$], dimensi pengurusan bilik darjah [$F(4,391) = 2.173$; $p > .05$] dan dimensi penglibatan pelajar [$F(4,391) = 1.438$; $p > .05$].

Jadual 4.35: Ujian ANOVA bagi Dimensi Efikasi Kendiri Guru berdasarkan Pengalaman Mengajar

Dimensi Efikasi Kendiri Guru berdasarkan pengalaman mengajar	Jumlah Kuasa Dua	Darjah Kebebasan (df)	Min Kuasa Dua	Nilai F	Sig
Strategi pengajaran	Antara Kumpulan 4.215	4	1.054	.875	.479
	Dalam Kumpulan 470.776	391	1.204		
	Jumlah 474.991	395			
Pengurusan bilik darjah	Antara Kumpulan 9.995	4	2.489	2.173	.071
	Dalam Kumpulan 447.808	391	1.145		
	Jumlah 457.763	395			
Penglibatan pelajar	Antara Kumpulan 7.339	4	1.835	1.438	.221
	Dalam Kumpulan 498.746	391	1.276		
	Jumlah 506.085	395			

Nota: *signifikan pada $p < .05$

Kesimpulan bagi ujian ANOVA yang dijalankan menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan secara statistik terhadap efikasi kendiri guru berdasarkan pengalaman mengajar. Ini bermakna bahawa faktor pengalaman mengajar guru tidak mempunyai pengaruh ke atas efikasi kendiri mereka. Guru yang mempunyai pengalaman mengajar yang lama tidak mempunyai efikasi kendiri yang berbeza dengan guru yang baru mengajar.

4.3.5 Soalan Kajian 5

Hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dengan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Ujian korelasi Pearson (*Pearson Product-moment*) digunakan bagi menganalisis hubungan antara dua pemboleh ubah kajian iaitu untuk mengetahui hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan. Ujian Korelasi Pearson ini juga turut digunakan bagi menguji hipotesis kedua iaitu:

H_a2 : Terdapat hubungan yang signifikan antara kecerdasan emosi pengetua dengan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Kekuatan korelasi antara hubungan kedua-dua pemboleh ubah adalah berpandukan kepada Jadual 3.11. Hasil analisis adalah seperti dalam Jadual 4.36 di bawah.

Jadual 4.36: Korelasi antara Kecerdasan Emosi Pengetua dan Efikasi Kendiri Guru

Dimensi	Efikasi Kendiri		
	r	r^2	Sig**
Kesedaran Kendiri	.519	.269	.000
Pengurusan Kendiri	.562	.316	.000
Pengurusan Perhubungan	.529	.279	.000
Kesedaran Sosial	.543	.295	.000
Kecerdasan Emosi	.560	.314	.000

*Nota:**korelasi adalah signifikan pada tahap $p < .01$*

Hasil analisis mendapati bahawa hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru adalah signifikan secara statistik dan positif ($r = .560$, $p < .01$).

Walau bagaimanapun, hubungan yang ditunjukkan adalah pada tahap sederhana kuat.

Nilai varian ($r^2 = .314$) menunjukkan bahawa 31.4% daripada perubahan keseluruhan efikasi kendiri guru adalah disebabkan oleh faktor kecerdasan emosi pengetua.

Manakala 68.6% perubahan lagi dalam efikasi kendiri guru mungkin disebabkan oleh faktor-faktor lain. Dapatkan ini menunjukkan terdapat hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dengan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan. Ini bermakna, hipotesis H_02 diterima kerana terdapat hubungan yang signifikan antara kecerdasan emosi pengetua dengan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Seterusnya, pengkaji telah menganalisis hubungan antara setiap dimensi kecerdasan emosi pengetua dengan efikasi kendiri guru. Dapatkan menunjukkan terdapat hubungan yang signifikan secara statistik dan positif di antara keempat-empat dimensi kecerdasan emosi dengan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan. Kesemua dimensi yang mewakili kecerdasan emosi pengetua menunjukkan hubungan yang sederhana kuat iaitu dimensi pengurusan kendiri ($r = .562$, $p < .01$), dimensi kesedaran sosial ($r = .543$, $p < .01$), dimensi pengurusan perhubungan ($r = .529$, $p < .01$) dan dimensi kesedaran kendiri ($r = .519$, $p < .01$).

Secara keseluruhannya, dapat dibuat kesimpulan berdasarkan persepsi guru di Negeri Sembilan bahawa terdapat hubungan yang signifikan secara statistik dan positif di antara kecerdasan emosi pengetua dan keempat-empat dimensi kecerdasan emosi pengetua dengan efikasi kendiri guru, namun kekuatan korelasinya adalah pada tahap yang sederhana. Kecerdasan emosi pengetua dibuktikan mempengaruhi efikasi kendiri guru. Keputusan dapatan di atas memberikan implikasi bahawa seseorang pengetua yang mempunyai tahap kecerdasan emosi yang tinggi turut meningkatkan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

4.3.6 Soalan Kajian 6

Hubungan antara kecerdasan emosi dengan kepimpinan instruksional pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Analisis bagi mengkaji hubungan antara kecerdasan emosi dan amalan kepimpinan instruksional pengetua telah dijalankan menggunakan Ujian Korelasi Pearson. Ujian Korelasi ini juga turut dijalankan bagi menguji hipotesis ketiga kajian iaitu:

H_{a3}: Terdapat hubungan yang signifikan antara kecerdasan emosi pengetua dengan amalan kepimpinan instruksional pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Hasil analisis korelasi menunjukkan bahawa hubungan antara kedua-dua pemboleh ubah adalah signifikan secara statistik dan positif ($r = .834$, $p < .01$) seperti yang ditunjukkan dalam Jadual 4.37. Kekuatan korelasi antara kecerdasan emosi pengetua dan kepimpinan instruksional pengetua adalah kuat. Nilai varian ($r^2 = .696$) menunjukkan bahawa 69.6% daripada perubahan keseluruhan amalan kepimpinan instruksional pengetua adalah disebabkan oleh faktor kecerdasan emosi pengetua. Manakala 30.4% perubahan lagi mungkin disebabkan oleh faktor-faktor lain. Ini menunjukkan terdapat hubungan antara kecerdasan emosi dengan amalan kepimpinan instruksional pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan. Oleh itu, hasil analisis bermakna hipotesis H_{a3} diterima kerana terdapat yang signifikan antara kecerdasan emosi dengan amalan kepimpinan instruksional pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Jadual 4.37: Korelasi antara Kecerdasan Emosi dan Kepimpinan Instruksional Pengetua.

Dimensi	Kepimpinan Instruksional		
	r	r ²	Sig**
Kesedaran Kendiri	.785	.616	.000
Pengurusan Kendiri	.808	.653	.000
Pengurusan Perhubungan	.819	.671	.000
Kesedaran Sosial	.796	.634	.000
Kecerdasan Emosi	.834	.696	.000

*Nota:**korelasi adalah signifikan pada tahap p<.01*

Pengkaji juga telah menganalisis hubungan antara setiap dimensi kecerdasan emosi pengetua dengan kepimpinan instruksional pengetua. Dapatkan menunjukkan terdapat hubungan yang signifikan secara statistik dan positif di antara keempat-empat dimensi kecerdasan emosi pengetua dengan kepimpinan instruksional pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan. Kesemua dimensi yang mewakili kecerdasan emosi pengetua menunjukkan hubungan yang kuat dimulai oleh dimensi pengurusan perhubungan ($r = .819$, $p < .01$), dimensi pengurusan kendiri ($r = .808$, $p < .01$), dimensi kesedaran sosial ($r = .796$, $p < .01$) dan dimensi kesedaran kendiri ($r = .785$, $p < .01$).

Kesimpulan dari dapatkan di atas menunjukkan bahawa guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan berpendapat terdapat hubungan yang signifikan secara statistik dan positif antara kecerdasan emosi pengetua dan keempat-empat dimensi kecerdasan emosi pengetua dengan kepimpinan instruksional pengetua, di mana kekuatan korelasinya adalah pada tahap yang kuat. Ini membuktikan dalam kajian ini kecerdasan emosi pengetua mempengaruhi kepimpinan instruksional pengetua. Keputusan dapatkan di atas memberikan implikasi bahawa seseorang pengetua yang mempunyai tahap kecerdasan emosi yang tinggi turut mengamalkan kepimpinan

instruksional yang tinggi bagi pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

4.3.7 Soalan Kajian 7

Hubungan antara amalan kepimpinan instruksional pengetua dengan efikasi kendiri guru bagi sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Ujian korelasi Pearson (*Pearson Product-moment*) digunakan bagi menganalisis hubungan antara kepimpinan instruksional pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan. Analisis juga dijalankan bagi menguji hipotesis keempat kajian iaitu:

H_{a4}: Terdapat hubungan yang signifikan antara amalan kepimpinan instruksional pengetua dengan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Jadual 4.38: Korelasi antara Kepimpinan Instruksional Pengetua dan Efikasi Kendiri Guru

Dimensi	Efikasi Kendiri Guru		
	r	r ²	Sig* *
Mentakrif matlamat sekolah	.575	.331	.000
Mengurus program instruksional	.578	.334	.000
Menggalakkan iklim sekolah	.571	.326	.000
Kepimpinan Instruksional Pengetua	.611	.373	.000

*Nota: *korelasi adalah signifikan pada tahap p<.01*

Hasil analisis (Jadual 4.38) mendapati bahawa hubungan antara kepimpinan instruksional pengetua dan efikasi kendiri guru adalah signifikan secara statistik dan positif ($r = .611$, $p < .01$). Walau bagaimanapun, hubungan yang ditunjukkan adalah pada tahap sederhana kuat. Nilai varian ($r^2 = .373$) menunjukkan bahawa 37.3%

daripada perubahan keseluruhan efikasi kendiri guru adalah disebabkan oleh faktor kepimpinan instruksional pengetua. Manakala 62.7% perubahan lagi dalam efikasi kendiri guru mungkin disebabkan oleh faktor-faktor lain. Ini menunjukkan terdapat hubungan antara kepimpinan instruksional pengetua dengan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan. Oleh itu, hasil analisis bermakna hipotesis Ha4 diterima kerana terdapat hubungan antara kepimpinan instruksional pengetua dengan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Seterusnya pengkaji telah menganalisis hubungan antara setiap dimensi kepimpinan instruksional pengetua dengan efikasi kendiri guru. Dapatkan menunjukkan terdapat hubungan yang signifikan secara statistik dan positif antara keempat-empat dimensi kepimpinan instruksional pengetua dengan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan. Kesemua dimensi yang mewakili kepimpinan instruksional pengetua menunjukkan hubungan yang sederhana kuat dimulai oleh dimensi mengurus program instruksional ($r = .578$, $p < .01$), dimensi mentakrif matlamat sekolah ($r = .575$, $p < .01$) dan dimensi menggalakkan iklim sekolah ($r = .571$, $p < .01$).

Secara keseluruhannya, dapat dibuat kesimpulan berdasarkan persepsi guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan bahawa terdapat hubungan yang signifikan secara statistik dan positif antara kepimpinan instruksional pengetua dan keempat-empat dimensinya dengan efikasi kendiri guru, namun kekuatan korelasinya adalah pada tahap yang sederhana. Ini membuktikan kepimpinan instruksional pengetua mempengaruhi efikasi kendiri guru. Keputusan dapatkan di atas memberikan implikasi bahawa peningkatan amalan kepimpinan instruksional pengetua turut meningkatkan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

4.3.8 Soalan Kajian 8

Dimensi kecerdasan emosi pengetua sebagai peramal yang dominan dalam menggalakkan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Analisis regresi pelbagai (*Multiple Regression*) digunakan oleh pengkaji bagi mengenal pasti kesan setiap dimensi dalam komponen kecerdasan emosi pengetua (pemboleh ubah bebas) yang merupakan peramal dominan dalam menggalakkan efikasi kendiri guru (pemboleh ubah bersandar) sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Selain itu, analisis regresi pelbagai juga turut dijalankan bagi menguji hipotesis kelima kajian iaitu:

H_{a5} : Dimensi dalam konstruk kecerdasan emosi pengetua merupakan peramal dalam menggalakkan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Jadual 4.39: Analisis Regresi Pelbagai (Stepwise): Penyumbang terhadap perubahan dalam efikasi kendiri guru.

Dimensi Kecerdasan Emosi	B	Beta (β)	Nilai t	Sig. t	R ²	Sumbangan (%)
Pengurusan Kendiri	.305	.384	4.027	.000	.316	31.6
Kesedaran Sosial	.148	.197	2.063	.040	.323	0.7
Pemalar (<i>Constant</i>)	4.581		19.527	.000		
R		.568				
R ²		.323				
R ² diubahsuai (<i>Adjusted R²</i>)		.320				
Ralat Piawai (<i>Standard Error</i>)		.864				

Hasil dari analisis regresi pelbagai (*stepwise*) dari Jadual 4.39 menunjukkan bahawa daripada empat dimensi kecerdasan emosi pengetua hanya dua dimensi iaitu dimensi pengurusan kendiri dan dimensi kesedaran sosial pengetua yang mempunyai korelasi

dan memberikan sumbangan (32.3%) yang signifikan secara statistik ($p < .05$) kepada efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan. Walau bagaimanapun, keputusan kajian ini menolak andaian pengkaji bahawa dimensi kesedaran kendiri dan dimensi pengurusan perhubungan turut menyumbang secara signifikan kepada efikasi kendiri guru.

Peramal utama dan tertinggi kepada efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan Negeri Sembilan ialah dimensi pengurusan kendiri ($\beta = .384$, $t = 4.027$ dan $p = .000$). Ujian-t yang signifikan pada $p < .05$ dan nilai R kuasa dua ($R^2 = .316$) menunjukkan sumbangan dimensi pengurusan kendiri sebanyak 31.6% terhadap efikasi kendiri guru. Keadaan ini menunjukkan apabila skor kecerdasan emosi pengetua bagi dimensi pengurusan kendiri bertambah sebanyak satu unit, tahap efikasi kendiri guru bertambah sebanyak .384 unit. Dapatkan ini jelas menunjukkan bahawa kecerdasan emosi pengetua bagi dimensi pengurusan kendiri adalah faktor peramal utama yang menyumbang sebanyak 31.6% kepada efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Peramal kedua yang turut menyumbang sebanyak 0.7% kepada efikasi kendiri guru ialah dimensi kesedaran sosial ($\beta = .197$, $t = 2.063$ dan $p = .040$). Keputusan ujian-t juga signifikan pada $p < .05$ dan nilai R kuasa dua ($R^2 = .323$). Ini bermakna apabila skor kecerdasan emosi pengetua bagi dimensi kesedaran sosial bertambah sebanyak satu unit, efikasi kendiri guru turut bertambah sebanyak .197 unit.

Jadual 4.40: Analisis Regresi Pelbagai (*Stepwise*): Analisis Varians

Sumber	Jumlah Kuasa Dua	Darjah Kebebasan	Min Kuasa Dua	Nilai F	Tahap Signifikan (p)
Regresi	139.850	2	69.925	93.766	.000
Residul	293.075	393	.746		
Jumlah	432.925	395			

Nota: *signifikan pada $p < .05$

Keputusan ujian-F pada Jadual 4.40 menunjukkan bahawa terdapat hubungan antara kedua-dua pemboleh ubah bebas dengan efikasi kendiri guru $F(2,393) = 93.766$ pada aras kesignifikanan $p < .05$. Keputusan analisis regresi pelbagai yang dijalankan memberikan nilai R Kuasa Dua ($R^2 = .323$) menunjukkan perubahan dalam kombinasi dua dimensi kecerdasan emosi pengetua iaitu dimensi pengurusan kendiri dan kesedaran sosial menyumbang sebanyak 32.3% terhadap perubahan dalam efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan. Ini bermakna terdapat 67.7% perubahan dalam efikasi kendiri guru yang tidak dapat diramalkan mungkin disebabkan oleh pemboleh ubah-pemboleh ubah yang lain (faktor lain) yang tidak dikaji dalam kajian ini.

Secara amnya, sumbangan keseluruhan dua pemboleh ubah bebas yang signifikan terhadap efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan dapat dibentuk melalui persamaan regresi seperti berikut:

$$Y = .384X_1 + .197X_2$$

Di mana;

Y = Efikasi Kendiri Guru

X_1 = Pengurusan Kendiri Pengetua

Kesimpulan dari persamaan regresi di atas menunjukkan bahawa pengurusan kendiri pengetua dan kesedaran sosial pengetua mempunyai korelasi yang signifikan dan memberi kesan serta peramal kepada efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan. Didapati peramal yang utama kepada efikasi kendiri guru ialah pengurusan kendiri pengetua diikuti oleh kesedaran sosial. Ini juga bermakna bahawa H₀₅ diterima kerana dimensi dalam konstruk kecerdasan emosi pengetua merupakan peramal dalam menggalakkan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

4.3.9 Soalan Kajian 9

Dimensi kecerdasan emosi pengetua sebagai peramal yang dominan dalam menggalakkan amalan kepimpinan instruksional pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Bahagian ini mengkaji sumbangan boleh ubah bebas iaitu empat dimensi kecerdasan emosi pengetua (kesedaran kendiri, pengurusan kendiri, pengurusan perhubungan dan kesedaran sosial) kepada amalan kepimpinan instruksional pengetua. Analisis regresi pelbagai digunakan untuk menjawab persoalan berkaitan peramal yang dominan kepada amalan kepimpinan instruksional pengetua ini. Hipotesis kajian keenam turut diuji menggunakan analisis regresi pelbagai iaitu:

H_{a6}: Dimensi dalam konstruk kecerdasan emosi pengetua merupakan peramal dalam menggalakkan amalan kepimpinan instruksional pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Jadual 4.41: Analisis Regresi Pelbagai (Stepwise): Penyumbang terhadap perubahan dalam amalan kepimpinan instruksional pengetua.

Dimensi Emosi	Kecerdasan B	Beta (β)	Nilai t	Sig. t	R ²	Sumbangan (%)
Pengurusan Perhubungan	.452	.442	6.179	.000	.672	67.2
Kesedaran Sosial	.249	.267	4.117	.000	.694	2.2
Kesedaran Kendiri	.157	.157	2.347	.019	.698	0.4
Pemalar (<i>Constant</i>)	1.172		5.616	.000		
R		.836				
R ²		.698				
R ² diubahsuai (<i>Adjusted R²</i>)		.696				
Ralat Piawai (<i>Standard Error</i>)		.719				

Hasil dari analisis regresi pelbagai (*stepwise*) dari Jadual 4.41 menunjukkan bahawa daripada empat dimensi kecerdasan emosi pengetua hanya tiga dimensi iaitu dimensi pengurusan perhubungan, dimensi kesedaran sosial dan dimensi kesedaran kendiri pengetua yang mempunyai korelasi dan memberikan sumbangan (69.8%) yang signifikan secara statistik ($p < .05$) kepada amalan kepimpinan instruksional pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan. Walau bagaimanapun, keputusan kajian ini menolak andaian pengkaji bahawa dimensi pengurusan kendiri turut menyumbang secara signifikan kepada amalan kepimpinan instruksional pengetua.

Pemboleh ubah peramal utama dan tertinggi kepada amalan kepimpinan instruksional pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan ialah dimensi pengurusan perhubungan ($\beta = .442$, $t = 6.179$ dan $p = .000$). Ujian-t yang signifikan pada $p < .05$ dan nilai R kuasa dua ($R^2 = .672$) menunjukkan sumbangan dimensi pengurusan perhubungan sebanyak 67.2% terhadap amalan kepimpinan instruksional pengetua. Keadaan ini menunjukkan apabila skor kecerdasan emosi pengetua bagi dimensi pengurusan perhubungan bertambah sebanyak satu unit, amalan kepimpinan instruksional pengetua bertambah sebanyak .442 unit. Dapatan ini jelas menunjukkan

bahawa kecerdasan emosi pengetua bagi dimensi pengurusan perhubungan adalah faktor peramal utama yang menyumbang sebanyak 67.2% kepada amalan kepimpinan instruksional pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Peramal kedua yang turut menyumbang sebanyak 2.2% kepada amalan kepimpinan instruksional pengetua ialah dimensi kesedaran sosial ($\beta = .267$, $t = 4.117$ dan $p = .000$). Keputusan ujian-t juga signifikan pada $p < .05$ dan nilai R kuasa dua ($R^2 = .694$). Ini bermakna apabila skor kecerdasan emosi pengetua bagi dimensi kesedaran sosial bertambah sebanyak satu unit, amalan kepimpinan instruksional pengetua turut bertambah sebanyak .267 unit. Dapatan ini menunjukkan bahawa kesedaran sosial pengetua telah menyumbang sebanyak 2.2% kepada amalan kepimpinan instruksional pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Pemboleh ubah peramal yang ketiga terpenting yang menyumbang sebanyak 0.4% kepada amalan kepimpinan instruksional pengetua ialah dimensi kesedaran kendiri ($\beta = .157$, $t = 2.347$ dan $p = .019$). Ini menunjukkan apabila skor kesedaran kendiri bertambah sebanyak satu unit, maka amalan kepimpinan instruksional pengetua bertambah sebanyak .157 unit. Dapatan ini menjelaskan bahawa kecerdasan emosi pengetua bagi dimensi kesedaran kendiri menyumbang sebanyak 0.4% kepada amalan kepimpinan instruksional pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Jadual 4.42: Analisis Regresi Pelbagai (*Stepwise*): Analisis Varians

Sumber	Jumlah Kuasa Dua	Darjah Kebebasan	Min Kuasa Dua	Nilai F	Tahap Signifikan (p)
Regresi	468.766	3	156.255	302.108	.000
Residul	202.749	392	.517		
Jumlah	671.515	395			

Nota: *signifikan pada $p < .05$

Keputusan ujian-F pada Jadual 4.42 menunjukkan bahawa terdapat hubungan antara ketiga-tiga pemboleh ubah bebas dengan kepimpinan instruksional pengetua $F(3,392) = 302.108$ pada aras kesignifikanan $p < .05$. Keputusan analisis regresi pelbagai yang dijalankan memberikan nilai R Kuasa Dua ($R^2 = .698$) menunjukkan perubahan dalam kombinasi tiga dimensi kecerdasan emosi pengetua iaitu dimensi pengurusan perhubungan, kesedaran sosial dan kesedaran kendiri menyumbang sebanyak 69.8% terhadap perubahan dalam kepimpinan instruksional pengetua sekolah menengah di Negeri Sembilan. Ini bermakna terdapat 30.2% perubahan dalam kepimpinan instruksional pengetua yang tidak dapat diramalkan mungkin disebabkan oleh pemboleh ubah-pemboleh ubah yang lain (faktor lain) yang tidak dikaji dalam kajian ini.

Secara amnya, sumbangan keseluruhan tiga pemboleh ubah bebas yang signifikan secara statistik terhadap kepimpinan instruksional pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan dapat dibentuk melalui persamaan regresi seperti berikut:

$$Y = .442X_1 + .267X_2 + .157 X_3$$

Di mana;

- Y = Kepimpinan Instruksional Pengetua
 X_1 = Pengurusan Perhubungan Pengetua
 X_2 = Kesedaran Sosial Pengetua
 X_3 = Kesedaran Kendiri Pengetua

Kesimpulan dari persamaan regresi di atas menunjukkan bahawa pengurusan perhubungan, kesedaran sosial dan kesedaran kendiri pengetua mempunyai korelasi yang signifikan secara statistik dan memberi kesan serta peramal kepada kepimpinan

instruksional pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan. Dimensi pengurusan perhubungan merupakan peramal yang utama bagi kepimpinan instruksional pengetua. Ini bermakna, hipotesis H_{a6} diterima kerana dimensi dalam konstruk kecerdasan emosi pengetua merupakan peramal dalam menggalakkan amalan kepimpinan instruksional pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

4.3.10 Soalan Kajian 10

Dimensi kepimpinan instruksional pengetua sebagai peramal yang dominan dalam menggalakkan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Analisis regresi pelbagai (*Multiple Regression*) digunakan oleh pengkaji bagi mengenal pasti kesan setiap dimensi dalam kepimpinan instruksional pengetua (pemboleh ubah bebas) yang merupakan peramal yang dominan dalam menggalakkan efikasi kendiri guru (pemboleh ubah bersandar) sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Analisis ini juga turut dijalankan bagi menguji hipotesis kajian ketujuh iaitu:

H_{a7}: Dimensi dalam komponen kepimpinan instruksional pengetua merupakan peramal dalam menggalakkan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Hasil dari analisis regresi pelbagai (*stepwise*) dari Jadual 4.43 menunjukkan bahawa kesemua dimensi kepimpinan instruksional pengetua iaitu dimensi mentakrif matlamat sekolah, mengurus program instruksional dan menggalakkan iklim sekolah mempunyai korelasi dan memberikan sumbangan (38.2%) yang signifikan secara statistik ($p < .05$) kepada efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan. Ini

menunjukkan bahawa ketiga-tiga dimensi kepimpinan instruksional pengetua merupakan peramal secara signifikan kepada efikasi kendiri guru.

Jadual 4.43: Analisis Regresi Pelbagai (Stepwise): Penyumbang terhadap perubahan dalam efikasi kendiri guru.

Dimensi Instruksional	Kepimpinan B	Beta (β)	Nilai t	Sig. t	R ²	Sumbangan (%)
Mengurus Program Instruksional	.439	.578	14.050	.019	.334	33.4
Mentakrif Matlamat Sekolah	.213	.264	3.883	.000	.370	3.6
Menggalakkan Iklim Sekolah	.152	.207	2.700	.007	.382	1.2
Pemalar (<i>Constant</i>)	3.968		15.741	.000		
R		.618				
R ²		.382				
R ² diubahsuai (<i>Adjusted R²</i>)		.377				
Ralat Piawai (<i>Standard Error</i>)		.826				

Peramal utama dan tertinggi kepada efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan ialah dimensi mengurus program instruksional ($\beta = .578$, $t = 14.050$ dan $p = .000$). Ujian-t yang signifikan secara statistik pada $p < .05$ dan nilai R kuasa dua ($R^2 = .334$) menunjukkan sumbangan dimensi mengurus program instruksional sebanyak 33.4% terhadap efikasi kendiri guru. Keadaan ini menunjukkan apabila skor kepimpinan instruksional pengetua bagi dimensi mengurus program instruksional bertambah sebanyak satu unit, tahap efikasi kendiri guru bertambah sebanyak .578 unit. Dapatkan ini jelas menunjukkan bahawa kepimpinan instruksional pengetua bagi dimensi mengurus program instruksional adalah faktor peramal utama yang menyumbang sebanyak 33.4% kepada efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Peramal kedua yang turut menyumbang sebanyak 3.6% kepada efikasi kendiri guru ialah dimensi mentakrif matlamat sekolah ($\beta = .264$, $t = 3.883$ dan $p = .000$). Keputusan ujian-t juga signifikan secara statistik pada $p < .05$ dan nilai R kuasa dua ($R^2 = .370$). Ini

bermakna apabila skor kepimpinan instruksional pengetua bagi dimensi mentakrif matlamat sekolah bertambah sebanyak satu unit, efikasi kendiri guru turut bertambah sebanyak .264 unit.

Pemboleh ubah peramal yang ketiga terpenting yang menyumbang sebanyak 1.2% kepada efikasi kendiri guru ialah dimensi menggalakkan iklim sekolah ($\beta = .207$, $t = 2.700$ dan $p = .007$). Ini menunjukkan apabila skor menggalakkan iklim sekolah bertambah sebanyak satu unit, maka efikasi kendiri guru bertambah sebanyak .207 unit. Dapatan ini menjelaskan bahawa kepimpinan instruksional pengetua bagi dimensi menggalakkan iklim sekolah menyumbang sebanyak 1.2% kepada efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Jadual 4.44: Analisis Regresi Pelbagai (*Stepwise*): Analisis Varians

Sumber	Jumlah Kuasa Dua	Darjah Kebebasan	Min Kuasa Dua	Nilai F	Tahap Signifikan (p)
Regresi	165.265	3	55.088	80.679	.000
Residul	267.660	392	.683		
Jumlah	432.925	395			

Nota: *signifikan pada $p < .05$

Keputusan ujian-F pada Jadual 4.44 menunjukkan bahawa terdapat hubungan antara ketiga-tiga pemboleh ubah bebas dengan efikasi kendiri guru $F(3,392) = 80.679$ pada aras kesignifikanan $p < .05$. Keputusan analisis regresi pelbagai yang dijalankan memberikan nilai R Kuasa Dua ($R^2 = .382$) menunjukkan perubahan dalam kombinasi tiga dimensi kepimpinan instruksional pengetua iaitu dimensi mentakrif matlamat sekolah, mengurus program instruksional dan menggalakkan iklim sekolah menyumbang sebanyak 38.2% terhadap perubahan dalam efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan. Ini bermakna terdapat 69.8% perubahan

dalam efikasi kendiri guru yang tidak dapat diramal mungkin disebabkan oleh pemboleh ubah-pemboleh ubah yang lain (faktor lain) yang tidak dikaji dalam kajian ini.

Secara amnya, sumbangan keseluruhan tiga pemboleh ubah bebas yang signifikan secara statistik terhadap efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan dapat dibentuk melalui persamaan regresi seperti berikut:

$$Y = .578X_1 + .264X_2 + .207 X_3$$

Di mana;

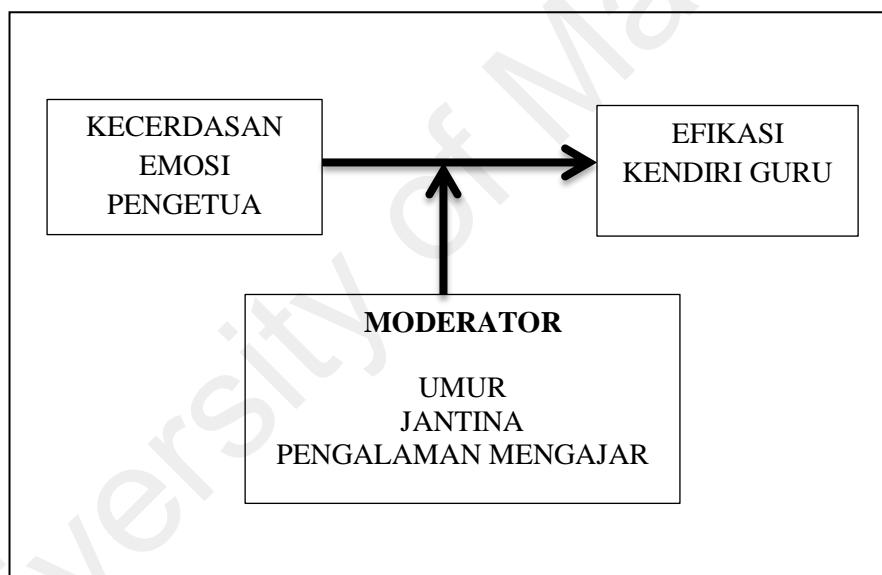
- Y = Efikasi Kendiri Guru
X₁ = Mengurus Program Instruksional
X₂ = Mentakrif Matlamat Sekolah
X₃ = Menggalakkan Iklim Sekolah

Kesimpulan dari persamaan regresi di atas menunjukkan bahawa dimensi mengurus program instruksional, mentakrif matlamat sekolah dan menggalakkan iklim sekolah yang diamalkan oleh pengetua mempunyai korelasi yang signifikan secara statistik dan memberi kesan serta peramal kepada efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan. Peramal utama dan tertinggi terhadap efikasi kendiri guru sekolah menengah Negeri Sembilan ialah dimensi mengurus program instruksional diikuti oleh mentakrif matlamat sekolah dan akhirnya menggalakkan iklim sekolah. Ini bermakna, hipotesis H₀₇ diterima kerana dimensi dalam komponen kepimpinan instruksional pengetua merupakan peramal dalam menggalakkan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

4.3.11 Soalan Kajian 11

Faktor jantina, umur dan pengalaman mengajar guru sebagai moderator kepada hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Pemboleh ubah moderator (penyederhana) adalah pemboleh ubah yang memberi kesan ke atas kekuatan atau kelemahan hubungan antara pemboleh ubah bebas dan pemboleh ubah bersandar. Kesan pemboleh ubah bebas ke atas pemboleh ubah bersandar menjadi tidak konsisten apabila hadirnya pemboleh ubah moderator yang menganggu (*interfere*) hubungan tersebut (Hair et al., 2010).

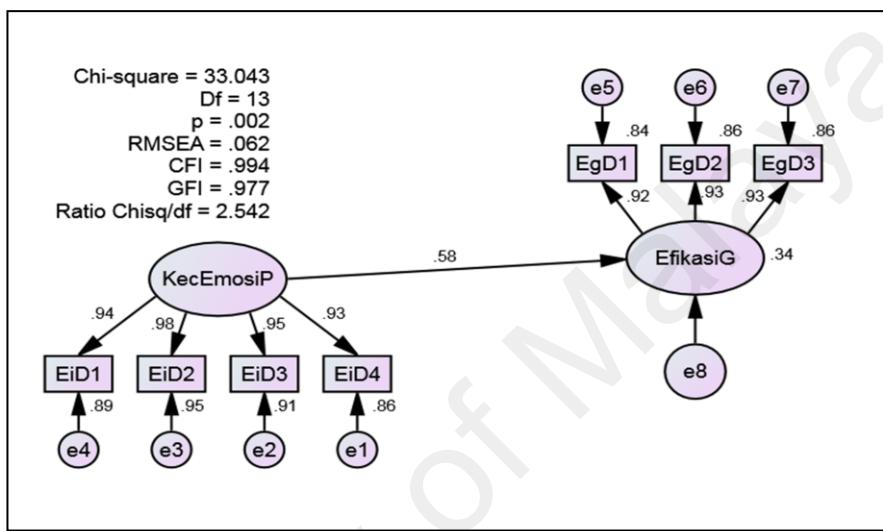


Rajah 4.32: Demografi Guru (Pemboleh ubah Moderator) dalam Hubungan Antara Kecerdasan Emosi Pengetua dan Efikasi Guru.

Rajah 4.32 menunjukkan interaksi pemboleh ubah moderator dalam hubungan antara pemboleh ubah bebas dan pemboleh ubah bersandar. Dalam kajian ini, demografi guru merupakan pemboleh ubah moderator bagi mengkaji hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru.

Menurut Zainuddin (2014) dan Hair et al., (2010), langkah pertama yang perlu dilakukan ialah dengan membuktikan wujud kesan pengaruh langsung (*direct effect*)

yang signifikan secara statistik antara pemboleh ubah bebas terhadap pemboleh ubah bersandar. Oleh itu, pengkaji telah menjalankan analisis untuk menunjukkan bahawa kesan pengaruh langsung yang signifikan secara statistik dipenuhi antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru sebelum menguji peranan demografi guru sebagai pemboleh ubah moderator. Hasil analisis adalah seperti dalam Rajah 4.33.



Rajah 4.33: Kesan Pengaruh Langsung Kecerdasan Emosi Pengetua ke atas Efikasi Kendiri Guru

Hasil analisis menunjukkan kesan pengaruh langsung pemboleh ubah kecerdasan emosi ke atas efikasi kendiri guru adalah signifikan secara statistik. Kesan pengaruh langsung ini ditunjukkan melalui nilai beta ($\beta = .58$) yang signifikan seperti dalam Jadual 4.45. Nilai $r^2 = .34$ menunjukkan kesan saiz (*effect size*) kecerdasan emosi pengetua terhadap efikasi kendiri guru. Menurut Cohen's (1988) nilai .34 menunjukkan kesan saiz adalah besar, memberikan keputusan bahawa kecerdasan emosi pengetua mempunyai pengaruh yang agak besar kepada efikasi kendiri guru.

Jadual 4.45: Kesan Pengaruh Langsung Kecerdasan Emosi Pengetua Ke atas Efikasi Kendiri Guru

Pemboleh ubah	Nilai β	Nisbah Kritikal (C.R)	Tahap Signifikan	Keputusan
KEP → EKG	0.583	12.624	***	Signifikan

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

Petunjuk: KEP = Kecerdasan emosi pengetua EKG = Efikasi kendiri guru

Setelah kesan pengaruh langsung yang diperolehi didapati signifikan secara statistik, maka pengkaji telah memasukkan demografi guru iaitu faktor umur, pengalaman mengajar dan jantina sebagai moderator dan seterusnya analisis dijalankan. Dapatkan bagi setiap faktor demografi iaitu umur, jantina dan pengalaman mengajar guru sebagai moderator ditunjukkan seterusnya.

Hipotesis kelapan adalah bagi menguji adakah faktor demografi guru berperanan sebagai moderator bagi hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru. Oleh itu, analisis SEM telah dijalankan bagi menguji hipotesis kelapan iaitu:

Ha8a: Faktor jantina guru merupakan moderator kepada hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Ha8b: Faktor umur guru merupakan moderator kepada hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Ha8c: Faktor pengalaman mengajar guru merupakan moderator kepada hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

4.3.11.1 Faktor jantina guru sebagai moderator kepada hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Setelah faktor jantina guru dimasukkan sebagai moderator, maka hasil analisis ditunjukkan seperti dalam Jadual 4.46 hingga Jadual 4.49 di bawah. Bagi analisis peranan moderator ini, terdapat dua set data yang diperlukan iaitu data yang mengawal (*constrained*) dan tidak mengawal (*unconstrained*) peranan jantina sebagai moderator yang kemudiannya akan dibuat perbandingan. Nilai indeks yang dirujuk bagi menentukan kesepadan model dengan data yang diperolehi dari responden kajian adalah nilai Khi-kuasa dua (χ^2), nilai ‘*Baseline Comparisons*’ (NFI, RFI, IFI, TLI dan CFI), nilai RMSEA (‘*Root Mean Square Error of Approximation*’) dan statistik perbandingan model yang digabungkan (*Nested Model Comparisons*).

Jadual 4.46: Nilai Khi-Kuasa Dua Statistik Kesepadan Model dan Model Perbandingan Jantina Guru sebagai Moderator.

Model	NPAR	CMIN	DF	p	CMIN/DF
Tidak terkawal	46	143.118	64	.000	3.059
Terkawal	45	143.251	65	.000	3.158

Nota: *signifikan pada $p < .05$

Bagi model yang terkawal (*constrained model*), terdapat 45 parameter yang dianggarkan. Model ini mempunyai $df = 65$ ($110 - 45$) dan nilai Khi-kuasa dua yang signifikan, χ^2 ($N= 396$, $df = 65$) = 143.251, $p < .05$ (Rujuk Jadual 4.46). Manakala bagi model yang tidak terkawal (*unconstrained model*), terdapat 46 parameter yang dianggarkan yang mempunyai $df = 64$ ($110 - 46$) dan nilai Khi-kuasa dua yang signifikan, χ^2 ($N= 396$, $df = 64$) = 143.118, $p < .05$.

Jadual 4.47: Nilai ‘Baseline Comparisons’ Statistik Kesepadan Model dan Model Perbandingan Jantina Guru sebagai Moderator

Model	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI
Tidak terkawal	.972	.961	.984	.978	.984
Terkawal	.972	.961	.984	.978	.984

Daripada analisis didapati (Jadual 4.47), nilai indeks kesepadan model adalah sepadan dengan data yang diperolehi dari responden. Kesemua nilai NFI, RFI, IFI, TLI dan CFI bagi model terkawal dan tidak terkawal adalah memenuhi syarat yang diperlukan iaitu melebihi .90.

Jadual 4.48: Nilai RMSEA Statistik Kesepadan Model dan Model Perbandingan Jantina Guru sebagai Moderator

Model	RMSEA
Tidak terkawal	.056
Terkawal	.055

Nota: RMSEA = ‘Root Mean Square Error of Approximation’

Indeks RMSEA (Rajah 4.48) yang diperolehi adalah memenuhi syarat yang ditetapkan iaitu kurang dari 0.08. Bagi model yang terkawal nilai RMSEA = .055 manakala model yang tidak terkawal nilai RMSEA = .056. Oleh itu, nilai RMSEA untuk kedua-dua model menunjukkan bahawa kedua-duanya adalah sepadan dengan data yang diperolehi dari responden kajian.

Jadual 4.49: Statistik Perbandingan Model yang digabungkan (*Nested Model Comparisons*)

Model	DF	CMIN	p	Tahap Signifikan
Terkawal	1	.133	.715	Tidak signifikan

Nota: *signifikan pada p< .05

Melalui statistik perbandingan model yang digabungkan ini membolehkan kedua-dua model terkawal dan tidak terkawal dibuat perbandingan. Analisis keputusan yang

diperolehi ditunjukkan dalam Jadual 4.49. Perbezaan nilai Khi-kuasa dua bagi kedua-dua model adalah .133 (143.251 - 143.118) di mana nilai df = 1 (65 – 64), menunjukkan nilai yang tidak signifikan pada $p = .715$ ($p > .05$). Ini menunjukkan bahawa kedua-dua model terkawal dan tidak terkawal tidak berbeza secara signifikan bagi kesepadan modelnya.

Oleh itu, kesimpulan dari dapatan di atas ialah jantina guru bukan merupakan moderator dalam hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru di sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan. Ini menunjukkan bahawa hipotesis H_{a8a} ditolak kerana faktor jantina guru bukan merupakan moderator kepada hubungan yang disebut di atas.

4.3.11.2 Faktor umur guru sebagai moderator kepada hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Analisis peranan umur guru sebagai moderator dalam hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan ditunjukkan seperti dalam Jadual 4.50 hingga Jadual 4.53 di bawah. Terdapat empat kumpulan umur guru yang dikaji iaitu guru yang berumur 30 tahun ke bawah, guru berumur 31 hingga 40 tahun, guru berumur 41 hingga 50 tahun dan guru berumur melebihi 51 tahun.

Jadual 4.50: Nilai Khi-Kuasa Dua Statistik Kesepadan Model dan Model Perbandingan Umur Guru sebagai Moderator

Model	NPAR	CMIN	DF	p	CMIN/DF
Tidak terkawal	92	217.834	128	.000	1.702
Terkawal	89	219.937	131	.000	1.679

Nota: *signifikan pada $p < .05$

Bagi model yang terkawal, terdapat 89 parameter yang dianggarkan. Model ini mempunyai $df = 131$ ($2200 - 89$) dan nilai Khi-kuasa dua yang signifikan, χ^2 ($N = 396$, $df = 131$) = 219.937 , $p < .05$ (Jadual 4.50). Manakala bagi model yang tidak terkawal, terdapat 92 parameter yang dianggarkan yang mempunyai $df = 128$ ($220 - 92$) dan nilai Khi-kuasa dua yang signifikan, χ^2 ($N = 396$, $df = 128$) = 217.834 , $p < .05$.

Jadual 4.51: Nilai ‘Baseline Comparisons’ Statistik Kesepadan Model dan Model Perbandingan Umur Guru sebagai Moderator

Model	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI
Tidak terkawal	.958	.941	.982	.975	.982
Terkawal	.958	.942	.982	.976	.982

Daripada analisis didapati (Jadual 4.51), nilai indeks kesepadan model adalah sepadan dengan data yang diperolehi dari responden. Kesemua nilai NFI, RFI, IFI, TLI dan CFI bagi model terkawal dan tidak terkawal adalah memenuhi syarat yang diperlukan iaitu melebihi .90.

Jadual 4.52: Nilai RMSEA Statistik Kesepadan Model dan Model Perbandingan Umur Guru sebagai Moderator

Model	RMSEA
Tidak terkawal	.042
Terkawal	.042

Nota: RMSEA = ‘Root Mean Square Error of Approximation’

Indeks RMSEA (Jadual 4.52) yang diperolehi adalah memenuhi syarat yang ditetapkan iaitu kurang dari 0.08. Bagi model yang terkawal nilai RMSEA = .042 begitu juga model yang tidak terkawal nilai RMSEA = .042. Oleh itu, nilai RMSEA untuk kedua-

dua model menunjukkan bahawa kedua-duanya adalah sepadan dengan data yang diperolehi dari responden kajian.

Jadual 4.53: Statistik Perbandingan Model yang digabungkan (*Nested Model Comparisons*)

Model	DF	CMIN	p	Tahap Signifikan
Terkawal	3	2.103	.551	Tidak signifikan

Nota: *signifikan pada $p < .05$

Melalui statistik perbandingan model yang digabungkan ini membolehkan kedua-dua model terkawal dan tidak terkawal dibuat perbandingan. Analisis keputusan yang diperolehi ditunjukkan dalam Jadual 4.53. Perbezaan nilai Khi-kuasa dua bagi kedua-dua model adalah 2.103 (219.937 – 217.834) di mana nilai df = 3 (131 – 128), menunjukkan nilai yang tidak signifikan pada $p = .551$ ($p > .05$). Ini menunjukkan bahawa kedua-dua model terkawal dan tidak terkawal tidak berbeza secara signifikan bagi kesepadanannya. Melalui analisis, hipotesis $H_{\alpha}8b$ ditolak. Oleh itu, umur guru bukan merupakan moderator dalam hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

4.3.11.3 Faktor pengalaman mengajar guru sebagai moderator kepada hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Hasil analisis peranan pengalaman mengajar guru sebagai moderator dalam hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan ditunjukkan seperti dalam Jadual 4.54 hingga Jadual 4.57 di bawah. Terdapat lima kumpulan pengalaman mengajar guru yang dikaji iaitu

guru yang berpengalaman mengajar 5 tahun ke bawah, guru yang berpengalaman mengajar 6 hingga 10 tahun, guru yang berpengalaman mengajar 11 hingga 15 tahun, guru yang berpengalaman mengajar 16 hingga 20 tahun dan guru yang berpengalaman mengajar lebih dari 20 tahun.

Jadual 4.54: Nilai Khi-Kuasa Dua Statistik Kesepadan Model dan Model Perbandingan Pengalaman Mengajar Guru sebagai Moderator.

Model	NPAR	CMIN	DF	p	CMIN/DF
Tidak terkawal	115	245.515	160	.000	1.534
Terkawal	111	247.360	164	.000	1.508

Nota: *signifikan pada $p < .05$

Bagi model yang terkawal, terdapat 111 parameter yang dianggarkan. Model ini mempunyai $df = 164$ ($275 - 111$) dan nilai Khi-kuasa dua yang signifikan, X^2 ($N = 396$, $df = 164$) = 247.360, $p < .05$ (Jadual 4.54). Manakala bagi model yang tidak terkawal, terdapat 115 parameter yang dianggarkan yang mempunyai $df = 160$ ($275 - 115$) dan nilai Khi-kuasa dua yang signifikan, X^2 ($N = 396$, $df = 160$) = 245.515, $p < .05$.

Jadual 4.55: Nilai ‘Baseline Comparisons’ Statistik Kesepadan Model dan Model Perbandingan Pengalaman Mengajar Guru sebagai Moderator.

Model	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI
Tidak terkawal	.953	.934	.983	.976	.983
Terkawal	.953	.935	.984	.977	.983

Daripada analisis didapati (Jadual 4.55), nilai indeks kesepadan model adalah sepadan dengan data yang diperolehi dari responden. Kesemua nilai NFI, RFI, IFI, TLI dan CFI bagi model terkawal dan tidak terkawal adalah memenuhi syarat yang diperlukan iaitu melebihi .90.

Jadual 4.56: Nilai RMSEA Statistik Kesepadan Model dan Model Perbandingan Pengalaman Mengajar Guru sebagai Moderator.

Model	RMSEA
Tidak terkawal	.037
Terkawal	.036

Nota: RMSEA = ‘Root Mean Square Error of Approximation’

Indeks RMSEA (Jadual 4.56) yang diperolehi adalah memenuhi syarat yang ditetapkan iaitu kurang dari .08. Bagi model yang terkawal nilai RMSEA = .036 manakala model yang tidak terkawal nilai RMSEA = .037. Oleh itu, nilai RMSEA untuk kedua-dua model menunjukkan bahawa kedua-duanya adalah sepadan dengan data yang diperolehi dari responden kajian.

Jadual 4.57: Statistik Perbandingan Model yang digabungkan (*Nested Model Comparisons*)

Model	DF	CMIN	p	Tahap Signifikan
Terkawal	4	1.845	.764	Tidak signifikan

Nota: *signifikan pada $p < .05$

Melalui statistik perbandingan model yang digabungkan ini membolehkan kedua-dua model terkawal dan tidak terkawal dibuat perbandingan. Analisis keputusan yang diperolehi ditunjukkan dalam Jadual 4.57. Perbezaan nilai Khi-kuasa dua bagi kedua-dua model adalah 1.845 (247.360 – 245.515) di mana nilai df = 4 (164 – 160), menunjukkan nilai yang tidak signifikan pada $p = .764$ ($p > .05$). Ini menunjukkan bahawa kedua-dua model terkawal dan tidak terkawal tidak berbeza secara signifikan bagi kesepadanannya. Oleh itu, pengalaman mengajar guru bukan merupakan moderator dalam hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan. Dengan kata lain, hipotesis H_{08c} ditolak.

Pada keseluruhannya, dapat dibuat kesimpulan dari dapatan yang diperolehi bahawa demografi guru iaitu faktor umur, jantina dan pengalaman mengajar bukan merupakan moderator kepada hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

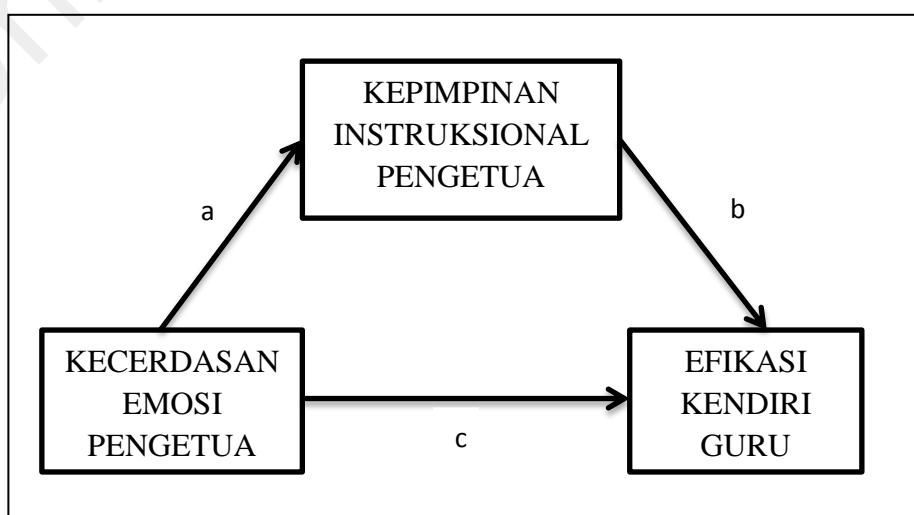
4.3.12 Soalan Kajian 12

Amalan kepimpinan instruksional pengetua sebagai mediator dalam hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Pengkaji menggunakan analisis *Structural Equation Model* (SEM) dengan perisian AMOS untuk mengetahui sejauh mana kepimpinan instruksional pengetua berperanan sebagai mediator (pengantara) dalam hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru di samping menguji hipotesis kesembilan iaitu:

H_a9: Amalan kepimpinan instruksional pengetua berperanan sebagai mediator dalam hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Rajah 4.34 menunjukkan model mediator yang melibatkan tiga pemboleh ubah iaitu kecerdasan emosi pengetua sebagai pemboleh ubah bebas, efikasi kendiri guru sebagai pemboleh ubah bersandar dan kepimpinan instruksional sebagai pemboleh ubah mediator (pengantara).

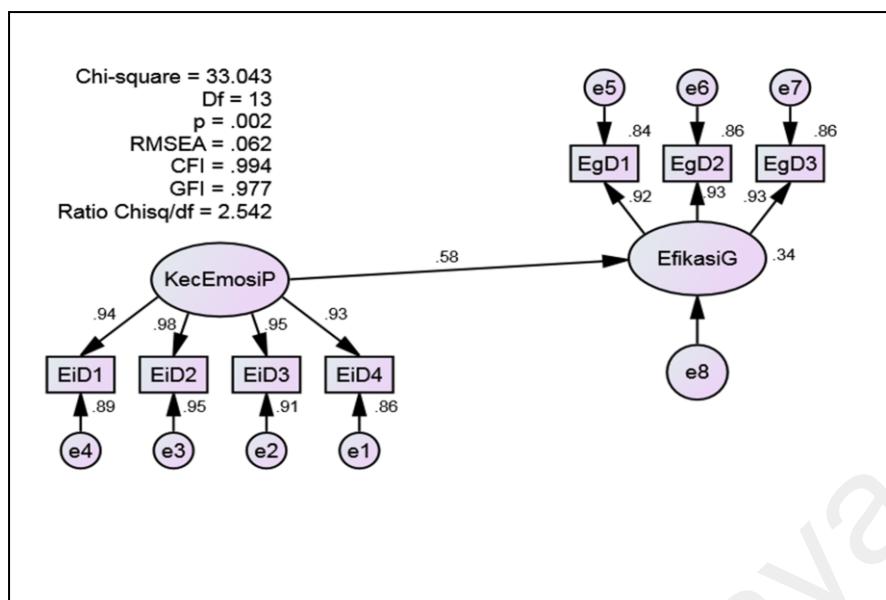


Rajah 4.34: Model Cadangan Peranan Kepimpinan Instruksional sebagai Mediator.

Terdapat dua kesan pengaruh yang terlibat apabila analisis untuk menguji mediator dijalankan iaitu kesan langsung (*direct effect*) dan tidak langsung (*indirect effect*). Kesan langsung ialah kesan pengaruh pemboleh ubah bebas (kecerdasan emosi pengetua) ke atas pemboleh ubah bersandar (efikasi kendiri guru) dan diwakili oleh c seperti dalam Rajah 4.34. Manakala terdapat dua kesan pengaruh secara tidak langsung iaitu a (antara kecerdasan emosi dan kepimpinan instruksional) dan b (antara kepimpinan instruksional dan efikasi kendiri guru). Bagi mengenal pasti pengaruh mediator sebagai mediator penuh atau mediator separa adalah dengan menentukan kesan secara langsung dan tidak langsung (Bryne, 2010; Hair et al., 2020 dan Zainuddin, 2014). Jika didapati kedua-dua kesan pengaruh langsung dan tidak langsung adalah signifikan secara statistik, maka mediator berperanan sebagai mediator separa. Jika kesan pengaruh tidak langsung dan kesan keseluruhan (*total effect*) adalah signifikan tetapi kesan pengaruh langsung tidak signifikan maka mediator berperanan sebagai mediator penuh.

Menurut Zainuddin (2014), langkah pertama yang perlu dilakukan ialah dengan membuktikan wujud kesan pengaruh langsung (*direct effect*) yang signifikan secara statistik antara pemboleh ubah bebas terhadap pemboleh ubah bersandar. Oleh itu, pengkaji telah menjalankan analisis untuk menunjukkan bahawa kesan pengaruh langsung yang signifikan dipenuhi antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru sebelum menguji peranan kepimpinan instruksional sebagai mediator. Hasil analisis adalah seperti dalam Rajah 4.35.

Hasil analisis menunjukkan kesan pengaruh langsung pemboleh ubah kecerdasan emosi ke atas efikasi kendiri guru adalah signifikan secara statistik. Kesan pengaruh langsung ini ditunjukkan melalui nilai beta ($\beta = .58$) yang signifikan seperti dalam Jadual 4.58.



Rajah 4.35: Kesan Pengaruh Langsung Kecerdasan Emosi ke atas Efikasi Kendiri Guru

Nilai $r^2 = .34$ menunjukkan kesan saiz (*effect size*) kecerdasan emosi pengetua terhadap efikasi kendiri guru. Menurut Cohen's (1988) nilai $.34$ menunjukkan kesan saiz adalah besar, memberikan keputusan bahawa kecerdasan emosi pengetua mempunyai pengaruh yang besar kepada efikasi kendiri guru.

Jadual 4.58: Kesan Pengaruh Langsung Kecerdasan Emosi Pengetua Ke atas Efikasi Kendiri Guru

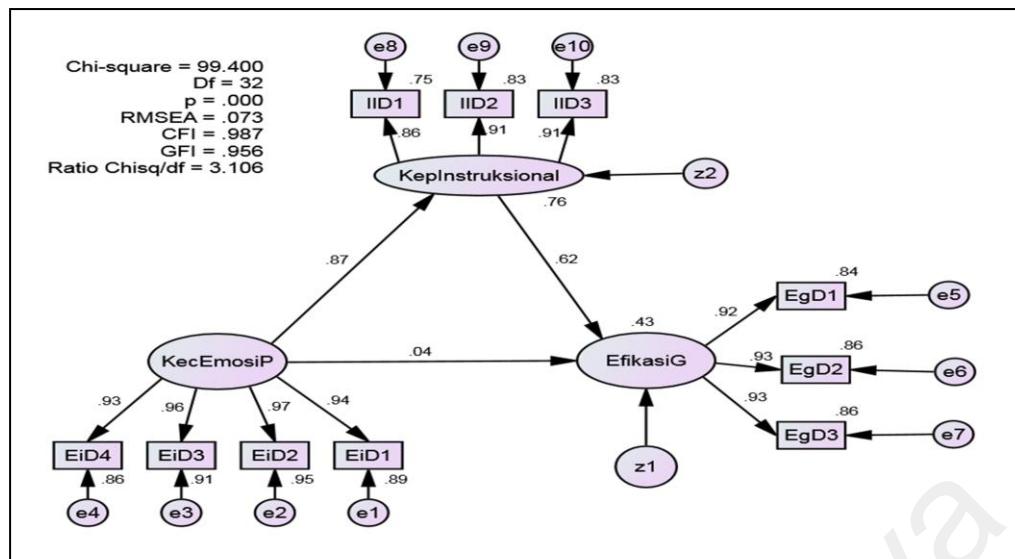
Pemboleh ubah	Nilai β	Nisbah Kritikal (C.R)	Tahap Signifikan	Keputusan
KEP \rightarrow EKG	0.583	12.624	***	Signifikan

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

Petunjuk: KEP = Kecerdasan emosi pengetua

EKG = Efikasi kendiri guru

Setelah kesan pengaruh langsung yang diperolehi adalah signifikan secara statistik, maka pengkaji telah memasukkan pemboleh ubah kepimpinan instruksional pengetua sebagai mediator dan seterusnya analisis dijalankan. Model yang diperolehi ialah seperti Rajah 4.36 di bawah.



Rajah 4.36: Model Peranan Kepimpinan Instruksional sebagai Mediator antara Kecerdasan Emosi ke atas Efikasi Kendiri Guru

Hasil analisis yang diperolehi menunjukkan kesan pengaruh langsung pemboleh ubah kecerdasan emosi ke atas efikasi kendiri guru. Setelah pemboleh ubah kepimpinan instruksional dimasukkan sebagai pemboleh ubah mediator, nilai $\beta = .58$ berkurangan kepada $\beta = .04$. Jadual 4.59 menunjukkan analisis kesan pengaruh langsung dan tidak langsung kecerdasan emosi pengetua ke atas efikasi kendiri guru dan pengaruh kepimpinan instruksional sebagai mediator .

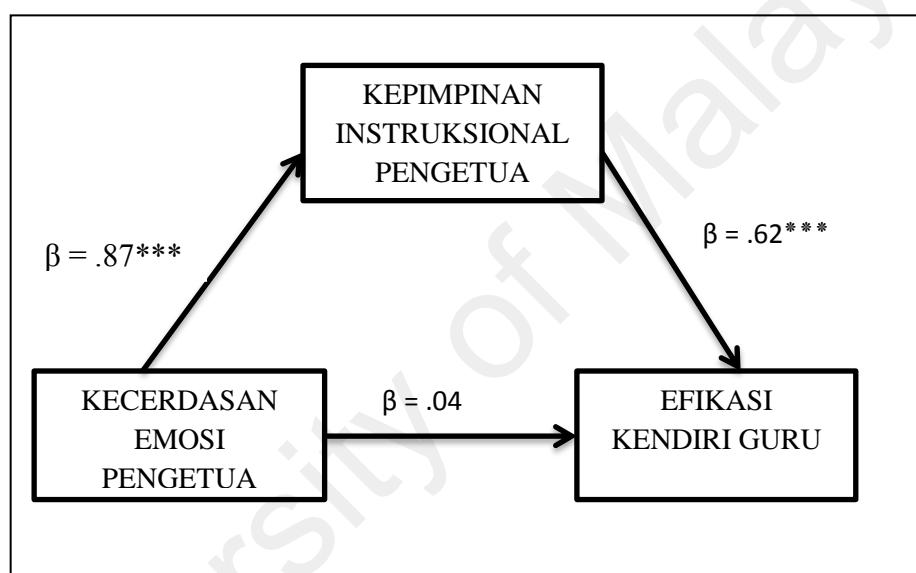
Jadual 4.59: Kesan Pengaruh Langsung dan Tidak Langsung Kecerdasan Emosi Pengetua Ke atas Efikasi Kendiri Guru dan Kepimpinan Instruksional sebagai Mediator

Pemboleh ubah	Nilai β	Nisbah Kritikal (C.R)	Tahap Signifikan	Keputusan
KEP \rightarrow EKG	.042	.423	.673	Tidak Signifikan
KEP \rightarrow KIL	.873	21.655	***	Signifikan
KIL \rightarrow EKG	.620	6.050	***	Signifikan

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

Petunjuk: KEP = Kecerdasan emosi pengetua EKG = Efikasi kendiri guru
KIL = Kepimpinan instruksional pengetua

Berdasarkan keputusan analisis yang diperolehi (Rajah 4.37), didapati kesan pengaruh tidak langsung (*indirect effect*, $.873 \times .620 = .541$) adalah signifikan secara statistik. manakala kesan pengaruh langsung (*direct effect*, $\beta = .042$) adalah tidak signifikan secara statistik. Oleh itu, kesan keseluruhan (*total effect*) adalah $.541 + .042 = .583$. Ini menunjukkan bahawa pemboleh ubah kepimpinan instruksional pengetua merupakan mediator (pengantara) dalam hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru. Jenis peranan mediator bagi kepimpinan instruksional pengetua ialah mediator penuh.



Rajah 4.37: Pengaruh Kepimpinan Instruksional sebagai Mediator ke Atas Efikasi Kendiri Guru

Selain itu, pengkaji turut menjalankan analisis untuk mengetahui saiz kesan kekuatan (*effect size*) pengaruh kepimpinan instruksional pengetua sebagai mediator ke atas efikasi kendiri guru. Cohen's (1988) menyatakan bahawa saiz kesan kekuatan pengaruh ditentukan dengan nilai r^2 iaitu jumlah varians (*squared multiple correlations*). Nilai r^2 dibawah .13 menunjukkan kesan pengaruh yang kecil, nilai r^2 antara .13 hingga .26 menunjukkan kesan pengaruh yang sederhana dan nilai r^2 melebihi .26 menunjukkan kesan pengaruh yang besar. Berdasarkan analisis, didapati nilai r^2 antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru (KEP → EKG, $r^2 = .34$), nilai r^2 antara

kepimpinan instruksional pengetua dan efikasi kendiri guru ($KIL \rightarrow EKG$, $r^2 = .42$) dan nilai r^2 antara kecerdasan emosi dan kepimpinan instruksional pengetua ($KEP \rightarrow KIL$, $r^2 = .76$) dan nilai r^2 antara kecerdasan emosi pengetua, kepimpinan instruksional pengetua dan efikasi kendiri guru ($KEP \rightarrow KIL \rightarrow EKG$, $r^2 = .43$). Oleh itu, saiz kesan kekuatan (*effect size*) pengaruh kepimpinan instruksional pengetua sebagai mediator ke atas efikasi kendiri guru ialah $.33 = [.42 - (.43 - .34)]$ di mana ia menunjukkan saiz kesan kekuatan pengaruh yang besar.

Dari keputusan yang diperolehi, kesimpulannya ialah pemboleh ubah kecerdasan emosi pengetua mempunyai kesan secara tidak langsung ke atas efikasi kendiri guru melalui mediator (pengantara) iaitu pemboleh ubah kepimpinan instruksional pengetua dan saiz kesan kekuatan pengaruh kepimpinan instruksional adalah besar. Dengan kata lain, hipotesis H_a9 diterima kerana kepimpinan instruksional berperanan sebagai mediator kepada kedua-dua hubungan yang dinyatakan. Oleh itu, dapatan ini menunjukkan bahawa kepimpinan instruksional pengetua merupakan mediator penuh terhadap efikasi guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

4.3.13 Soalan Kajian 13

Bentuk model yang boleh dibangunkan untuk meramal kesepadan hubungan antara kecerdasan emosi pengetua, amalan kepimpinan instruksional pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

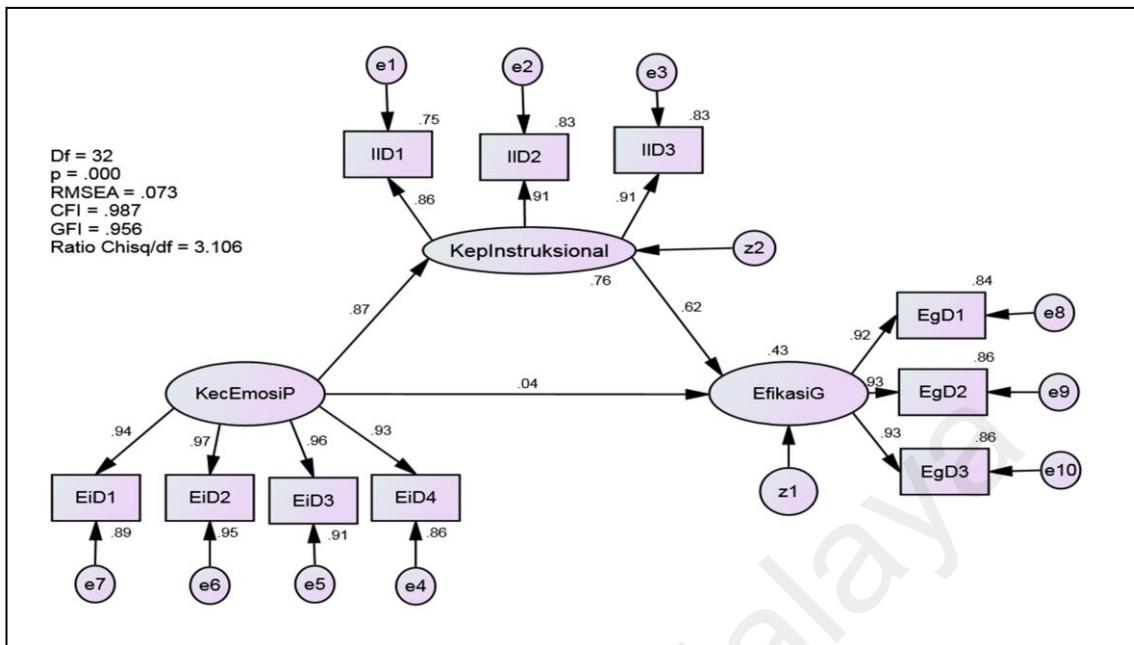
Analisis model persamaan struktural (*structural equation modeling* –SEM) kajian ini diaplikasikan bagi menguji kesepadan model dengan data kajian yang dikumpulkan

dari guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan dan seterusnya membentuk model untuk menunjukkan hubungan antara kecerdasan emosi pengetua, kepimpinan instruksional pengetua dan efikasi kendiri guru. Model persamaan struktural ini diwakili oleh pemboleh ubah bebas (*exogenous*) iaitu kecerdasan emosi pengetua, pemboleh ubah bersandar (*endogenous*) iaitu efikasi kendiri guru dan pemboleh ubah mediator (peramal) iaitu kepimpinan instruksional pengetua. Selain itu, analisis SEM ini juga dijalankan bagi menguji hipotesis kesepuluh iaitu :

H_{a10}: Bentuk model berjaya dibangunkan untuk meramal kesepadan hubungan antara kecerdasan emosi pengetua, amalan kepimpinan instruksional pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Model persamaan struktural cadangan bagi kajian ini digambarkan seperti Rajah 4.38 dibawah. Analisis SEM yang dijalankan menunjukkan wujudnya kesepadan model cadangan dengan data kajian dengan nilai indeks RMSEA = .073 (<.08), nilai indeks GFI = .956 (>.90), CFI = .987 (>.90) dan Ratio Chisq/df = 3.106 (<5.0). Statistik kesepadan model persamaan struktural berjaya menunjukkan bahawa kesemua indeks kesepadan model menepati nilai seperti yang disarankan.

Walau bagaimanapun, terdapat laluan pengaruh kekuatan hubungan yang tidak signifikan dan lemah antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru iaitu nilai $\beta = .04$ ($p=.673$) seperti yang ditunjukkan dalam Jadual 4.60 di bawah. Selain itu, ukuran kesepadan model yang diperolehi juga tidak memenuhi indeks kriteria yang ditetapkan di mana nilai pemberat regresi (C.R) adalah kurang dari nilai kritikal ± 1.96 (pada aras $p = 0.05$). Nilai pemberat regresi (C.R) yang diperolehi adalah C.R = .423 ($p=.673$).



Rajah 4.38: Model Persamaan Struktural Cadangan Hubungan Antara Kecerdasan Emosi Pengetua, Kepimpinan Instruksional Pengetua dan Efikasi Kendiri Guru.

Oleh itu, model persamaan struktural cadangan ini perlu dilakukan pengubahsuaian bagi memperoleh model yang mempunyai kesepadan yang baik dan signifikan secara statistik. Pengubahsuaian ke atas model persamaan struktural ini dilakukan dengan menggugurkan laluan hubungan yang tidak signifikan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru.

Jadual 4.60: Laluan Hubungan Model Persamaan Struktural Cadangan Antara Setiap Pemboleh Ubah Kajian.

Pemboleh ubah	Nilai β	Nisbah Kritikal (C.R)	Tahap Signifikan	Keputusan
KEP \rightarrow EKG	.042	.423	.673	Tidak Signifikan
KEP \rightarrow KIL	.873	21.655	***	Signifikan
KIL \rightarrow EKG	.620	6.050	***	Signifikan

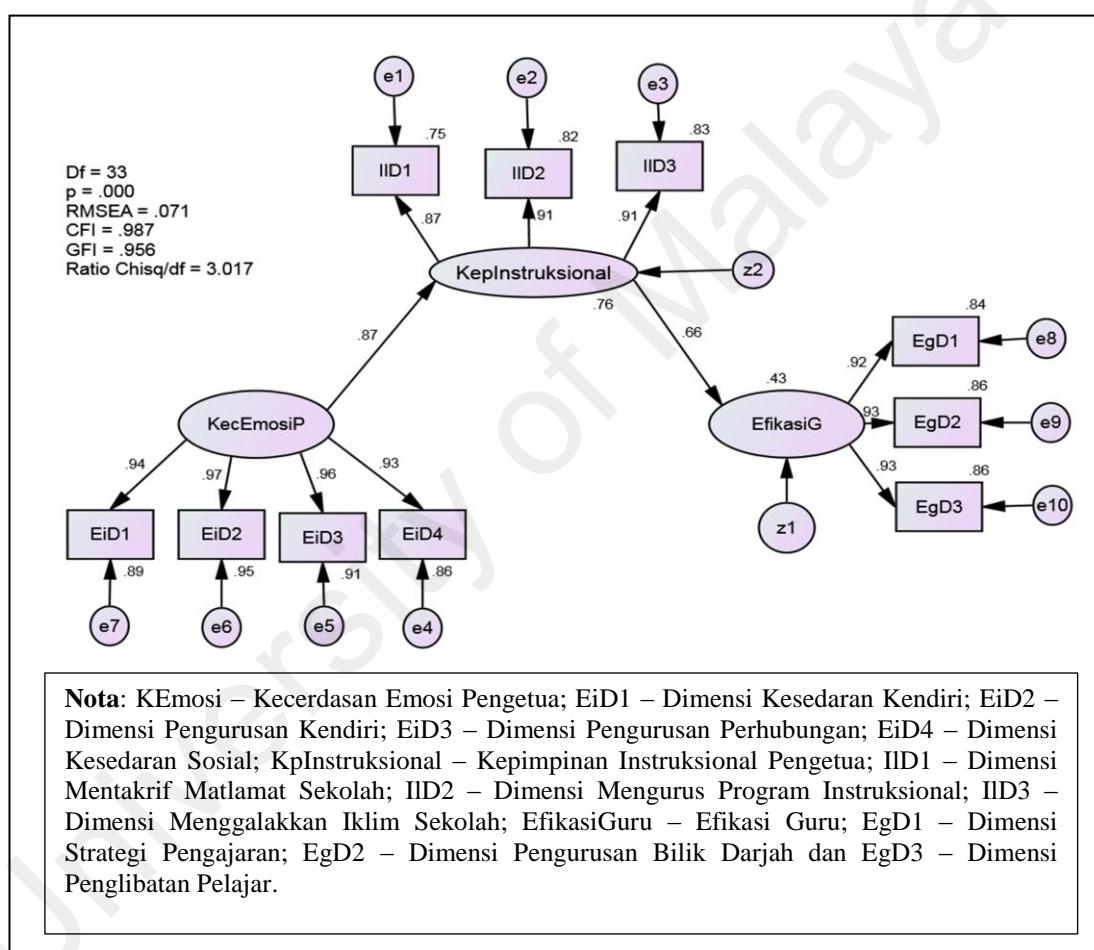
Nota: ***Signifikan pada $p < .001$

Petunjuk: KEP = Kecerdasan emosi pengetua

EKG = Efikasi kendiri guru

KIL = Kepimpinan instruksional pengetua

Setelah pengubahsuaian dibuat dan kesepadan model disemak semula (Rajah 4.39), keputusan menunjukkan model persamaan struktural ini mempunyai kesepadan yang lebih baik dan semua indeks menepati nilai indeks kesepadan yang ditetapkan. Nilai CFI= .987 (>.90), GFI= .956 (>.90), RMSEA= .071 (<.08) dan Ratio Chisq/df= 3.017(<5.0) menunjukkan kesepadan model pengukuran dimensi strategi pengajaran dengan data kajian yang diperoleh dari responden.



Rajah 4.39: Model Persamaan Struktural bagi Hubungan Antara Kecerdasan Emosi Pengetua, Kepimpinan Instruksional Pengetua dan Efikasi Kendiri Guru.

Jadual 4.61 di bawah menunjukkan analisis laluan hubungan yang signifikan secara statistik bagi setiap boleh ubah yang terlibat dalam kajian. Nilai pemberat regresi (C.R) bagi kedua-dua laluan hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dengan kepimpinan instruksional pengetua dan laluan hubungan antara kepimpinan

instruksional pengetua dan efikasi kendiri guru menepati syarat yang ditetapkan iaitu mempunyai nilai C.R melebihi nilai kritikal ± 1.96 (pada aras $p = .05$) dan signifikan secara statistik. Ini membuktikan indeks penilaian model semak semula ini mempunyai kesepadan dengan data yang dikaji.

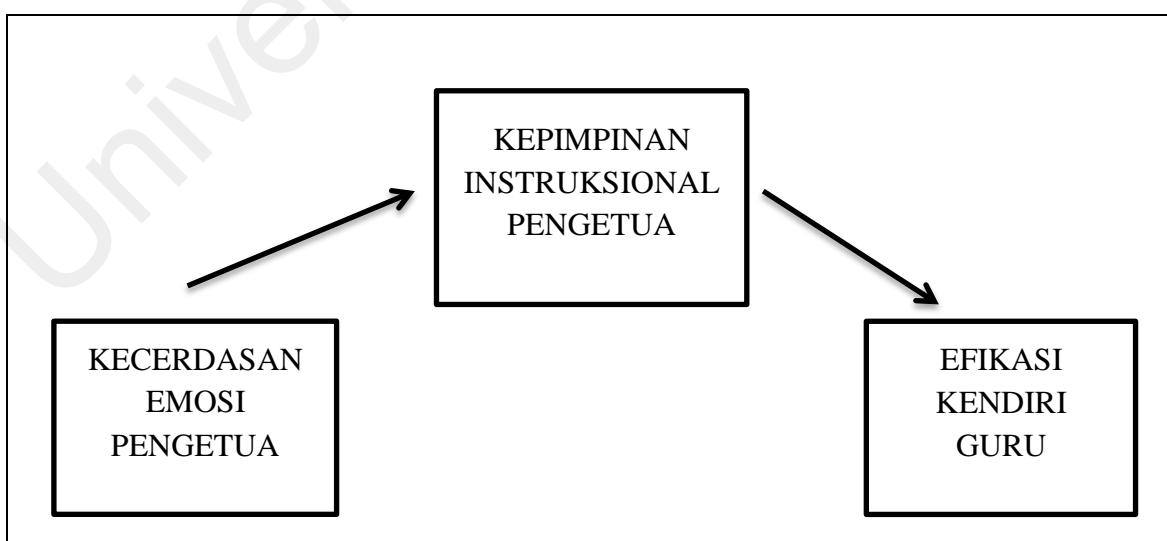
Jadual 4.61: Laluan Hubungan Model Persamaan Struktural Antara Setiap Pemboleh Ubah Kajian.

Pemboleh ubah	Nilai β	Nisbah Kritikal (C.R)	Tahap Signifikan	Keputusan
KEP \rightarrow KIL	.874	21.260	***	Signifikan
KIL \rightarrow EKG	.658	13.861	***	Signifikan

Note: ***Signifikan pada $p < .001$

Petunjuk: KEP = Kecerdasan emosi pengetua EKG = Efikasi kendiri guru
KIL = Kepimpinan instruksional pengetua

Melalui analisis, hipotesis $H_{\alpha 10}$ diterima. Oleh itu, bentuk model yang boleh dibangunkan bagi hubungan antara kecerdasan emosi pengetua, amalan kepimpinan instruksional pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah di Negeri Sembilan adalah seperti yang ditunjukkan dalam Rajah 4.40.



Rajah 4.40: Model Peranan Kepimpinan Instruksional sebagai Mediator kepada Hubungan Antara Kecerdasan Emosi Pengetua dan Efikasi Kendiri Guru.

Kesimpulan dari analisis SEM yang dijalankan dalam kajian ini menunjukkan bahawa kecerdasan emosi pengetua mempunyai hubungan positif yang signifikan secara statistik dengan kepimpinan instruksional pengetua. Manakala, kepimpinan instruksional pengetua mempunyai hubungan positif yang signifikan dengan efikasi kendiri guru.

4.4 Rumusan

Bab ini telah menghuraikan dapatan-dapatan dari analisis yang dijalankan secara deskriptif dan inferensi menggunakan perisian SPSS dan AMOS. Kajian ini bertujuan menjawab 13 soalan kajian. Dapatan kajian diringkaskan seperti dalam Jadual 4.62 dibawah.

Jadual 4.62: Ringkasan Dapatan Kajian

Soalan Kajian	Dapatan Kajian
Soalan 1: Apakah tahap kecerdasan emosi yang diperaktikkan oleh pengetua sekolah kebangsaan di Negeri Sembilan	Tinggi secara keseluruhan dan setiap dimensi
Soalan 2: Apakah tahap amalan kepimpinan instruksional pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan?	Tinggi secara keseluruhan dan setiap dimensi
Soalan 3: Apakah tahap efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan?	Tinggi secara keseluruhan dan setiap dimensi
Soalan 4: 4a. Adakah terdapat perbezaan yang signifikan bagi efikasi kendiri guru berdasarkan jantina? 4b. Adakah terdapat perbezaan yang signifikan bagi efikasi kendiri guru berdasarkan umur?	Terdapat perbezaan yang signifikan bagi efikasi kendiri guru berdasarkan faktor jantina guru. Terdapat perbezaan yang signifikan bagi efikasi kendiri guru berdasarkan faktor umur.

Sambungan Jadual 4.62

Soalan Kajian	Dapatan Kajian
4c. Adakah terdapat perbezaan yang signifikan bagi efikasi kendiri guru berdasarkan pengalaman mengajar?	Tidak terdapat perbezaan yang signifikan bagi efikasi kendiri guru berdasarkan pengalaman mengajar
<p>Soalan 5: Adakah terdapat hubungan yang signifikan antara kecerdasan emosi pengetua dengan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan?</p>	Terdapat hubungan yang signifikan dan positif di antara kecerdasan emosi pengetua dan keempat-empat dimensi kecerdasan emosi pengetua dengan efikasi kendiri guru, namun kekuatan korelasinya adalah pada tahap yang sederhana.
<p>Soalan 6: Adakah terdapat hubungan yang signifikan antara kecerdasan emosi pengetua dengan kepimpinan instruksional pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan?</p>	Terdapat hubungan yang signifikan dan positif di antara kecerdasan emosi pengetua dan keempat-empat dimensi kecerdasan emosi pengetua dengan kepimpinan instruksional pengetua, di mana kekuatan korelasinya adalah pada tahap yang kuat
<p>Soalan 7: Adakah terdapat hubungan yang signifikan antara amalan kepimpinan instruksional pengetua dengan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan?</p>	Terdapat hubungan yang signifikan dan positif di antara kepimpinan instruksional pengetua dan keempat-empat dimensinya dengan efikasi kendiri guru, namun kekuatan korelasinya adalah pada tahap yang sederhana.
<p>Soalan 8: Dimensi yang manakah dalam komponen kecerdasan emosi pengetua merupakan peramal yang dominan dalam menggalakkan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan?</p>	Pengurusan kendiri pengetua merupakan peramal yang dominan kepada efikasi kendiri guru sekolah menengah di Negeri Sembilan.
<p>Soalan 9: Dimensi yang manakah dalam komponen kecerdasan emosi pengetua merupakan peramal yang dominan dalam menggalakkan amalan kepimpinan instruksional pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan?</p>	Pengurusan perhubungan pengetua merupakan peramal yang dominan kepada kepimpinan instruksional pengetua sekolah menengah di Negeri Sembilan.

Sambungan Jadual 4.62

Soalan Kajian	Dapatan Kajian
Soalan 10: Dimensi yang manakah dalam komponen kepimpinan instruksional pengetua yang merupakan peramal yang dominan dalam menggalakkan efikasi kendiri guru bagi sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan?	Dimensi mengurus program instruksional pengetua merupakan peramal yang dominan kepada efikasi kendiri guru sekolah menengah di Negeri Sembilan.
Soalan 11: Sejauh manakah faktor umur, jantina dan pengalaman menjadi guru merupakan moderator kepada hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan?	Demografi guru iaitu faktor umur, jantina dan pengalaman mengajar bukan merupakan moderator kepada hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah di Negeri Sembilan.
Soalan 12: Sejauh manakah amalan kepimpinan instruksional pengetua berperanan sebagai mediator dalam hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan?	Kepimpinan instruksional pengetua merupakan mediator (pengantara) dalam hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru. Jenis mediator bagi kepimpinan instruksional pengetua ialah mediator penuh.
Soalan 13: Apakah bentuk model yang boleh dibangunkan untuk meramal kesepadan hubungan antara kecerdasan emosi pengetua, amalan kepimpinan instruksional pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan?	Model persamaan struktural yang dibina adalah sepadan dengan data kajian (Rajah 4.39)

BAB 5: PERBINCANGAN

5.1 Pengenalan

Bab ini melaporkan ringkasan kajian, perbincangan dapatan, implikasi, sumbangan kajian dan cadangan kajian selanjutnya. Bagi ringkasan kajian merangkumi tujuan kajian, soalan kajian, metodologi dan dapatan kajian. Bahagian perbincangan pula merungkaikan dan menjelaskan dapatan kajian berkaitan kecerdasan emosi pengetua, kepimpinan instruksional pengetua dan efikasi kendiri guru berdasarkan kajian-kajian yang lepas di samping teori yang berkaitan. Sementara itu, bahagian implikasi kajian membincangkan dapatan kajian secara teoretikal manakala sumbangan dan cadangan kajian yang selanjutnya turut disarankan bagi menyambung kesinambungan kajian yang menyumbang kepada pendidikan negara.

5.2 Ringkasan Kajian

Kajian ini dijalankan bertujuan untuk mengenal pasti hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru dan mengkaji adakah wujud pengaruh faktor mediator iaitu amalan kepimpinan instruksional pengetua terhadap hubungan antara kedua-dua pemboleh ubah tersebut. Kerangka konseptual kajian ini telah dibina berdasarkan tiga teori yang mendasarinya dan dijadikan rujukan utama iaitu Teori Kepimpinan Instruksional oleh Hallinger (2000), Teori Kecerdasan Emosi oleh Goleman (1995, 2001) dan Teori Efikasi Kendiri Guru oleh Tschanne- Moran dan Hoy (1998, 2001).

Pendekatan kajian adalah secara kuantitatif dan kajian tinjauan digunakan untuk mendapatkan maklum balas data kajian. Populasi kajian terdiri dari guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan. Sampel dipilih secara rawak berstrata dimana seramai 396 orang yang dijadikan responden kajian.

Instrumen kajian adalah merupakan satu set soal selidik bagi mengumpul maklum balas dari responden yang mengandungi empat bahagian iaitu bahagian A berkaitan maklumat profil responden, bahagian B berkaitan kompetensi kecerdasan emosi pengetua, bahagian C ialah amalan kepimpinan instruksional pengetua dan bahagian D ialah efikasi kendiri guru. Seterusnya, analisis data bagi menjawab kesemua soalan kajian telah dijalankan secara statistik deskriptif dan inferensi menggunakan perisian SPSS dan AMOS.

Dapatan dari kajian ini menunjukkan bahawa menurut persepsi guru, pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan mempunyai tahap kecerdasan emosi dan kepimpinan instruksional yang tinggi secara keseluruhannya manakala guru di sekolah kajian juga mempunyai tahap efikasi kendiri yang tinggi. Selain itu, dapatan juga menunjukkan bahawa terdapat perbezaan yang signifikan secara statistik bagi efikasi kendiri guru berdasarkan faktor jantina guru di mana guru lelaki mempunyai efikasi kendiri yang tinggi berbanding guru perempuan. Faktor umur guru juga mempunyai pengaruh ke atas efikasi kendiri guru di mana guru yang berumur melebihi 51 tahun mempunyai efikasi kendiri yang tinggi berbanding kumpulan guru berumur di bawah 51 tahun. Berdasarkan faktor pengalaman mengajar guru pula, kajian menunjukkan bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan secara statistik bagi efikasi kendiri guru. Guru yang mempunyai pengalaman mengajar yang masih baharu atau melebihi 20 tahun tidak mempunyai perbezaan dari segi efikasi kendiri mereka.

Seterusnya, dapatan kajian ini menunjukkan bahawa pada keseluruhannya terdapat hubungan yang signifikan dan positif secara statistik antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru. Kekuatan hubungan antara kedua-dua pemboleh ubah ini adalah pada tahap sederhana dan ini menunjukkan bahawa pengetua yang mempunyai

kecerdasan emosi yang tinggi berupaya meningkatkan efikasi kendiri guru. Hubungan yang signifikan secara statistik, positif dan kuat antara kecerdasan emosi pengetua dan kepimpinan instruksional pengetua turut diperolehi melalui analisis yang dijalankan. Dapatan ini membuktikan bahawa seseorang pengetua yang mempunyai kecerdasan emosi yang tinggi turut mengamalkan kepimpinan instruksional secara maksimum. Peningkatan amalan kepimpinan instruksional pengetua menjadi galakan kepada guru untuk meningkatkan efikasi kendiri mereka. Ini dibuktikan melalui wujudnya hubungan yang signifikan secara statistik, positif dan sederhana antara kepimpinan instruksional pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah kajian.

Melalui analisis SEM yang dijalankan, dapatan menunjukkan bahawa faktor demografi guru iaitu jantina, umur dan pengalaman mengajar guru bukan merupakan moderator kepada hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru. Faktor demografi guru ini tidak memberikan sebarang perubahan terhadap hubungan antara kedua-dua pemboleh ubah tersebut. Selain itu, amalan kepimpinan instruksional pengetua didapati mempengaruhi hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru. Kepimpinan instruksional pengetua merupakan mediator penuh kepada hubungan antara dua pemboleh ubah ini. Akhirnya, model persamaan struktural bagi ketiga-tiga pemboleh ubah yang terlibat dalam kajian (kecerdasan emosi pengetua, kepimpinan instruksional pengetua dan efikasi kendiri guru) berjaya diperolehi dan sepadan dengan data yang dikumpulkan dari responden kajian.

5.3 Perbincangan Dapatan Kajian

5.3.1 Tahap kecerdasan emosi yang diperlakukan oleh pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Goleman (2000) mendapati untuk seseorang itu berjaya dalam kehidupan dan kerjaya seseorang itu memerlukan lebih dari hanya kecerdasan intelek (IQ). Beliau menegaskan bahawa kecerdasan emosi pemimpin seperti keyakinan diri, orientasi diri, berinisiatif, empati, kerja berpasukan dan bekerjasama memberikan impak yang positif terhadap iklim dan prestasi organisasi. Kecerdasan emosi pengetua bagi kajian ini mengandungi empat dimensi iaitu kesedaran kendiri, pengurusan kendiri, pengurusan perhubungan dan kesedaran sosial.

Pada keseluruhannya, dapatan kajian ini membuktikan bahawa pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan menurut persepsi guru mempunyai tahap kecerdasan emosi yang tinggi. Didapati juga setiap dimensi yang mewakili kecerdasan emosi pengetua iaitu dimensi kesedaran kendiri, pengurusan kendiri, pengurusan perhubungan dan kesedaran sosial berada pada tahap yang tinggi. Dimensi yang memperlihatkan nilai skor min tertinggi adalah dimensi pengurusan perhubungan diikuti oleh dimensi pengurusan kendiri, dimensi kesedaran sosial dan dimensi kesedaran kendiri.

Dapatan dari kajian ini menyamai kajian lepas yang dijalankan oleh Nurul Hudani et al., (2013) di mana beliau mendapati tahap kecerdasan emosi adalah tinggi dan dimensi yang tertinggi adalah pengurusan perhubungan. Personaliti seseorang pemimpin yang dipamerkan mempunyai hubungan dengan kecerdasan emosi di mana setiap tingkah laku pemimpin mengambarkan perhubungan yang wujud antara pemimpin dalam

mempengaruhi pengikutnya. Ini dibuktikan oleh Nurul Hudani, Ma'rof, Puteri Hayati dan Noor Hisham (2015) yang mendapati dimensi personaliti mempunyai perkaitan dengan kecerdasan emosi dalam memberi kesan kepada prestasi kerja. Izani (2014) mendapati pengetua sekolah kajiannya mempunyai tahap kecerdasan emosi yang tinggi pada keseluruhannya. Beliau mendapati dimensi yang menunjukkan nilai skor min yang tertinggi ialah dimensi kesedaran sosial diikuti oleh dimensi pengurusan kendiri, pengurusan perhubungan dan kesedaran kendiri.

Selain itu, kajian ini juga adalah selari dengan kajian oleh Rahyu (2004) dan Yahya (2009) yang mendapati kesemua kelompok kecerdasan emosi pemimpin di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan berada pada tahap yang tinggi. Munroe (2009) juga mendapati pemimpin sekolah kajiannya di Michigan mempunyai tahap kecerdasan emosi yang tinggi bagi keempat-empat dimensi dan dimensi yang tertinggi adalah dimensi pengurusan kendiri. Beliau berpendapat untuk menjadi pemimpin sekolah yang berkesan, aspek pengurusan kendiri perlulah dikuasai dahulu oleh pemimpin agar beliau boleh mengurus dan mengawal emosinya dalam berhubungan dengan guru, pelajar dan staf dalam organisasi.

Dapatkan yang diperolehi dari kajian ini menyamai kajian oleh Masong (2012) yang mendapati tahap kecerdasan emosi kepala sekolah di Kota Gorontalo adalah tinggi manakala Zuraidah et al., (2014) pula mendapati pemimpin sekolah kajiannya menunjukkan tahap kecerdasan emosi yang tinggi. Beliau menyatakan bahawa kompetensi kecerdasan emosi pemimpin sekolah adalah elemen penting yang perlu ada dalam merancang program kemahiran dan pengukuhan kepimpinan sekolah bagi merealisasikan PPIM 2013-2025. Nik Rashid (2013) juga memperolehi dapatan yang serupa iaitu tahap kecerdasan emosi pengetua sebagai pemimpin koperasi sekolah

berada pada tahap yang tinggi dan dimensi yang menunjukkan tahap tertinggi adalah dimensi kesedaran sosial.

Walau bagaimanapun, dapatan dari kajian ini adalah tidak selari dengan dapatan oleh kajian Sazali (2006) iaitu kecerdasan emosi pemimpin sekolah rendah di negeri Kedah adalah pada tahap sederhana dan rendah. Cook (2006) dan Siti Faezah dan Mohd Zuri (2013) dalam kajian mereka turut menunjukkan bahawa tahap kecerdasan emosi pemimpin sekolah berada pada tahap yang sederhana. Perbezaan dapatan ini adalah disebabkan oleh pelbagai faktor, antaranya ialah latar belakang responden, lokasi, instrumen kajian yang digunakan serta jenis sekolah. Sazali (2006) dalam kajiannya memilih sampel guru besar serta guru dari sekolah rendah di utara Semenanjung Malaysia. Cook (2006) pula menjalankan kajian di luar negara yang sememangnya mempunyai latar belakang responden dan sistem pendidikan yang berbeza berbanding Malaysia. Begitu juga kajian oleh Siti Faezah dan Mohd Zuri (2013) yang mendapat keputusan kajian yang berbeza memandangkan kajian dijalankan di Pulau Pinang.

Kajian ini juga mendapat tahap kecerdasan emosi pemimpin sekolah adalah tertinggi bagi dimensi pengurusan perhubungan iaitu kemahiran seseorang untuk memperoleh maklum balas yang dikehendaki dari pengikutnya. Dimensi pengurusan perhubungan ini adalah penting dan dipamerkan melalui tingkah laku pemimpin seperti 1) pengaruh (*influence*) iaitu keupayaan pemimpin untuk memujuk dan mempengaruhi emosi orang lain; 2) kepimpinan inspirasi (*inspiration*) iaitu pemimpin yang sentiasa memberi inspirasi dan panduan kepada individu serta ahli kumpulan untuk sama-sama bergerak mencapai matlamat yang dikongsi tanpa paksaan; 3) membangunkan orang lain (*developing others*) iaitu pemimpin yang sentiasa menyokong kebolehan dan keperluan orang lain untuk pembangunan mereka; 4) pemangkin perubahan (*change catalyst*) iaitu

pemimpin yang berkebolehan untuk mengenal pasti keperluan untuk perubahan, mencabar ‘*status quo*’ serta mencari jalan untuk mengatasi halangan yang wujud untuk membolehkan perubahan berlaku; 5) pengurusan konflik (*conflict management*) iaitu kemahiran untuk berunding dan menyelesaikan masalah yang tidak dipersetujui dan 6) kerja berpasukan (*teamwork and collaboration*) iaitu keupayaan seseorang pemimpin untuk membina semangat kejelekitan, bekerjasama, saling membantu untuk mencapai matlamat bersama secara kolektif. Pemimpin yang mempunyai tahap kecerdasan emosi yang tinggi memperlihatkan tingkah laku kepimpinan yang berkesan dalam mempengaruhi pengikut untuk lebih cemerlang.

Dapatan dari kajian terdahulu membuktikan bahawa individu yang memperlihatkan tahap kecerdasan emosi yang tinggi berjaya memimpin organisasi dengan berkesan (Abdul Ghani, 2007; Bhatti & Thaabbasum, 2014; Bradberry & Greaves, 2003; Yulk, 2013). Ini adalah kerana pemimpin perlu mempunyai tahap kecerdasan emosi yang tinggi dalam usaha melakukan perubahan bagi meningkatkan pencapaian organisasi dan melakukan proses transformasi dalam kepimpinan (Goleman, 2001). Selain itu, Shahril@Charil dan Yahya (2007) menyatakan bahawa pemimpin pendidikan yang berjaya membentuk sekolah berkesan adalah pemimpin yang mempunyai kemampuan dalam menguasai kecerdasan emosinya.

Kajian ini mendapati bahawa keempat-empat dimensi yang mewakili konstruk kecerdasan emosi iaitu dimensi kesedaran kendiri, dimensi pengurusan kendiri, dimensi pengurusan perhubungan dan dimensi kesedaran sosial berada pada tahap yang tinggi. Ini membuktikan bahawa keupayaan dan kebolehan pengetua untuk mengurus dan mengawal kecerdasan emosi diri dan guru adalah tinggi. Sehubungan itu, pengetua dan guru serta warga sekolah saling memahami dan bekerjasama bagi membantu mereka

untuk membuat keputusan yang lebih baik dan seterusnya meningkatkan pencapaian organisasi secara keseluruhannya. Dapatan ini menyokong kenyataan oleh Goleman (2011, 2001) yang mendapati kebolehan mengurus emosi dalam diri dan orang lain merupakan domain utama kecerdasan emosi kerana organisasi melibatkan perhubungan antara ahli-ahlinya ke arah mencapai satu matlamat yang telah dipersetujui bersama.

Kesimpulan dari dapatan kajian ini adalah tahap kecerdasan emosi pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan berada pada tahap yang tinggi pada keseluruhannya dan bagi setiap dimensi. Ini membuktikan bahawa kecerdasan emosi sangat penting dalam mengupaya pengetua sebagai pemimpin sekolah yang berkesan terutamanya melalui amalan pengurusan perhubungan yang berkesan. Ini bertepatan dengan definisi kecerdasan emosi oleh pengkaji iaitu kebolehan dan keupayaan seseorang untuk mengenal pasti emosi sendiri dan orang lain serta dapat mengawalnya dengan cara tertentu bagi menghasilkan hubungan sosial yang baik. Pengurusan perhubungan perlu dikuasai oleh pemimpin sekolah agar dapat menguruskan setiap ahli dalam organisasi dengan berkesan melalui bekerja secara berpasukan, menguruskan konflik secara berhemah, menjadi pemangkin kepada perubahan yang diperlukan, berupaya membangunkan dan mempengaruhi ahli dalam organisasi serta menjadi inspirasi kepada warga sekolah. Pemimpin yang mempunyai kompetensi ini mampu menyelesaikan konflik yang berlaku melalui perbincangan kerana mereka berkemahiran, mempunyai keyakinan dan berani untuk berhadapan dengan isu atau masalah yang timbul dan berusaha menyelesaikannya untuk kebaikan organisasi.

5.3.2 Tahap amalan kepimpinan instruksional pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Pada keseluruhannya, pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan menurut persepsi guru menunjukkan amalan kepimpinan instruksional yang tinggi dimana ketiga-tiga dimensi kepimpinan instruksional pengetua berada pada tahap yang tinggi. Dimensi amalan kepimpinan instruksional pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan yang tertinggi adalah dimensi mentakrif matlamat sekolah diikuti oleh dimensi mengurus program instruksional dan dimensi menggalakkan iklim sekolah.

Dapatan kajian ini menyokong kenyataan oleh Mendels (2012) yang mendapati kepimpinan berkesan bermula dari proses penetapan misi dan visi yang menjurus kepada komitmen yang tinggi dari warga sekolah. Misi dan visi yang dikongsi bersama setiap warga sekolah membantu mewujudkan kolaborasi dan kerjasama dalam mencapai matlamat yang telah ditetapkan. Oleh itu, pengetua sebagai pemimpin dan sumber utama kepada proses instruksional perlu menguasai dan jelas tentang matlamat sekolah agar difahami dan disampaikan kepada warga sekolah termasuklah pemegang taruh ‘*stake holders*’ (Sekhu, 2011). Seseorang pengetua perlu menguasai dan mengamalkan kepimpinan instruksional kerana pengetua adalah orang yang penting dalam kejayaan dan keberkesanan proses pengajaran dan pembelajaran (Widhyanti & Shahril@Charil, 2016). Abdul Said et al., (2014) turut memperoleh dapatan yang serupa iaitu amalan kepimpinan instruksional guru besar berada pada tahap yang tinggi dan mempunyai hubungan yang signifikan secara stastistik dengan komitmen dan kepuasan kerja guru. Dimensi mentakrif dan menyampaikan matlamat sekolah turut berada pada tahap yang tinggi dalam kajian oleh Ashley (2010). Keputusan kajian ini juga menyokong kajian

oleh Quah (2011) yang mendapati menurut persepsi guru amalan kepimpinan instruksional pengetua di Johor dilaksanakan dengan berkesan dan membuktikan pengetua yang mengamalkan kepimpinan instruksional berupaya mempengaruhi pencapaian pelajar.

Selain itu, dapatan kajian ini turut menyokong dapatan kajian oleh Munroe (2009) yang membuktikan bahawa amalan kepimpinan instruksional yang paling tinggi diamalkan ialah dimensi merangka matlamat sekolah. Kajian oleh Jameela (2012) juga menunjukkan pengetua sekolah di Pahang mempunyai tahap amalan kepimpinan instruksional yang tinggi serta kerap secara keseluruhannya. Walau bagaimanapun, beliau mendapati amalan kepimpinan instruksional yang tertinggi diamalkan adalah dimensi membentuk suasana sekolah yang mesra dan saling membantu. Begitu juga dapatan dari kajian oleh Talip (2010), Munaim (2013) dan Sukarmin (2010), memperoleh dapatan yang serupa iaitu kepimpinan instruksional pemimpin sekolah kajian mereka berada pada tahap yang tinggi pada keseluruhannya.

Dapatan kajian ini turut menyamai dapatan kajian oleh Andi (2007) di Johor yang menunjukkan keseluruhan skor min bagi kepimpinan instruksional pemimpin sekolah berada pada tahap yang tinggi manakala Mohd Nor dan Mohamad (2013) pula mendapati secara keseluruhannya skor min kepimpinan instruksional pengetua di sekolah menengah agama bantuan kerajaan (SMABK) adalah lebih tinggi daripada sekolah menengah agama rakyat (SMAR). Dimensi yang memberikan fokus kepada visi, galakan, insentif, keterlihatan dan pemantauan di SMABK adalah lebih baik daripada SMAR. Perbezaan terhadap tahap amalan kepimpinan instruksional kedua-dua sekolah ini adalah disebabkan oleh perbezaan kesedaran terhadap kepentingan mengamalkan kepimpinan instruksional walaupun kemudahan yang diterima adalah

sama bagi semua jenis sekolah. Dapatan ini turut menyokong dapatan terdahulu oleh Mohd Nor (2005) iaitu tahap amalan kepimpinan instruksional pengetua sekolah berkesan adalah lebih tinggi dari pengetua sekolah tidak berkesan. Oleh itu, pengetua perlu menyedari akan kepentingan untuk mengamalkan kepimpinan instruksional supaya matlamat mewujudkan sekolah berkesan pada masa hadapan boleh dicapai.

Sebaliknya dapatan kajian ini berbeza dengan kajian oleh Latip (2007) yang mendapati pengetua sekolah di Selangor melaksanakan kepimpinan pengajaran pada tahap sederhana tinggi. Amalan kepimpinan pengajaran yang tertinggi adalah bagi dimensi penjelasan matlamat sekolah. Sazali et al., (2007) mendapati secara umumnya pemimpin sekolah berkesan mempunyai ciri sebagai pemimpin instruksional dengan menunjukkan skor min melebihi 3.0. Dimensi menetapkan dan mentakrif matlamat sekolah mempunyai skor min yang tertinggi di mana pemimpin sentiasa berbincang dengan guru berkaitan pencapaian akademik pelajar di samping mengingatkan guru dan pelajar tentang matlamat sekolah yang perlu dicapai. Namun begitu, dapatan Latip (2007) tidak boleh dijadikan perbandingan terus memandangkan kajian beliau melibatkan guru serta guru besar dari Selangor dan menggunakan instrumen kepimpinan instruksional yang mengandungi tujuh puluh satu item oleh Hallinger dan Murphy yang dibina pada 1985, manakala kajian ini menggunakan instrumen PIMRS oleh Hallinger (2011).

Pengetua sebagai pemimpin dan peneraju proses pengajaran dan pembelajaran perlu mempunyai komitmen yang tinggi dalam mempraktikkan kepimpinan pengajaran di sekolah kerana sokongan dalam memastikan keberkesanannya proses pengajaran dan pembelajaran kepada seluruh warga sekolah diperlukan bagi meningkatkan komitmen guru untuk mengajar dan pelajar untuk belajar. Hussein Ahmad (1991), menekankan

bahawa kepimpinan instruksional (pengajaran) bergantung kepada banyak faktor antaranya ialah faktor diri, sikap dan orientasi, komitmen serta gaya kepimpinan yang diamalkan. Seorang pemimpin pengajaran yang berkesan dan kurang berkesan turut dibezakan oleh faktor tersebut. Dapatan dari kajian-kajian lepas yang disebutkan sebelum ini membuktikan kepentingan peranan kepimpinan instruksional pengetua bagi meningkatkan kecemerlangan sekolah dalam melahirkan modal insan yang cemerlang selari dengan kehendak PPPM (2013-2025). Sehubungan itu, pengetua perlu menguasai kesemua fungsi dan dimensi yang terdapat dalam kepimpinan instruksional agar mereka dapat mengurus dan mentadbir guru serta pelajar dengan berkesan. Ini dibuktikan melalui kajian oleh Hallinger (2003) yang mendapati dari 88 kajian peringkat kedoktoran di tujuh buah negara mendapati kepimpinan instruksional mempunyai hubungan yang signifikan dengan kejayaan akademik sekolah.

Selain itu, pengetua yang melaksanakan peranan sebagai pemimpin instruksional diperlukan bagi merancang, melakukan pentaksiran, pemerhatian dan penilaian bagi memastikan perkembangan guru dan keberkesanannya proses pengajaran dalam bilik darjah (Glickman, Gordon & Roos-Gordon, 2007). Pengetua yang mengamalkan kepimpinan instruksional dengan berkesan terbukti mampu memupuk semangat serta motivasi kepada guru dalam pengajaran, bertindak sebagai motivator dan pembina pasukan (Richards, 2005). Ini adalah kerana menurut Simin et al., (2015) dan Southworth (2002), pengetua yang terlibat mengamalkan kepimpinan instruksional berupaya mempengaruhi tingkah laku guru dalam pengajaran dan pembelajaran pelajar.

Pengetua yang memperlihatkan kesungguhan dalam kepimpinan instruksional dapat mewujudkan perasaan kepuasan kerja yang tinggi dalam kalangan guru (Abdul Said, Jumriah & Christina, 2014) dan meningkatkan komitmen guru dalam pengajarannya

(Tschannen-Moran & Gareis, 2015). Komitmen dan kepuasan kerja dalam kalangan guru amat penting bagi membolehkan guru sentiasa mempunyai semangat dan berusaha sepenuhnya bagi menghasilkan pengajaran yang berkesan. Oleh itu, pengetua perlu terlibat secara langsung dengan proses pengajaran dan pembelajaran bagi mempengaruhi pencapaian akademik pelajar.

Kajian ini menunjukkan dimensi mentakrif matlamat sekolah merupakan dimensi yang berada pada tahap yang tinggi diamalkan oleh pengetua. Dimensi mentakrif matlamat sekolah terdiri dari dua sub-dimensi iaitu merangka matlamat sekolah dan menjelaskan matlamat sekolah. Dimensi mentakrif matlamat sekolah ini perlu dikuasai, difahami secara jelas dan dikongsi bersama oleh pengetua dan warga sekolah kerana dimensi ini merupakan perkara utama yang menjadi rujukan sebelum membuat sebarang keputusan berkaitan akademik bagi memastikan matlamat sekolah tercapai. Seperti yang diketahui umum, sistem pendidikan negara sentiasa mengalami perubahan mengikut keperluan pendidikan semasa dan antarabangsa. Oleh itu pengetua sebagai individu yang mengetuai setiap perubahan yang berlaku di sekolah perlu memainkan peranannya sebagai pemimpin instruksional dalam menggalakkan guru untuk menghayati dan mencapai matlamat sekolah. Hallinger (2000) mengatakan pengetua sebagai pemimpin di sekolah harus bekerjasama dalam membentuk matlamat sekolah berkaitan pencapaian pelajar. Seseorang pengetua harus mewujudkan matlamat yang memberikan inspirasi dan membangunkan kesepakatan ke arah pencapaian matlamat tersebut. Peningkatan pencapai murid berlaku sehingga 20% apabila pengetua berprestasi cemerlang menumpukan kepada kepimpinan instruksional (PPPM, 2013-2025).

Seterusnya, dapatan kajian ini juga menunjukkan bahawa dimensi mengurus program instruksional dan sub-dimensinya iaitu menyelia dan membuat penilaian instruksional,

menyelaras kurikulum dan memantau perkembangan pelajar juga berada pada tahap yang tinggi. Menurut Hallinger (2012), pengetua mempengaruhi pencapaian pelajar secara tidak langsung melalui peranan sebagai pemimpin instruksional. Pengetua mengamalkan kepimpinan instruksional sentiasa melakukan pemantauan terhadap pencapaian pelajar, dapat berbincang serta mengenal pasti kekuatan serta kelemahan pelajar bersama guru dan seterusnya merancang program yang boleh membantu peningkatan prestasi mereka. Kenyataan ini turut menyokong Hallinger dan Murphy (1985) yang mengatakan kepimpinan instruksional merupakan tingkah laku dan amalan pengetua terhadap aktiviti serta proses pengajaran dan pembelajaran yang berlaku di sekolah. Menurut Weber (1996), pengetua yang memainkan peranan sebagai pemimpin instruksional menyumbang kepada perancangan, merekabentuk, mentadbir dan melakukan analisis terhadap keberkesanan kurikulum. Oleh itu, penelitian dan pemantauan secara berterusan ke atas program pengajaran membolehkan guru memenuhi keperluan pelajar melalui penambahbaikan yang berterusan.

Dapatkan kajian ini membuktikan bahawa dimensi menggalakkan iklim sekolah dan sub-dimensinya iaitu menjaga masa pengajaran, mengekalkan sokongan pembelajaran, menyediakan insentif untuk guru dan menyediakan insentif untuk pelajar berada pada tahap yang tinggi kecuali menggalakkan perkembangan profesional. Pengetua sebagai pemimpin instruksional seharusnya mampu membentuk suasana sekolah yang mesra dan saling membantu bagi menggalakkan proses pengajaran dan pembelajaran yang berkesan. Murphy (1990) telah menekankan pembangunan persekitaran kerja yang menyokong serta memperlihatkan bagaimana pemimpin instruksional menetapkan struktur organisasi yang menyokong proses pengajaran dan pembelajaran.

Kesimpulan dari dapatan ini membuktikan bahawa amalan kepimpinan instruksional amat penting bagi menjamin keberkesanan dan kecemerlangan sekolah. Kepimpinan instruksional pengetua yang tinggi mempengaruhi guru untuk lebih cemerlang dalam pengajarannya dan secara tidak langsung menghasilkan pelajar yang cemerlang. Malahan, guru dan pemimpin sekolah ialah pemacu terpenting bagi pencapaian murid (PPPM 2013-2025).

5.3.3 Tahap efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Dapatan dari kajian ini menunjukkan pada keseluruhannya, guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan mempunyai tahap efikasi kendiri yang tinggi dimana setiap dimensi yang mewakili konstruk efikasi kendiri guru turut berada pada tahap yang tinggi. Dimensi efikasi kendiri yang berada pada tahap tertinggi ialah dimensi pengurusan bilik darjah, diikuti oleh dimensi strategi pengajaran dan dimensi penglibatan pelajar. Tahap efikasi kendiri guru yang tinggi ini menunjukkan bahawa guru sekolah menengah di Negeri Sembilan mempunyai keyakinan yang tinggi dalam pengajaran walaupun dikelilingi oleh pelajar yang pelbagai latar belakang. Dapatan dari kajian ini menyokong kenyataan oleh Tschannen-Moran & Hoy (2001) yang mendefinisikan efikasi kendiri guru sebagai keyakinan yang ada pada seseorang guru terhadap kebolehannya untuk mengajar dan memotivasi pelajar tanpa mengambil kira kebolehan dan latar belakang keluarga pelajar.

Hasil dapatan kajian ini juga menyokong kajian terdahulu yang dilakukan oleh Aziah et al., (2015), Azizuddin et al., (2015), Talip (2010), Norita (2012), Richardson (2011), Shafinaz (2009) dan Wan Noraini (2011). Aziah, Yen dan Abdul Ghani, (2015) dalam kajian terhadap efikasi kendiri guru sekolah menengah harian di Pulau Pinang

mendapati tahap efikasi kendiri guru dalam kajian mereka adalah tinggi dengan skor min 6.89 sementara dimensi yang paling tinggi ialah strategi pengajaran diikuti oleh penglibatan pelajar dan pengurusan bilik darjah.

Dapatan yang serupa turut diperolehi oleh Azizuddin et al., (2015) yang mendapati tahap efikasi guru sekolah di India adalah tinggi dan menunjukkan prestasi yang cemerlang dalam efikasi pengajaran mereka serta mempunyai harga diri yang tinggi. Ini selari dengan dapatan oleh Bandura (1997) yang mendapati guru yang mempunyai efikasi kendiri yang tinggi sentiasa memperbaiki pencapaian dan bermotivasi tinggi.

Dapatan juga menyokong dapatan kajian oleh Norita (2012) yang mendapati tahap efikasi kendiri guru di Kelantan adalah tinggi serta dimensi yang menunjukkan skor min tertinggi adalah dimensi penglibatan pelajar diikuti oleh dimensi pengurusan bilik darjah dan akhirnya dimensi strategi pengajaran. Norita (2012) mengatakan bahawa guru mempunyai efikasi kendiri dalam memastikan setiap tingkah lakunya adalah cemerlang dalam memastikan pelajar menghargai kepentingan pelajaran. Dapatan ini disokong oleh Darling-Hammond (2007) dan Ng et al. (2010) yang mendapati guru yang mempunyai efikasi yang tinggi didapati lebih komited, bermotivasi dan cemerlang dalam pengajaran.

Selain itu, dapatan kajian ini menyokong kajian terdahulu oleh Wan Noraini (2011) yang mendapati tahap efikasi pengajaran peribadi pensyarah adalah lebih tinggi daripada efikasi pengajaran am. Ini menunjukkan bahawa walaupun pensyarah mempunyai keyakinan peribadi yang tinggi, namun mereka masih lagi terikat dengan halangan-halangan luar yang memberikan impak kepada pengajaran. Oleh itu, tahap efikasi kendiri guru didapati mempunyai peranan penting dalam pendidikan kerana ia

mempengaruhi jati diri dan pembawakan diri yang mereka dimiliki (Dibapile, 2012; Richardson, 2011). Menurut Korthagen (2005) serta Magno dan Sembrano (2008), yang menjadi penentu kepada keberkesanan hasil yang dizahirkan (kejayaan) adalah tahap efikasi kendiri seseorang.

Begitu juga dalam kajian Teng (2006) di Sarawak yang mendapati guru sekolah kajian beliau mempunyai tahap efikasi kendiri yang tinggi pada keseluruhannya dan dimensi yang perada pada tahap tertinggi adalah dimensi pengurusan bilik darjah. Penglibatan guru dalam membuat keputusan didapati membantu guru dalam meningkatkan tahap efikasi mereka (Teng, 2006).

Kajian awal yang dilakukan oleh Lim dan Poon (1997) juga membuktikan bahawa guru di Malaysia yang mempunyai komitmen yang tinggi, daya usaha tinggi dan prestasi kerja tinggi adalah mereka yang mempunyai efikasi kendiri yang tinggi. Guru yang mempunyai efikasi kendiri tinggi seterusnya berupaya mempengaruhi efikasi pelajar bagi meningkatkan pencapaian mereka dalam akademik (Henson, 2001).

Walau bagaimanapun, dapatan dari kajian ini berbeza dengan dapatan oleh Azwan, et al., (2005) yang menunjukkan pencapaian efikasi guru sejarah adalah sederhana tetapi tahap amalan pengajaran berbantukan ICT pula adalah rendah. Ishak Sin (2001) pula mendapati guru mempunyai tahap efikasi kendiri sederhana dan bersara awal kerana kurang yakin terhadap kebolehan mereka untuk mengajar dan menjalankan tugas di sekolah dengan baik. Perbezaan ini wujud mungkin kerana kajian ini tidak terhad kepada guru yang mengajar sesuatu subjek sahaja dan menggunakan instrumen soal selidik efikasi kendiri guru yang mengandungi dua puluh empat ítem berbanding hanya dua belas ítem sahaja.

Kesimpulan yang boleh dibuat oleh pengkaji melalui dapatan di atas adalah tahap efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan didapati berada pada tahap yang tinggi. Efikasi kendiri guru adalah penting dalam memastikan guru mempunyai kepercayaan dan keyakinan untuk cemerlang dalam proses pengajaran di bilik darjah. Dalam dunia pendidikan yang sentiasa mengalami perubahan termasuklah perubahan dari aspek kurikulum, kokurikulum dan tugasan guru yang semakin mencabar, guru perlu mempunyai motivasi dan lebih komited untuk menghasilkan pengajaran yang berkesan. Efikasi kendiri guru perlu berada pada tahap tinggi agar setiap perubahan yang mendadak (*ad-hoc*) mampu diuruskan dengan baik bagi memenuhi kehendak pelbagai pihak tambahan pula dengan tugasan guru yang rencam. Guru yang mempunyai efikasi tinggi dapat mempengaruhi keputusan yang dibuat oleh organisasi (Masitah et al., 2013), menjadi pendorong utama kepada perkembangan pendidikan yang membawa negara memasuki peradaban dunia pendidikan yang semakin mencabar (Teng, 2006) dan mempunyai keupayaan untuk melaksanakan tugas profesional yang dipertanggungjawabkan (Magno & Sembrano, 2008).

5.3.4 Efikasi kendiri guru berdasarkan jantina, umur dan pengalaman mengajar.

Aspek demografi telah dikenalpasti mempunyai pengaruh terhadap efikasi guru melalui kajian terdahulu yang telah dilakukan antaranya oleh Munaim (2013), Shafinaz (2009), Talip (2010), Teng (2006) dan Wan Noraini (2011). Kajian menunjukkan faktor demografi boleh mempengaruhi dan juga tidak mempengaruhi efikasi kendiri guru. Bandura (1986) menyatakan bahawa efikasi kendiri melibatkan kebolehan generatif di mana kemahiran sosial, kognitif dan tingkah laku perlu saling berhubung kait untuk mencapai sesuatu tujuan. Ini juga disebabkan oleh faktor personal dan persekitaran lain yang saling berinteraksi dengan faktor tingkah laku guru dalam membentuk keperibadian guru berkenaan (Bandura, 1997).

a. Efikasi kendiri guru berdasarkan faktor jantina.

Kajian telah dijalankan bagi mengkaji adakah terdapat perbezaan yang signifikan terhadap efikasi kendiri guru berdasarkan jantina. Dapatan dari kajian ini menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan secara statistik bagi efikasi kendiri guru berdasarkan faktor jantina guru. Selain itu, berdasarkan nilai min didapati guru lelaki mempunyai efikasi kendiri yang tinggi bagi ketiga-tiga dimensi dan tertinggi bagi dimensi pengurusan bilik darjah.

Dapatan kajian ini menyokong kajian oleh Wan Noraini (2011) terhadap pensyarah teknikal politeknik di Malaysia yang mendapati terdapat perbezaan yang signifikan terhadap efikasi kendiri pensyarah berdasarkan faktor jantina. Didapati pensyarah lelaki mempunyai efikasi kendiri yang lebih tinggi berbanding pensyarah perempuan. Selain itu, dapatan yang serupa turut diperolehi oleh Talip (2010) dalam kajiannya yang mendapati efikasi kendiri guru lelaki di Saratok adalah lebih tinggi dari guru perempuan. Selain itu, dapatan ini turut memperoleh keputusan yang serupa dengan kajian yang dijalankan oleh Teng (2006) serta Mardhiah dan Rabiatul-Adawiyah (2016) iaitu terdapat perbezaan yang signifikan bagi efikasi kendiri guru berdasarkan faktor jantina. Beliau mendapati guru lelaki mempunyai efikasi kendiri melebihi guru perempuan.

Walau bagaimanapun, dapatan ini berbeza dengan dapatan kajian Shafinaz (2009) dan Munaim (2013). Shafinaz (2009) mendapati tidak terdapat perbezaan yang signifikan bagi efikasi kendiri guru lelaki dan perempuan. Manakala, Munaim (2013) mendapati varian antara guru lelaki dan perempuan adalah sama yang menunjukkan tiada perbezaan tahap efikasi kendiri guru lelaki dan perempuan.

Kesimpulannya, kajian ini menunjukkan bahawa terdapat perbezaan yang signifikan secara statistik bagi efikasi kendiri guru lelaki dan perempuan. Oleh itu, jantina mempengaruhi efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

b. Efikasi kendiri guru berdasarkan faktor umur.

Dapatkan kajian ini menunjukkan bahawa terdapat perbezaan yang signifikan secara statistik bagi efikasi kendiri guru berdasarkan faktor umur. Kesemua dimensi yang mewakili konstruk efikasi kendiri juga didapati menunjukkan perbezaan yang signifikan secara statistik dengan umur guru. Guru yang berumur melebihi 51 tahun mempunyai efikasi kendiri yang lebih tinggi dari kumpulan guru yang lain. Ini menunjukkan bahawa faktor umur guru mempunyai pengaruh ke atas efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Dapatkan ini menyokong kajian terdahulu oleh Teng (2006) yang mendapati efikasi kendiri guru adalah sejajar dengan peningkatan umur mereka tetapi menurun sedikit apabila guru menjangkau umur 46 tahun ke atas.

Sebaliknya, Shafinaz (2009) mendapati tidak terdapat perbezaan yang signifikan antara keempat-empat umur guru [$\chi^2(3, N=140) = 7.45, p>.05$]. Dapatkan ini menjelaskan bahawa guru yang telah berumur dan guru muda tidak mempunyai perbezaan yang ketara dari aspek tahap efikasi kendiri mereka.

Kesimpulan dari dapatkan yang diperoleh dari kajian ini ialah faktor umur guru mempengaruhi efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan Negeri Sembilan di mana efikasi kendiri guru akan meningkat selari dengan peningkatan umur guru.

c. Efikasi kendiri guru berdasarkan pengalaman mengajar.

Kajian ini menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan secara statistik terhadap efikasi kendiri guru berdasarkan pengalaman mengajar. Oleh itu, faktor pengalaman mengajar guru tidak mempengaruhi efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan. Guru baharu dan guru yang telah lama berada dalam perkhidmatan mempunyai efikasi kendiri yang tidak berbeza.

Dapatkan kajian ini menyokong dapatan kajian oleh Mohd Munaim (2013) yang mendapati tidak terdapat perbezaan yang signifikan antara efikasi guru berdasarkan pengalaman mengajar. Keadaan sedemikian wujud kerana kebanyakkan guru di sekolah rendah di Simunjan melaksanakan kerja yang hampir sama setiap tahun dengan situasi yang sama juga. Aziah et al., (2015) juga mendapati tiada hubungan yang signifikan bagi tahap efikasi kendiri guru dengan pengalaman mengajar. Menurutnya tidak mustahil guru yang masih baharu berkhidmat mempunyai tahap efikasi kendiri yang tinggi berbanding guru yang telah lama berada dalam perkhidmatan. Perkara ini disebabkan oleh pengaruh faktor personal dan persekitaran seperti yang ditegaskan oleh Bandura (1997) di mana kedua-duanya saling mempengaruhi antara satu sama lain. Shafinaz (2009) yang menjalankan kajian terhadap efikasi kendiri guru sekolah menengah di Jempol memperoleh dapatan yang serupa iaitu tidak terdapat perbezaan yang signifikan antara kumpulan pengalaman mengajar dengan tahap efikasi kendiri guru.

Walau bagaimanapun, dapatan kajian ini berbeza dari dapatan kajian oleh Tschannen-Moran dan -Hoy (2002) yang mendapati guru novis mempunyai efikasi kendiri yang rendah berbanding guru yang berpengalaman mengajar melebihi 5 tahun. Guru yang berpengalaman didapati mempunyai kemahiran pengurusan kelas dan strategi

pengajaran yang lebih tinggi dari guru novis hasil dari peluang dalam memperkembangkan kemahiran mengajar yang diperolehi sepanjang berkhidmat. Ahmad Zamri (2013) turut memperoleh dapatan yang serupa iaitu guru pelatih mempunyai efikasi kendiri yang lebih rendah berbanding guru yang berada dalam perkhidmatan. Guru yang berada lama dalam perkhidmatan mempunyai kemahiran pengurusan kelas yang berkesan berdasarkan pengalaman mereka.

Dapatan kajian ini juga berbeza dari dapatan kajian oleh Johari et al., (2009) yang mendapati terdapat perbezaan yang signifikan bagi efikasi kendiri guru berdasarkan kumpulan pengalaman mengajar. Pengaruh faktor pengalaman mengajar guru adalah penting dalam meningkatkan efikasi kendiri guru di mana guru yang mengajar lebih dari tujuh tahun mempunyai efikasi kendiri yang tinggi berbanding guru yang mengajar kurang dari tujuh tahun. Menurut Fraser (2014), pengalaman mengajar mempengaruhi efikasi guru sewaktu pengajaran dalam bilik darjah di samping meningkatkan tahap kepuasan kerja guru.

Selain itu, dapatan kajian juga berbeza dengan dapatan oleh Teng (2006) yang mendapati terdapat perbezaan efikasi kendiri guru yang signifikan berdasarkan pengalaman kerja. Apabila pengalaman bekerja guru meningkat, efikasi kendiri mereka turut meningkat, namun apabila pengalaman bekerja guru menjangkau lebih dari 22 tahun, efikasi kendiri guru didapati menurun sedikit.

Kesimpulan dari dapatan kajian ini mendapati tidak terdapat perbezaan yang signifikan secara statistik terhadap efiksi kendiri guru berdasarkan pengalaman mengajar. Ini menunjukkan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan tidak dipengaruhi oleh pengalaman mengajar mereka. Justeru, dapatan ini membuktikan

bahawa adalah tidak mustahil guru yang masih baharu dalam perkhidmatan mempunyai tahap efikasi kendiri yang tinggi berbanding guru yang lebih berpengalaman.

Secara keseluruhannya, faktor demografi guru iaitu jantina dan umur mempunyai pengaruh ke atas efikasi kendiri guru manakala faktor pengalaman mengajar tidak mempunyai perbezaan yang signifikan secara statistik dengan efikasi kendiri guru. Efikasi kendiri adalah keyakinan seseorang yang beliau dapat melaksanakan tingkah laku yang dikehendaki untuk mengeluarkan hasil yang diingini dengan jayanya. Oleh itu, efikasi kendiri mempengaruhi kepercayaan individu untuk sanggup berusaha dan tabah apabila berlaku halangan terhadap pencapaian prestasi tingkah laku yang diinginkan. Bandura (1986) menyatakan bahawa efikasi kendiri melibatkan kebolehan generatif di mana kemahiran sosial, kognitif dan tingkah laku perlu saling berhubung kait untuk mencapai sesuatu tujuan dan bukan hanya bergantung kepada faktor demografi sahaja.

5.3.5 Hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dengan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Dapatkan dari kajian menunjukkan bahawa berdasarkan persepsi guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan bahawa terdapat hubungan yang signifikan secara statistik dan positif antara kecerdasan emosi pengetua dan keempat-empat dimensi kecerdasan emosi pengetua dengan efikasi kendiri guru, namun kekuatan korelasi adalah pada tahap yang sederhana. Kecerdasan emosi pengetua didapati mempengaruhi efikasi kendiri guru. Keputusan diperoleh di atas memberikan implikasi bahawa seseorang pengetua yang mempunyai tahap kecerdasan emosi yang tinggi turut meningkatkan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Dapatkan ini menyokong dapatan oleh Woolfolk dan Hoy (1993) iaitu terdapat hubungan antara kecerdasan emosi dengan efikasi kolektif guru dimana pemimpin sekolah yang memberi sokongan interpersonal kepada guru berupaya membina efikasi kolektif guru dalam membantu meningkatkan kualiti pengajaran mereka. Siti Faezah dan Mohd Zuri (2013) turut mendapati wujud pengaruh kecerdasan emosi pengetua terhadap motivasi kerja guru iaitu terdapat hubungan yang signifikan secara sederhana antara kecerdasan emosi pengetua dan motivasi kerja guru. Pengetua memotivasi guru bagi menghasilkan proses pengajaran dan pembelajaran yang berkesan untuk peningkatan kecemerlangan pelajar.

Justeru kajian ini menyokong dapatan oleh Abdul Ghani (2007) yang mendapati bahawa kecerdasan emosi adalah alat kompetensi yang utama bagi menilai keberhasilan kepimpinan kepala sekolah dan profesionalisme guru. Didapati kefahaman dan kebolehan mengawal emosi pemimpin berkolerasi secara positif dengan kepuasan kerja dan komitmen guru. Dengan kata lain, jika pengetua sekolah mempunyai kebolehan untuk mengenal pasti emosi guru, memahami sebab dan akibat dari emosi yang berbeza dan pada masa yang sama mampu mengawal emosinya sendiri, menyebabkan guru lebih berpuas hati dan lebih komited dalam tugasannya.

Dapatkan kajian ini yang menunjukkan wujud hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru adalah selari dengan pendapat oleh Gardner, Avolio, Luthans, May dan Walumbwa (2005) iaitu pemimpin yang mempunyai kecerdasan emosi yang tinggi berkebolehan untuk menggunakan pengetahuan emosi ini bagi mengekalkan emosi positif dalam kalangan pengikut bagi menyokong matlamat organisasi dan meningkatkan efikasi kolektif organisasi. Pierce (2010) pula mendapati dimensi pengurusan perhubungan pengetua merupakan pengaruh utama dalam

meningkatkan efikasi kendiri guru. Kepentingan kecerdasan emosi pengetua adalah sesuatu yang tidak boleh diabaikan kerana hubungan interpersonal yang wujud di sekolah membantu mewujudkan iklim pembelajaran yang kondusif bagi pelajar dan guru.

Walau bagaimanapun, berlainan pula bagi kajian untuk meneroka pengaruh ciri peribadi guru besar terhadap sekolah berkesan, Sazali (2004) telah mendapati kecerdasan emosi guru besar tidak mempunyai pengaruh ke atas efikasi kolektif guru.

Kesimpulan dari dapatan kajian ini menunjukkan bahawa pengetua sebagai pemimpin di sekolah perlu sentiasa memberikan sokongan dalam peningkatan efikasi kendiri guru. Pengetua yang berkebolehan untuk mengenal pasti, mengurus dan mengawal emosi diri sendiri dan pengikut membantu dalam menghasilkan pelajar yang cemerlang dan sekolah yang berkesan. Ini adalah kerana menurut Yukl (2013) pemimpin boleh mempengaruhi orang bawahannya melalui emosi yang dipamerkan sama ada positif atau negatif. Pemimpin sekolah yang mampu mengawal dan menguasai emosinya dan bersikap positif lebih mudah untuk berinteraksi, kurang agresif, lebih senang membantu orang lain, mempunyai komen yang membina dan sentiasa mengalakkan guru untuk bekerja. Apabila wujud hubungan antara pengetua dan guru dalam suasana yang harmoni dan saling bekerjasama, maka suasana kerja dan pembelajaran di sekolah lebih berkesan bagi mencapai matlamat yang telah ditetapkan. Ini adalah selari dengan Goleman (2000, 2011) yang menekankan bahawa kecerdasan emosi pemimpin mempunyai impak yang sangat kuat dan positif dalam mewujudkan iklim organisasi yang cemerlang. Iklim organisasi yang cemerlang dan positif bermaksud guru dapat memberikan tumpuan sepenuhnya kepada pengajaran dan pembelajaran yang berlaku dalam bilik darjah (Bandura, 1997).

Selain itu, yang membezakan antara pemimpin yang berkesan dan tidak berkesan adalah kebolehan pemimpin untuk mengurus emosinya. Emosi adalah petunjuk kepada kualiti dan memerlukan kemahiran serta kompetensi yang mampu dikawal dan diurus dengan berkesan bagi membolehkan organisasi bekerja sebagai satu pasukan bagi mencapai matlamat organisasi. Justeru, pengetua sebagai pemimpin di sekolah memainkan peranan utama dalam membangunkan efikasi guru secara kolektif (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998). Melalui kebolehan kepimpinan bijak emosi yang kuat, pengetua berjaya memberi kesan kepada pelajar, guru dan komuniti sekolah secara positif (Marzano, Waters & McNulty, 2005 dan Moore, 2009). Pengetua yang menunjukkan kemampuan dalam kecerdasan emosi berupaya meningkatkan komitmen dan kepuasan kerja guru Abdul Ghani (2007) dan Sun (2014). Ini adalah bertepatan dengan dapatan kajian iaitu pengetua yang mempunyai kecerdasan emosi yang tinggi mempengaruhi peningkatan efikasi kendiri guru.

5.3.6 Hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dengan kepimpinan instruksional pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Kajian ini telah mendapati bahawa guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan berpendapat terdapat hubungan yang signifikan secara statistik dan positif antara kecerdasan emosi pengetua dan keempat-empat dimensi kecerdasan emosi pengetua dengan kepimpinan instruksional pengetua, di mana kekuatan korelasi adalah pada tahap yang kuat. Ini membuktikan dalam kajian ini kecerdasan emosi pengetua mempengaruhi kepimpinan instruksional pengetua. Implikasi dari kajian ini adalah pengetua yang mempunyai tahap kecerdasan emosi yang tinggi turut mengamalkan kepimpinan instruksional yang tinggi bagi pengetua sekolah menengah di Negeri Sembilan.

Dapatan kajian ini menyokong dapatan oleh Blanchard (2004) dan Goleman, (2011) yang mendapati terdapat hubungan yang positif dan signifikan antara kecerdasan emosi dan gaya kepimpinan yang diamalkan. Impak dari kecerdasan emosi yang ditunjukkan oleh pengetua mempengaruhi guru, pelajar dan organisasi sekolah pada keseluruhannya. Menurut Abdul Ghani dan Aziah (2009), dari aspek pengurusan, pemimpin sekolah memainkan peranan penting sebagai penggerak, penghubung, usahawan dan penyelesaikan masalah yang memerlukan kemahiran dalam mengawal kecerdasan emosi mereka. Oleh itu, pemahaman berkaitan emosi diri sendiri dan emosi kepimpinan sekolah sangat penting di mana pengurusan emosi kepimpinan pengetua di sebuah sekolah merupakan aspek utama yang dilihat. Kecerdasan emosi sangat penting bagi seseorang pemimpin tambahan pula peranan pengetua yang semakin kompleks dan mempunyai skop yang luas di mana pengetua perlu melayan pelbagai sifat manusia yang sukar dikawal dan dijangka.

Dalam kajian mengenai kepimpinan dan kesannya kepada kecemerlangan sekolah (Bipath, 2008), didapati kepentingan kecerdasan emosi adalah perlu bagi memastikan kecemerlangan berterusan sekolah. Mohd Hassany (2005) mendapati pengetua sekolah yang mempunyai motivasi kendiri yang tinggi sentiasa bersemangat dan komited terhadap tugas serta bertanggungjawab dalam memimpin dan mentadbir sekolah di samping memiliki sifat inisiatif, suka berusaha, optimis dan sentiasa menjajarkan matlamat diri dengan matlamat organisasi.

Seterusnya dapatan kajian ini juga menyokong Ashah, Noraizan, Chitra dan Rohaida (2010) yang mendapati kecemerlangan sekolah yang mantap dan berterusan adalah melalui pengukuhan kepimpinan kurikulum melalui budaya ilmu berfikir, permuafakatan serta dorongan dan motivasi yang ditunjukkan oleh seseorang pemimpin. Pengetua perlu memantapkan pengurusan emosi dan gaya kepimpinan secara berkesan

agar beliau mampu memimpin dan mengurus sumber manusia dalam organisasi seperti guru, staf sokongan dan pelajar dengan lebih efektif (Ibrahim, 2001 dan Ranjit, 2004).

Pengetua juga merupakan pemimpin yang mengetuai setiap perubahan yang berlaku dalam sistem pendidikan. Perubahan dan transformasi yang sentiasa berlaku ini menyebabkan kecemerlangan sesebuah sekolah bukan hanya bergantung kepada pelajar sahaja malah guru juga merupakan penyumbang utama di bawah kepimpinan pengetua yang berkesan. Oleh kerana itu, kecerdasan emosi pengetua perlu di ambil kira bagi memastikan mereka mampu mengharungi dan menyesuaikan diri dengan setiap perubahan yang diterajui. Jameela (2012) menjelaskan bahawa pengetua yang mengamalkan kepimpinan instruksional yang baik mempamerkan sikap yang positif terhadap setiap perubahan yang berlaku. Dalam hal ini, menurut Nurul Hudani et al., (2013) bagi memenuhi keperluan cabaran perubahan yang berlaku kecerdasan emosi pemimpin mampu memberi pengaruh dan menyumbang kepada pemantapan kerja dalam institusi pendidikan di alaf baru. Amalan kepimpinan instruksional yang seiring dengan keperluan perubahan dalam pendidikan memberikan sumbangan kepada penambahbaikan pencapaian sekolah.

Enam ciri kepimpinan instruksional yang membawa kepada kejayaan sekolah yang dikenal pasti oleh Southworth (2002) dalam kajian yang dilakukan di England adalah kerja kuat, azam yang tinggi, sikap yang positif, senang didekati, kerja sepasukan dan berperanan sebagai '*school improvers*'. Kesemua ciri tersebut adalah antara sub-dimensi kecerdasan emosi dan menguatkan lagi kepentingan kecerdasan emosi dalam diri pengetua untuk memimpin keseluruhan warga sekolah dengan berkesan.

Dapatkan kajian ini juga menyokong hasil kajian oleh Munroe (2009) yang mendapati wujud hubungan antara kecerdasan emosi dengan tingkah laku kepimpinan instruksional pengetua. Tingkah laku kepimpinan instruksional pengetua di sekolah berkesan dipengaruhi oleh kemahiran interpersonal yang merupakan antara elemen kesedaran sosial yang terdapat dalam konstruk kecerdasan emosi. Kemahiran interpersonal sangat penting dikuasai oleh pemimpin kerana menurut Owens dan Valesky (2007) gelagat setiap individu dan pemimpin dalam organisasi sekolah perlu difahami kerana ia wujud berdasarkan personaliti serta keperluan individu yang unik. Oleh itu, apabila kefahaman berkaitan keperluan setiap individu dan ahli kumpulan dikuasai oleh pemimpin maka hubungan serta interaksi organisasi akan menjadi positif dan bergerak bersama-sama bagi mencapai matlamat yang ditetapkan. Kemahiran berkaitan psikologi kemanusiaan di tempat kerja ini perlu difahami bagi menghasilkan pemimpin yang lebih berkesan (Dinham, 2005).

Kesimpulan dari kajian ini menunjukkan bahawa terdapat hubungan yang signifikan secara statistik antara kecerdasan emosi dan kepimpinan instruksional yang diamalkan oleh pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan. Menurut Cherniss dan Goleman (2005) dan Goleman (2001), kecerdasan emosi secara signifikan mempengaruhi prestasi pemimpin untuk cemerlang dalam mengetuai organisasi. Kemampuan memimpin sesebuah organisasi bukan hanya terletak pada faktor kognitif tetapi lebih kepada kualiti motivasi diri, empati, integriti dan kebolehan intuitif yang merupakan antara ciri dalam kecerdasan emosi (Lunenberg & Ornstein, 2008) kerana menurut Goleman, Boyatzis, dan McKee (2002) serta Vipin dan Sindhu (2012) pemimpin yang terbaik adalah seseorang yang boleh memahami emosi di tempat kerja dengan berkesan.

5.3.7 Hubungan antara amalan kepimpinan instruksional pengetua dengan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Kajian yang dijalankan ini mendapati terdapat hubungan yang signifikan secara statistik dan positif di antara kepimpinan instruksional pengetua dan keempat-empat dimensinya dengan efikasi kendiri guru, namun kekuatan korelasi adalah pada tahap yang sederhana. Ini membuktikan kepimpinan instruksional pengetua mempengaruhi efikasi kendiri guru. Didapati apabila amalan kepimpinan instruksional pengetua meningkat maka efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan juga akan meningkat.

Kualiti pengajaran guru dan pembelajaran yang diterima oleh pelajar mempunyai hubungan secara langsung dan tidak langsung dengan amalan kepimpinan pengetua. Hallinger (2012, 2008, 1998, 1996), Stipek (2012), Tschannen-Moran dan Gareis (2015) dan Waters, Marzano & McNulty (2003) mendapati kepimpinan pengetua mempunyai pengaruh yang tinggi terhadap kualiti kejayaan sekolah, pencapaian pelajar dan komitmen guru. Salah satu saluran untuk pengetua mempengaruhi kecemerlangan pelajar adalah melalui interaksi dengan guru. Oleh itu pengetua perlu memainkan peranan sebagai pemimpin instruksional dalam menggalakkan proses pengajaran yang berkesan melalui peningkatan efikasi kendiri guru.

Dapatan kajian ini menyokong kajian terdahulu oleh Calik et al., (2012) yang mendapati apabila pengetua mengamalkan kepimpinan instruksional maka efikasi guru meningkat dan lebih komited dalam pengajaran di samping bekerja keras ke arah mencapai matlamat organisasi. Begitu juga kajian oleh Masitah et al, (2013), yang mendapati

faktor kepimpinan instruksional pengetua mempunyai pengaruh ke atas efikasi kendiri guru dalam perlaksanaan pendidikan alam sekitar.

Seterusnya, Mohd Yusri dan Aziz (2014) telah berjaya membangunkan model kesan kepimpinan instruksional pengetua terhadap kompetensi pengajaran guru dan mendapati kepimpinan instruksional mempunyai hubungan positif dan menyumbang secara signifikan terhadap kompetensi pengajaran guru. Kompetensi pengajaran guru yang dibangunkan oleh beliau mengandungi tiga dimensi iaitu interaksi dengan pelajar, strategi pengajaran dan kawalan kelas. Goddard et al., (2015) juga mendapati dapatan yang sama di mana kepimpinan instruksional pengetua mempunyai hubungan yang signifikan dengan kerjasama oleh guru dan seterusnya mempengaruhi efikasi kolektif guru. Dapatan kajian ini juga menyokong kajian oleh Mat Rahimi dan Mohd Yusri (2015) yang berjaya membangunkan model kepimpinan pengajaran maya dan kompetensi guru. Didapati kepimpinan pengajaran maya pengetua menyumbang secara signifikan terhadap kompetensi pengajaran guru. Peranan pengetua sebagai pemimpin instruksional adalah penting agar proses pengajaran dan pembelajaran berjalan dengan berkesan tambahan pula dengan penggunaan teknologi terkini pengajaran pada abad ke 21 ini.

Dapatan kajian ini juga menyamai dapatan oleh Gu (2014) yang mendapati kepimpinan pengajaran pengetua merupakan peramal signifikan kepada efikasi kendiri guru dimana peramal utama adalah berbincang dengan guru untuk menggalakkan maklumbalas dan kedua adalah menggalakkan perkembangan profesional guru. Kajian menganalisis hubungan antara persepsi guru terhadap kepimpinan instruksional pengetua dan efikasi pengajaran sains oleh Clark (2009) menunjukkan wujudnya korelasi yang signifikan antara boleh ubah tersebut. Pengetua yang menjalankan tugas sebagai pemimpin

instruksional akan meningkatkan efikasi kendiri guru dalam pengajaran sains dan menyumbang kepada motivasi guru yang tinggi agar proses pengajaran sains berjalan dengan berkesan. Perbincangan berkaitan maklum balas yang diberikan oleh pengetua membolehkan guru melakukan penambahbaikan dalam pengajaran.

Selain itu, Abdul Ghani dan Anandan (2012) telah menjalankan kajian untuk mengenal pasti sama ada efikasi kolektif guru merupakan mediator terhadap hubungan antara kepimpinan instruksional dan transformasi pentadbir sekolah dengan pembelajaran pelajar. Efikasi kolektif guru didapati bertindak sebagai mediator penuh terhadap hubungan antara kepimpinan instruksional dengan pembelajaran pelajar. Kepimpinan instruksional memberikan pengaruh yang lebih kuat terhadap pembelajaran pelajar berbanding kepimpinan transformasi. Ini membuktikan kepentingan kepimpinan instruksional pengetua diamalkan bagi menjamin kualiti pembelajaran di bilik darjah.

Walau bagaimanapun, dapatan kajian ini berbeza dengan dapatan kajian yang dijalankan oleh Norita (2012), Nor ‘Amimah (2008) dan Sukarmin (2010). Nor ‘Amimah (2008) mendapati tidak terdapat hubungan yang signifikan antara kepimpinan instruksional pengetua dan efikasi kendiri guru. Manakala Sukarmin (2010) membuat kesimpulan bahawa kepimpinan instruksional pengetua mempengaruhi efikasi kendiri guru tetapi iklim sekolah bertindak sebagai mediator antara kedua-dua pemboleh ubah tersebut. Oleh, itu perbezaan ini mungkin disebabkan oleh wujudnya faktor mediator yang lain seperti iklim sekolah serta kepuasan kerja guru dalam mempengaruhi hubungan antara kepimpinan instruksional pengetua dengan efikasi kendiri guru.

Kesimpulan dari dapatan kajian ini dan kajian lepas mendapati kepimpinan instruksional pengetua sangat penting dalam meningkatkan efikasi kendiri guru.

Pengetua harus memikirkan cara yang sesuai dalam memperbaiki pembelajaran pelajar dengan mempengaruhi efikasi kendiri guru dalam strategi pengajaran. Apabila guru yakin dan sentiasa bermotivasi dalam pengajaran, maka proses pengajaran dan pembelajaran berjalan dengan berkesan bagi mencapai matlamat sekolah yang telah ditetapkan iaitu melahirkan pelajar yang cemerlang.

5.3.8 Dimensi kecerdasan emosi pengetua yang merupakan peramal dominan dalam menggalakkan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Kecerdasan emosi pengetua di dalam kajian ini mempunyai empat dimensi iaitu kesedaran kendiri, pengurusan kendiri, pengurusan perhubungan dan kesedaran sosial. Daripada empat dimensi kecerdasan emosi pengetua didapati bahawa pengurusan kendiri pengetua dan kesedaran sosial pengetua mempunyai korelasi yang signifikan secara statistik dan memberi kesan serta peramal kepada efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan. Peramal yang utama kepada efikasi kendiri guru ialah pengurusan kendiri pengetua diikuti oleh kesedaran sosial.

Pengurusan kendiri merujuk kepada kebolehan untuk mengurus dan mengawal emosi serta keupayaan menangani kehidupan dan psikologi diri sendiri, kebolehan untuk menyusun atur jadual waktu dan masa dengan lebih berkesan dan kesediaan untuk berubah bagi mencapai keberkesanan diri. Pengurusan kendiri adalah penting untuk dikuasai oleh seseorang pengetua agar beliau lebih tenang dan rasional dalam setiap tindakan bagi kemajuan organisasi walaupun dalam keadaan yang tertekan. Selain itu, pengetua perlu sentiasa mempunyai ketulusan dan integriti yang tinggi dalam berhadapan dengan tugas sebagai pemimpin kepada warga sekolah. Pengetua seharusnya menunjukkan contoh terbaik kepada guru, pelajar dan warga sekolah. Siti

Faezah dan Mohd Zuri (2013) dalam kajian mereka mendapati terdapat hubungan yang signifikan antara kecerdasan emosi pengetua dan motivasi kerja guru. Oleh itu, pengetua yang berjaya mengurus dan mengawal emosinya akan menggalakkan guru untuk lebih cemerlang dalam setiap tugasannya.

Perubahan sentiasa berlaku dalam sistem pendidikan negara, oleh itu pengetua perlu mempunyai kebolehan dalam mengimbangi pelbagai tuntutan dari pelbagai pihak bagi menjamin kecemerlangan sekolah. Apabila pengetua mempunyai keupayaan untuk mengurus emosi diri dengan berkesan, maka setiap perubahan akan berjaya dilaksanakan dan sentiasa berusaha untuk meningkatkan prestasi diri sendiri dan warga sekolah. Ini disokong oleh Izani (2013) yang mendapati untuk menghasilkan sekolah berkesan, maka seseorang pengetua perlu mempunyai kebolehan dan keupayaan untuk mengawal emosinya terlebih dahulu dan kecerdasan emosi merupakan faktor pengantara bagi pengurusan perubahan di sekolah.

Abdul Ghani (2007) mendapati kepala sekolah harus menggunakan kecerdasan emosi dalam mengembangkan sumber daya manusia guru yang mana kecerdasan emosi adalah alat kompetensi utama bagi menilai keberhasilan kepimpinan kepala sekolah dan profesionalisme guru. Seseorang pengetua yang berkebolehan untuk mengenal pasti emosi guru, memahami sebab dan akibat dari emosi yang berbeza dan pada masa yang sama mampu mengawal emosinya sendiri, menjadikan guru lebih berpuas hati dan komited dalam pengajaran di bilik darjah.

Pemimpin yang bijak emosi berjaya memberi kesan secara positif kepada pelajar, guru dan komuniti sekolah (Marzano, Waters & McNulty, 2005 dan Moore, 2009) serta berupaya meningkatkan komitmen dan kepuasan kerja guru Abdul Ghani (2007) dan

Sun (2014). Selain itu, Yulk (2013) mengatakan bahawa emosi yang dipamerkan oleh pengetua sama ada positif atau negatif mempengaruhi orang bawahannya. Pemimpin sekolah yang mampu mengawal dan menguasai emosinya, bersikap positif lebih mudah untuk berinteraksi, kurang agresif, lebih senang membantu orang lain, mempunyai komen yang membina dan sentiasa mengalakkan guru untuk bekerja dengan lebih cemerlang bagi menghasilkan kepuasan kerja guru yang tinggi. Ini menyokong dapatkan kajian ini iaitu pengetua yang mempunyai kecerdasan emosi yang tinggi mempengaruhi peningkatan efikasi kendiri guru.

Pengurusan kendiri yang ditunjukkan oleh pemimpin sekolah juga merujuk kepada kesediaan untuk bertindak ke atas setiap peluang yang ada, tanpa menunggu arahan atau paksaan, sentiasa berusaha untuk mencapai matlamat, mampu untuk mengenepikan peraturan dan kerentak birokrasi bagi tujuan pencapaian matlamat. Pengetua di sekolah memerlukan sikap sebegini agar proses pengajaran guru berjalan dengan berkesan bagi memastikan matlamat menghasilkan pelajar yang cemerlang tercapai. Pengaruh luaran yang negatif perlulah diabaikan dan kebolehan pengetua untuk membuat keputusan dengan baik sangat penting selain turut menerima pandangan dari sudut positif, menerima peluang dan mengenepikan ancaman dan halangan serta berusaha mencari penyelesaian bagi memulakan suatu tindakan ke arah kebaikan. Kesemua ciri yang dinyatakan di atas adalah antara kompetensi dalam pengurusan kendiri yang perlu dikuasai oleh pengetua sebagai pemimpin organisasi sekolah. Apabila pengurusan kendiri ini dikuasai maka pengetua akan lebih mudah untuk menguruskan pelbagai emosi dalam kalangan guru, pelajar dan warga sekolah. Abdul Ghani (2007); Nik Rashid (2013) dan Sazali (2006) menunjukkan kecerdasan emosi telah menjadi semakin penting dalam mempengaruhi aspek pemikiran masyarakat. Aspek kecerdasan emosi

memainkan peranan yang besar berbanding kepintaran mental atau kognitif dalam menilai kecemerlangan seseorang individu.

Setelah pemimpin berjaya menguasai aspek pengurusan kendiri, maka perhubungan antara pengetua dan warga sekolah berjalan dengan lebih harmoni, saling bekerjasama dan berusaha secara kumpulan dalam mencapai matlamat sekolah. Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa dimensi kesedaran sosial merupakan peramal kedua penting bagi menggalakkan efikasi kendiri guru. Dapatan ini menyokong kenyataan Woolfolk dan Hoy (1993) iaitu pemimpin sekolah yang memberi sokongan interpersonal kepada guru berupaya membina efikasi kolektif guru dalam membantu usaha meningkatkan kualiti pengajaran mereka. Villanueva dan Sanchez (2007) pula mendapati efikasi tugas menjadi penghubung antara efikasi kepimpinan, manakala efikasi kolektif merupakan penentu kepada prestasi kumpulan.

Selain dari itu, Noraini (2009) dan Pierce (2010) mendapati bahawa kompetensi pengurusan perhubungan mempunyai hubungan yang signifikan dengan kepuasan kerja guru. Kompetensi pengurusan perhubungan yang dimaksudkan adalah antara kompetensi bagi kecerdasan emosi pemimpin. Pemimpin yang mempunyai kecerdasan emosi akan meningkatkan kepuasan kerja guru.

Kesimpulan dari kajian ini didapati bahawa kecerdasan emosi pengetua dibuktikan boleh mempengaruhi efikasi kendiri guru, di mana dimensi pengurusan kendiri merupakan peramal utama dalam menggalakkan efikasi kendiri guru diikuti oleh dimensi kesedaran sosial.

5.3.9 Dimensi kecerdasan emosi pengetua yang merupakan peramal dominan dalam menggalakkan amalan kepimpinan instruksional pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Kajian ini menunjukkan bahawa pengurusan perhubungan, kesedaran sosial dan kesedaran kendiri pengetua mempunyai korelasi yang signifikan secara statistik dan memberi kesan serta peramal kepada kepimpinan instruksional pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan. Dimensi pengurusan perhubungan merupakan peramal yang utama bagi kepimpinan instruksional pengetua.

Dapatan ini menyokong dapatan kajian oleh Munroe (2009) yang mendapati dimensi pengurusan perhubungan dan kesedaran sosial merupakan peramal kepada kepimpinan instruksional pengetua. Begitu juga kajian oleh Cavallo dan Brienza (2002) yang mendapati kecerdasan emosi mempengaruhi keberkesanan pemimpin dalam memimpin organisasi.

Sementara itu, Cook (2006) pula mendapati kecerdasan emosi pemimpin mempengaruhi prestasi dan kecemerlangan seseorang pemimpin pendidikan. Kajian beliau memberikan fokus kepada amalan kepimpinan transformational pengetua. Menurut Nurul Hudani et al (2013) dimensi pengurusan perhubungan merupakan peramal dalam tingkah laku kepimpinan transformasi.

Pengurusan perhubungan merupakan unsur yang penting untuk mengatasi masalah perubahan dalam sesebuah organisasi. Kemahiran pengurusan perhubungan interpersonal yang tinggi bagi tingkah laku kepimpinan transformasi adalah bagi membentuk interaksi yang harmoni di tempat kerja Barling, Slater dan Kelloway (2000) dan Forgas dan George (2001).

Raja Mazuin (2004) dalam kajiannya mendapati kecerdasan emosi adalah satu komponen penting dalam pelaksanaan pendidikan negara dalam era millennium kini. Beliau mendapati selain daripada kepintaran mental (IQ), kecerdasan emosi (EQ) juga dilihat penting ke arah mencapai kecemerlangan negara dalam bidang pendidikan. Ini bertepatan dengan kenyataan oleh Goleman (2001, 1998) dimana kejayaan seseorang individu itu dalam kehidupannya adalah bergantung hanya 20% terhadap kecerdasan intelektual manakala selebihnya iaitu 80% adalah bergantung kepada kecerdasan emosi. Justeru itu, keupayaan untuk mengenal pasti dan mengawal kecerdasan emosi penting bagi pemimpin bagi memperoleh sokongan dan memotivasikan pengikut.

Dapatkan kajian ini juga selari dengan Southworth (2002) yang menyenaraikan kerja kuat, azam tinggi, sikap positif, senang didekati, kerja berpasukan dan penambahbaikan sekolah sebagai ciri kepimpinan instruksional yang membawa kejayaan kepada sekolah. Ciri yang dinyatakan oleh beliau adalah antara kompetensi kecerdasan emosi yang diperlukan oleh pemimpin.

Peramal yang kedua bagi menggalakkan kepimpinan instruksional pengetua ialah dimensi kesedaran sosial. Kesedaran sosial ialah keupayaan seseorang untuk mengetahui dan kebolehan berhubungan dengan orang lain, menyedari keperluan perasaan dan penerimaan orang lain terhadap dirinya. Tiga perkara utama dalam dimensi kesedaran sosial yang perlu dikuasai oleh pemimpin bagi menjamin keberkesanan kepimpinan adalah empati iaitu keupayaan untuk merasai perasaan dan perspektif orang lain, mengambil berat kerisauan orang lain, peka kepada isyarat emosi dan mendengar dengan baik, menunjukkan sensitiviti dan memahami perspektif orang lain dan memahami serta membantu berdasarkan keperluan dan perasaan orang lain.

Kedua ialah orientasi perkhidmatan iaitu menjangkakan, mengiktiraf dan memenuhi keperluan orang lain. Pemimpin yang mempunyai kecekapan ini memahami keperluan, mendapatkan cara untuk meningkatkan kepuasan dan kesetiaan dari orang lain, dengan senang hati menawarkan bantuan yang sesuai, memahami perspektif orang lain dan mampu bertindak sebagai penasihat yang dipercayai.

Akhirnya ialah kesedaran organisasi iaitu kebolehan untuk memahami politik yang wujud dalam sesebuah organisasi dan bagaimana ia memberi kesan kepada setiap ahli.

Kesimpulan dari dapatan kajian ini adalah pengurusan perhubungan merupakan peramal utama dalam menggalakkan kepimpinan instruksional pengetua. Perhubungan antara pengetua dan pengikut adalah penting bagi menjamin matlamat yang dibina dapat dicapai. Membina perhubungan melibatkan kebolehan mengendalikan emosi. Komponen ini membantu interaksi yang baik dengan orang di sekeliling dan berkebolehan untuk mempengaruhi mereka dalam menyelesaikan sesuatu konflik yang timbul. Perhubungan antara pemimpin dan pengikut adalah sesuatu perhubungan unik yang akan menjamin kecemerlangan organisasi (Karim, 2011).

5.3.10 Dimensi kepimpinan instruksional pengetua yang dominan dalam menggalakkan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Dimensi mengurus program instruksional, mentakrif matlamat sekolah dan menggalakkan iklim sekolah yang diamalkan oleh pengetua merupakan peramal kepada efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan. Peramal utama dan tertinggi terhadap efikasi kendiri guru sekolah menengah Negeri Sembilan ialah

dimensi mengurus program instruksional diikuti oleh mentakrif matlamat sekolah dan akhirnya menggalakkan iklim sekolah.

Dapatan kajian ini menyokong kajian oleh Mardhiah dan Rabiatul-Adawiyah (2016) serta Nurahimah dan Rafisah (2010) yang mendapati penyeliaan yang dijalankan oleh pengetua berupaya meningkatkan efikasi kendiri guru. Kualiti penyeliaan pengajaran sangat penting bagi menjamin kualiti pengajaran guru dalam bilik darjah. Glickman et al. (2007) berpendapat bahawa ukuran kualiti penyeliaan memerlukan pengetahuan, kemahiran interpersonal dan kemahiran teknikal di mana ketiga-tiga faktor ini menawarkan bantuan langsung kepada guru di samping berupaya memenuhi keperluan dalam meningkatkan kualiti pengajaran dan pembelajaran. Menyelia dan membuat penilaian instruksional adalah antara sub-dimensi yang terdapat dalam dimensi mengurus program instruksional yang perlu dikuasai oleh seseorang pengetua dalam menjalankan tugas sebagai pemimpin instruksional.

Kajian ini juga turut menyokong kajian terdahulu oleh Koehler (2010) yang mendapati pasukan perundingan instruksional yang diwujudkan oleh pengetua berkesan dalam membantu peningkatan pengajaran guru dalam bilik darjah. Pasukan perundingan instruksional ini membantu kerjasama, memotivasi dan membimbang guru dalam mengenal pasti penambahbaikan yang perlu dilakukan. Dapatan yang serupa turut diperolehi oleh Faridah (2015) yang mendapati bahawa kepimpinan instruksional pengetua mempengaruhi efikasi guru terutamanya sub-dimensi menyelia dan menilai pengajaran guru yang berperanan sebagai peramat yang paling dominan. Kajian oleh Gu (2014) pula mendapati berbincang dengan guru bagi menggalakkan penambahbaikan pengajaran mereka merupakan peramat utama bagi efikasi kendiri guru. Guru perlu

sentiasa diberikan motivasi dan bimbingan dalam menambahbaik proses pengajaran dan pembelajaran supaya lebih berkesan melalui perbincangan bersama pengetua.

Selain itu, kajian oleh Horton (2013) dan Walker dan Slear (2011) juga membuktikan tingkah laku pengetua dalam mentakrifkan dan menyampaikan matlamat sekolah merupakan peramal kepada efikasi guru. Mentakrif dan menyampaikan matlamat sekolah adalah penting agar guru faham dan melaksanakan proses pengajaran agar selari dengan matlamat sekolah

Daripada penerangan di atas, kesimpulan yang boleh diperolehi ialah kepimpinan instruksional pengetua penting dalam mempengaruhi peningkatan efikasi guru. Pengetua yang mengamalkan kepimpinan instruksional dalam mentakrif matlamat sekolah, mengurus program instruksional dan menggalakkan iklim sekolah berupaya mempengaruhi guru untuk saling bekerjasama dalam meningkatkan kecemerlangan sekolah.

Walaupun dimensi kepimpinan instruksional yang mempengaruhi efikasi kendiri guru didapati berbeza dalam kajian terdahulu, tetapi dimensi tersebut masih mewakili konstruk kepimpinan instruksional. Justeru, kajian ini menunjukkan bahawa peramal utama kepada efikasi guru adalah mengurus program instruksional yang diamalkan oleh pengetua.

5.3.11 Peranan faktor jantina, umur dan pengalaman mengajar guru sebagai moderator kepada hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan

Kajian ini mendapati faktor demografi guru iaitu faktor umur, jantina dan pengalaman mengajar bukan merupakan moderator kepada hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Dapatan ini menunjukkan bahawa faktor demografi guru tidak mempengaruhi peningkatan efikasi guru. Faktor jantina guru tidak mempunyai pengaruh ke atas hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi guru. Guru lelaki atau perempuan tidak berpengaruh dalam meningkatkan atau mengurangkan hubungan antara kedua-dua pemboleh ubah tersebut. Selain itu, faktor umur guru sama ada guru yang lebih muda atau yang telah menghampiri akhir perkhidmatan mereka juga tidak mempunyai pengaruh ke atas hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi guru. Kajian ini melibatkan guru yang berkhidmat melebihi dua tahun sehinggalah berkhidmat melebihi 21 tahun. Seterusnya, kajian menunjukkan bahawa faktor pengalaman berkhidmat sebagai guru bukan merupakan moderator terhadap hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi kendiri guru. Guru yang berkhidmat lebih dua tahun dan guru yang lebih berpengalaman tidak mempengaruhi hubungan antara kedua-dua pemboleh ubah.

Kesimpulan dari dapatan kajian ini menunjukkan bahawa faktor demografi guru iaitu umur, jantina dan pengalaman mengajar bukan merupakan moderator ke atas hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dan efikasi guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

5.3.12 Peranan kepimpinan instruksional pengetua sebagai mediator dalam hubungan antara kecerdasan emsoi pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan?

Dapatan ini menunjukkan bahawa kepimpinan instruksional pengetua merupakan mediator penuh terhadap hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dengan efikasi guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan. Peranan kepimpinan instruksional pengetua dalam mempengaruhi efikasi guru adalah besar dan berlandaskan tugasan iaitu memastikan proses pengajaran dan pembelajaran berjalan dengan berkesan. Tingkah laku kepimpinan instruksional pengetua adalah berkaitan dengan mengurus pembelajaran pelajar manakala guru bertindak sebagai pengajar dalam bilik darjah. Oleh itu, kepimpinan instruksional pengetua mempengaruhi kepercayaan dan kebolehan guru untuk lebih cemerlang dalam tugasan pengajaran (Gu, 2014). Menurut Hallinger dan Murphy (1985), kepimpinan instruksional pengetua merupakan aktiviti yang dilaksanakan bagi meningkatkan kejayaan proses pengajaran dan pembelajaran serta pembangunan sekolah.

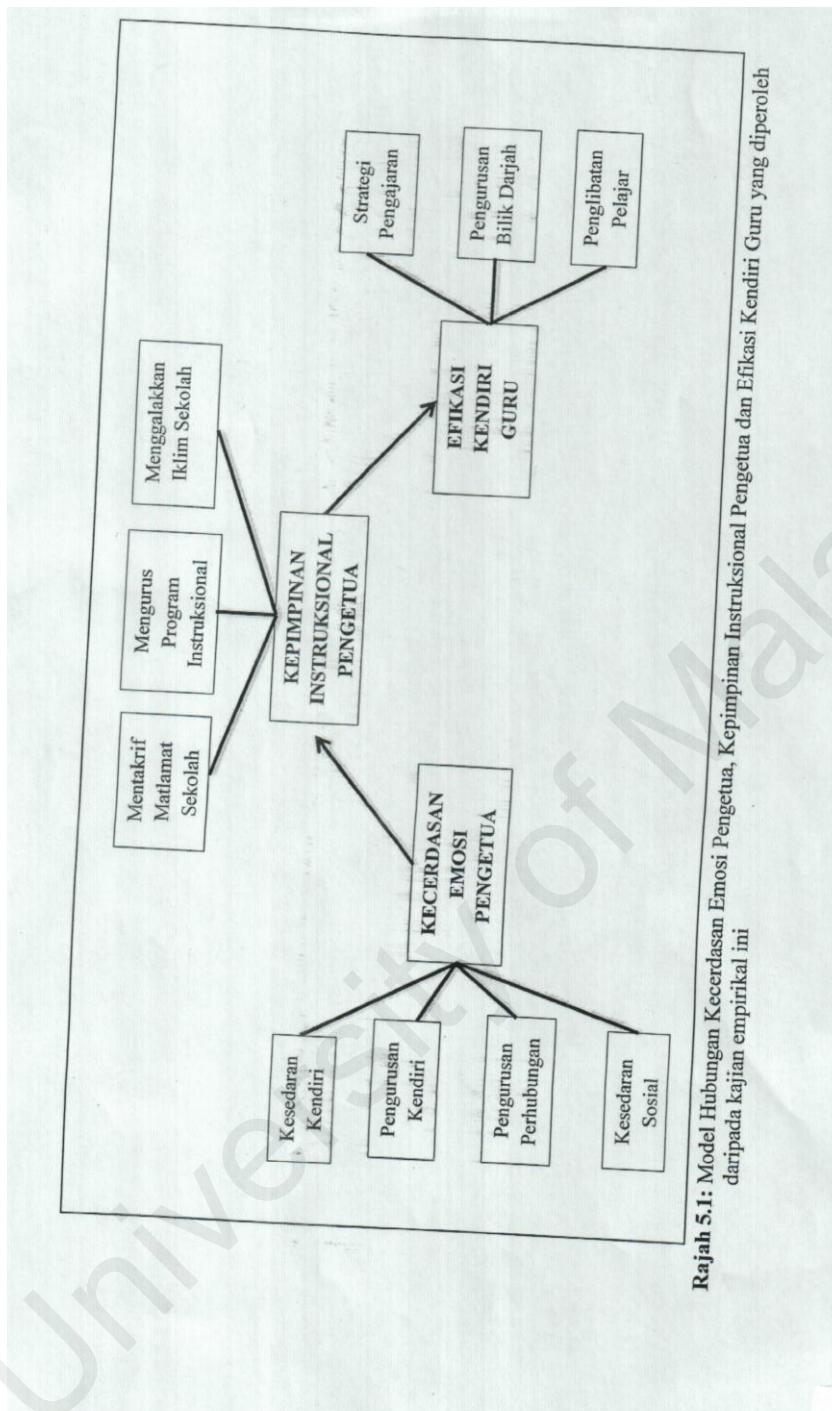
Hubungan yang wujud antara pengetua dan guru dalam memastikan proses pengajaran dan pembelajaran berjalan dengan lancar adalah berdasarkan tugasan utama yang perlu dilaksanakan di sekolah. Setiap dimensi yang mewakili kepimpinan instruksional iaitu mentakrif matlamat sekolah, mengurus program instruksional dan menggalakkan iklim sekolah adalah penting bagi mempengaruhi guru dalam melaksanakan proses pengajaran yang berkualiti. Pengetua tidak mempunyai kesan langsung kepada pencapaian dan kecemerlangan pelajar, tetapi sebaliknya pengetua berupaya untuk mempengaruhi kejayaan pelajar melalui tingkah laku dan pengaruhnya sebagai pemimpin instruksional melalui guru. Selain itu, faktor kecerdasan emosi pengetua juga

penting dalam mempengaruhi amalan kepimpinan instruksional pengetua agar seterusnya menggalakkan peningkatan efikasi kendiri guru.

5.3.13 Model yang boleh dibangunkan untuk meramal kesepadan hubungan antara kecerdasan emosi pengetua, amalan kepimpinan instruksional pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Setelah analisis dijalankan, maka model yang dibangunkan untuk meramal kesepadan hubungan antara kecerdasan emosi pengetua, kepimpinan instruksional pengetua dan efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan ditunjukkan dalam Rajah 5.1 dibawah. Model yang dibangunkan ini menunjukkan bahawa kecerdasan emosi pengetua mempengaruhi efikasi kendiri guru melalui kepimpinan instruksional pengetua yang bertindak sebagai mediator. Kecerdasan emosi pengetua mempunyai empat dimensi iaitu kesedaran kendiri, pengurusan kendiri, pengurusan perhubungan dan kesedaran sosial. Kecerdasan emosi pengetua didapati mempunyai hubungan dengan kepimpinan instruksional yang terdiri dari tiga dimensi iaitu mentakrif matlamat sekolah, mengurus program instruksional dan menggalakkan iklim sekolah. Seterusnya, kepimpinan instruksional pengetua juga mempengaruhi efikasi kendiri guru yang terdiri dari tiga dimensi iaitu strategi pengajaran, pengurusan bilik darjah dan penglibatan pelajar.

Model yang berjaya dibangunkan ini mempunyai kesepadan yang tinggi berdasarkan data yang telah dikutip dari guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan. Ini menunjukkan bahawa model hubungan kecerdasan emosi pengetua dengan efikasi kendiri guru serta peranan kepimpinan instruksional sebagai mediator ini adalah sah mewakili guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.



Rajah 5.1: Model Hubungan Kecerdasan Emosi Pengetua, Kepimpinan Instruksional Pengetua dan Efkasi Kendiri Guru yang diperoleh daripada kajian empirikal ini

5.4 Rumusan Perbincangan Kajian

Kebolehan untuk memimpin orang lain di persekitaran tempat kerja bermula dengan tahap kecerdasan emosi pemimpin yang tinggi (Bradberry & Greaves, 2003; Goleman et al., 2002). Seseorang individu yang mempunyai kecerdasan emosi yang tinggi merupakan seorang pemimpin yang berkesan berbanding pemimpin yang mempunyai tahap kecerdasan emosi yang rendah (Cherniss & Goleman, 2005, Goleman, 2000).

Walau bagaimanapun, kajian yang mengkaji dan meneroka hubungan antara kecerdasan emosi dan kepimpinan instruksional pengetua adalah terhad, manakala kajian yang menggabungkan kecerdasan emosi, kepimpinan instruksional pengetua dan efikasi kendiri guru masih belum dijalankan di Malaysia. Oleh kerana peranan pengetua sebagai pemimpin instruksional adalah penting dalam meningkatkan pengajaran guru dan pembelajaran pelajar, di samping mengenal pasti peranan kecerdasan emosi pengetua yang mendorong ke arah keberkesanannya kepimpinan pengetua, justeru itu pengkaji telah memilih untuk menjalankan kajian ini.

Kecerdasan emosi amat penting kerana sebagai pemimpin di sekolah, pengetua perlu pemahaman yang mendalam berkaitan psikologi manusia bagi memimpin dan mengetuai kepelbagaian personaliti warga sekolah (Dinham, 2005 dan Fall, 2004). Personaliti, nilai, sikap dan kebolehan setiap individu dalam organisasi perlu difahami oleh pengetua kerana individu yang berjaya dimotivasikan akan menggunakan sepenuh potensi dalam menjalankan tugas seiring dengan kehendak organisasi.

Seterusnya, gelagat individu akan mencorakkan kumpulan individu dan mempengaruhi gelagat organisasi. Interaksi dan kerjasama antara satu sama lain dalam melaksanakan tugas adalah petunjuk kepada kecemerlangan organisasi tersebut. Kenyataan ini selari

dengan pendapat oleh Kouzes dan Posner (2007) serta Owens dan Valesky (2007) iaitu seseorang pemimpin perlu mempunyai kebolehan untuk memimpin kerana hubungan yang berkesan antara pemimpin dan pengikut akan menghasilkan organisasi yang cemerlang.

Membina perhubungan antara ahli dalam sesebuah organisasi seperti sekolah melibatkan kebolehan mengendalikan emosi. Komponen ini membantu interaksi yang baik dengan orang di sekeliling dan berkebolehan untuk mempengaruhi mereka dalam menyelesaikan sesuatu konflik yang timbul. Menurut Karim (2011), perhubungan antara pemimpin dan pengikut adalah sesuatu yang unik dan membawa kepada kerjasama antara setiap ahli dalam organisasi.

Pemimpin yang mampu mengawal dan mengurus emosi diri sendiri serta pengikutnya akan dihormati dan mewujudkan organisasi yang menjamin kepercayaan dan semangat kesetiaan terhadap tugas yang dijalankan. Ini adalah kerana menurut Owens dan Valesky (2007) dalam dunia pendidikan, gelagat atau tingkah laku dalam organisasi sekolah wujud apabila fungsi interaksi antara setiap individu dan persekitaran berlaku dengan berkesan. Gelagat dan tingkah laku yang dimaksudkan adalah kepimpinan, proses sosialisasi, motivasi, interaksi sosial, hubungan interpersonal, proses kumpulan, dinamika kumpulan serta peranan sikap dan tingkah laku kumpulan. Oleh itu, pengetua sebagai pemimpin di sekolah perlu mempunyai kecerdasan emosi yang tinggi dalam memahami gelagat organisasinya.

Kecemerlangan bidang pendidikan akan lebih berkesan apabila kecerdasan emosi dan kecerdasan rasional diterapkan dalam sekolah bagi memahami keperluan dan tingkah laku ahli (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002). Stogdill (1974) turut mengatakan

bahawa terdapat korelasi antara tret dan ciri kepimpinan seseorang pemimpin seperti kecerdasan, kemahiran, kebolehan mengawal emosi, kebertanggungjawaban dan keyakinan diri serta mempunyai hubungan dan pengaruh terhadap amalan kepimpinan seseorang pemimpin. Yulk (2013) mengatakan secara tidak langsung faktor kecerdasan emosi merupakan antara ciri tret yang perlu ada dalam diri seseorang pemimpin untuk menjadi pemimpin yang berkesan.

Bipath (2008); Blanchard (2004); Cherniss dan Goleman (2005); Goleman, (2011); Munroe (2009) dan Southworth (2002) mengatakan kecerdasan emosi secara signifikan mempengaruhi prestasi seseorang pemimpin untuk cemerlang dalam mengetuai organisasi. Kajian ini juga membuktikan bahawa kecerdasan emosi pengetua mempengaruhi amalan kepimpinan instruksional pengetua sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan.

Peranan pengetua sebagai pemimpin di sekolah bukan hanya sebagai pemimpin instruksional sahaja malah lebih dari itu. Kesibukan pengetua menghadkan tugasannya mereka sebagai pemimpin instruksional di sekolah menurut Azlin (2006); Azlin dan Roselan (2007); Bity Salwana (2008) dan Munroe (2009). Pengetua didapati lebih melibatkan diri dengan memenuhi tuntutan tugas pengurusan dan pentadbiran. Oleh itu, pengetua perlu berupaya mengurus masa antara tugas pengurusan pentadbiran dan peranan sebagai pemimpin instruksional bagi memastikan keberkesanan proses pengajaran dan pembelajaran.

Pengetua yang berkesan merupakan petunjuk utama kepada kecemerlangan pencapaian pelajar. Pemimpin yang bijak emosi berjaya memberi kesan secara positif kepada pelajar, guru dan komuniti sekolah (Marzano, Waters & McNulty, 2005 dan Moore,

2009). Pengaruh kecerdasan emosi pengetua terhadap amalan kepimpinan instruksional telah ditekankan oleh Hallinger (2003) dimana beliau mengatakan bahawa pemimpin instruksional yang berkesan adalah gabungan antara kemahiran interpersonal dan intrapersonal yang dikuasai oleh pemimpin. Kedua-dua kemahiran ini sangat diperlukan oleh pemimpin sekolah dalam mewujudkan hubungan yang positif, saling menghormati dan berkerjasama dalam memastikan kecemerlangan organisasi.

Kepimpinan pengetua memberi kesan secara langsung dan tidak langsung terhadap kecemerlangan pelajar (Hallinger 2012, 2008, 1998, 1996; Sim (2011); Tschannen-Moran & Gareis, 2015 dan Waters, Marzano & McNulty, 2003) serta kepimpinan pengetua mempunyai pengaruh yang tinggi terhadap kualiti kejayaan sekolah, pencapaian pelajar dan komitmen guru. Oleh itu, pengetua sebagai pemimpin instruksional perlu memastikan guru sentiasa mempunyai efikasi kendiri yang tinggi dalam strategi pengajaran, pengurusan bilik darjah dan menggalakkan iklim sekolah agar kualiti pengajaran dan pembelajaran sentiasa berkesan. Kebolehan pengetua untuk meningkatkan efikasi kendiri guru akan membuatkan guru lebih bermotivasi dan mempunyai tahap kepuasan kerja yang tinggi. Ini adalah kerana menurut Gu (2014), hubungan antara pengetua dan guru secara personal berdasarkan kerja mempunyai kesan pengaruh yang besar dalam memastikan kepercayaan guru tentang kebolehan yang mereka miliki. Blasé dan Blasé (2000) turut berpendapat bahawa tingkah laku kepimpinan instruksional pengetua termasuk memberi cadangan, maklum balas, penghargaan dan menggalakkan pembangunan profesional guru mempengaruhi efikasi kendiri guru. Kajian terdahulu menunjukkan hubungan antara kepimpinan pengetua dan efikasi kendiri berlaku secara langsung dan ada juga yang mendapati ada pemboleh ubah mediator lain yang terlibat.

Dapatkan kajian yang menunjukkan wujud hubungan signifikan secara statistik antara kepimpinan instruksional pengetua dengan efikasi kendiri guru turut menyokong Teori Kognitif Sosial oleh Bandura (1997). Teori Kognitif Sosial ini mengatakan bahawa seseorang guru membentuk efikasi kendiri melalui interaksi antara ahli dalam organisasi. Kepimpinan instruksional pengetua merupakan antara sumber efikasi kendiri guru berdasarkan teori efikasi kendiri. Kajian ini adalah selari dengan Teori Kognitif Sosial oleh (Bandura, 1997) dan Teori Efikasi Kendiri Guru oleh (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998). Pengetua yang berperanan sebagai pemimpin instruksional yang berkesan akan meningkatkan efikasi kendiri guru.

Guru merupakan aset terpenting bagi meningkatkan pendidikan ke tahap yang lebih tinggi. Peningkatan efikasi kendiri guru merupakan petunjuk kepada kepuasan kerja guru yang berusaha ke arah kecemerlangan pelajar (You, et al.. 2015). Guru yang mempunyai efikasi kendiri yang tinggi mendorong serta menggalakkan guru untuk berusaha lebih cemerlang dalam aktiviti pengajaran di dalam bilik darjah melalui kepelbagaian variasi dan teknik mengajar (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Menurut Nurahimah dan Rafisah (2010) guru yang berefikasi kendiri tinggi mampu menyampaikan isi pelajaran dengan baik dan berkesan. Efikasi kendiri guru yang dipamerkan melalui strategi pengajaran yang dilaksanakan secara berkesan, pengurusan bilik darjah yang cemerlang dan penglibatan pelajar yang maksimum semasa proses pengajaran dan pembelajaran mampu menghasilkan pelajar yang menghargai kepentingan pelajaran.

Akhirnya sebagai kesimpulan, pemimpin yang berkesan mempunyai kawalan kecerdasan emosi yang tinggi secara peribadi atau sosial dalam memimpin organisasi kerana kehendak akibat dari kepelbagaian personaliti yang wujud dalam setiap ahli

organisasi perlu dipenuhi. Seterusnya, apabila kecerdasan emosi telah berjaya diuruskan dengan berkesan oleh pemimpin, maka keberkesanan peranan pengetua sebagai pemimpin instruksional akan meningkatkan efikasi guru dalam tugas pengajaran bagi melahirkan sekolah yang berkesan. Guru yang selesa dengan persekitaran kerja, memperoleh sokongan dan kerjasama dari pengetua cenderung mempunyai efikasi kendiri yang tinggi. Secara khususnya, pengetua mempengaruhi efikasi kendiri guru melalui peranan sebagai pemimpin instruksional. Ini adalah kerana efikasi guru merupakan kunci kepada peningkatan kualiti pengajaran. Peranan pengetua sebagai pemimpin instruksional juga adalah penting bagi menambahbaik bidang pendidikan negara (Mariani, Mohd Nazri, Norazana, Nor'ain dan Zabidi, 2016).

5.5 Implikasi Kajian dan Cadangan

Implikasi dari kajian ini diharap dapat memberikan sumbangan kepada pengetahuan serta kefahaman terhadap kepimpinan pengetua dalam mempengaruhi guru menjalankan tugas pengajaran dan pembelajaran. Secara umumnya, kajian berkaitan kecerdasan emosi pemimpin dalam bidang pendidikan masih kurang dikaji di Malaysia. Sehubungan dengan itu, perbincangan berkenaan implikasi kajian memberikan fokus kepada tiga aspek iaitu aspek teoritikal yang dijadikan panduan dalam kajian ini, implikasi amalan yang boleh membantu melancarkan lagi amalan kepimpinan berkesan bagi melahirkan guru yang komited terhadap tugas dan implikasi dasar yang memberikan peluang kepada KPM serta organisasi pendidikan mengambil kira aspek kecerdasan emosi dan kepimpinan pengetua di samping efikasi kendiri guru dalam merancang program penambahbaikan sistem pendidikan negara.

5.5.1 Implikasi Teori

Kajian empirikal membuktikan bahawa kejayaan seseorang pemimpin dipengaruhi oleh keupayaan mengurus dan mengawal emosi diri sendiri serta memahami emosi pengikut (Goleman, 2001). Dapatan dari kajian ini menunjukkan kecerdasan emosi pengetua mempunyai hubungan yang signifikan dengan efikasi kendiri guru. Oleh itu, dapatan ini secara langsung menyokong model dan teori kecerdasan emosi oleh Goleman (1998 & 2001). Dapatan kajian juga menyokong kajian lepas yang mengatakan bahawa kecerdasan emosi seseorang pemimpin mempunyai kesan yang signifikan ke atas kecemerlangan prestasi pemimpin organisasi di sektor perniagaan dan pendidikan.

Kajian telah membuktikan hubungan antara kejayaan pencapaian pelajar dengan kepimpinan pengetua, maka keupayaan pengetua mengurus dan mengawal kecerdasan emosi membantu meningkatkan amalan kepimpinan dalam memimpin sekolah bagi melahirkan pelajar yang cemerlang. Pemimpin yang mempunyai kecerdasan emosi iaitu kesedaran kendiri, pengurusan kendiri, pengurusan perhubungan dan kesedaran sosial yang tinggi memberi kesan ke atas amalan kepimpinan instruksional. Justeru, hasil kajian ini menyokong teori yang dikemukakan oleh Goleman (2000) yang mendapat kecerdasan emosi membezakan antara pemimpin yang berkesan dan tidak berkesan. Kelayakan akademik, pengetahuan dan pengalaman sahaja tidak mencukupi bagi seseorang pemimpin untuk memimpin pengikutnya dan mencemerlangkan organisasi. Ini adalah kerana penilaian seseorang individu bukan sahaja berdasarkan kepada kecerdasan intelek (IQ) tetapi apa yang lebih penting adalah kecerdasan emosi (EQ) yang terdapat dalam dirinya. Goleman (1998) menyatakan kecerdasan intelek (IQ) hanya menyumbang sebanyak 20 peratus dalam kejayaan hidup seseorang dan selebihnya iaitu sebanyak 80 peratus adalah datangnya dari kecerdasan emosi (EQ).

Hasil dapatan kajian ini turut menyumbang kepada teori kognitif sosial oleh Bandura (1986), teori laluan matlamat oleh House (1971) dan teori efikasi kendiri guru oleh Tschannen- Moran dan Hoy (1998, 2001). Teori laluan matlamat menyatakan bahawa tingkahlaku pemimpin dalam membimbing, menyokong dan mempengaruhi pengikut dalam melaksanakan tugas dan mencapai matlamat. Dapatan kajian ini mendapati pengetua mempunyai pengaruh ke atas guru iaitu kepimpinan instruksional pengetua mempengaruhi efikasi guru. Pengetua yang berjaya mempengaruhi guru dalam melaksanakan tugas mengajar dengan berkesan seterusnya mencapai matlamat melahirkan pelajar yang cemerlang. Seterusnya, kajian ini juga menyokong teori laluan matlamat oleh Northouse (2004) yang mengatakan seseorang pemimpin perlu menyahut cabaran dalam menyesuaikan tingkah laku kepimpinan bagi menepati kehendak pengikut bagi memotivasi mereka kearah pencapaian matlamat.

Selain itu, dapatan kajian ini menyokong teori kognitif sosial oleh Bandura (1986) di mana seseorang individu itu memperoleh sumber efikasi kendiri melalui perhubungan dan interaksi antara ahli dalam organisasi serta pengaruh persekitaran turut mempengaruhi keperibadian seseorang (Bandura, 1986). Jelas melalui dapatan kajian ini menunjukkan bahawa kepimpinan instruksional merupakan pengaruh tingkah laku, efikasi kendiri guru yang merupakan faktor persekitaran manakala kecerdasan emosi pula merupakan faktor personal yang mempunyai hubungan timbal balik. Faktor personal kecerdasan emosi dan tingkah laku kepimpinan instruksional yang berkesan membolehkan pengetua membimbing dan memotivasi guru untuk meningkatkan efikasi kendiri bagi menghasilkan pengajaran yang berkesan.

Kajian membuktikan bahawa ketiga-tiga dimensi kepimpinan instruksional mempunyai pengaruh dan hubungan yang signifikan dengan efikasi kendiri guru. Dapatan ini menyokong teori model kepimpinan instruksional oleh Hallinger (2000 & 2011) iaitu

pemimpin instruksional bermula dari menetapkan matlamat sekolah, mengurus program pengajaran dan pembelajaran dalam bilik darjah sehingga kepada keadaan iklim sekolah yang boleh menyumbang kepada kejayaan pencapaian pelajar. Teori model yang dibangunkan oleh Mohd Yusri dan Aziz (2014) menunjukkan hubungan antara kepimpinan instruksional dengan kompetensi pengajaran guru berdasarkan konsep pendidikan di Malaysia.

5.5.2 Implikasi Amalan

Organisasi sekolah melibatkan kepentingan hubungan dan interaksi antara pemimpin, guru, pelajar, ibu bapa dan masyarakat sekitarnya. Oleh itu, pengetua memerlukan kemahiran interpersonal, intrapersonal serta kefahaman hubungan kemanusian yang berkesan dalam memimpin kepelbagai personaliti yang wujud. Memandangkan kecerdasan emosi didapati penting dalam melahirkan pemimpin yang berkesan, maka dicadangkan pemilihan jawatan pengetua perlu mengambil kira kompetensi kecerdasan emosi yang dimiliki oleh calon pemimpin sekolah. Aspek personaliti terutamanya kebolehan mengawal dan mengurus emosi perlu diberikan penekanan bagi menjamin kualiti kepimpinan sekolah. Ini adalah kerana kecerdasan emosi seseorang itu boleh dipelajari dan ditingkatkan melalui amalan (Goleman, 2000). Ini adalah kerana menurut Azlin (2006), kegagalan dan ketidakcekapan pengetua dan guru besar adalah disebabkan oleh latihan yang diterima tidak mencukupi. Oleh itu, sebelum seseorang itu dilantik menjadi pengetua, latihan berkaitan mengurus dan mentadbir organisasi perlu dihadiri selaras dengan hasrat Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025 bagi mengupayakan kualiti sistem pendidikan kebangsaan dengan menempatkan pengetua berprestasi tinggi di setiap sekolah.

Selain itu, guru perlu sentiasa diberikan sokongan dan motivasi agar efikasi kendiri mereka meningkat dalam menjalankan tugas pengajaran. Dapatkan menunjukkan bahawa dimensi mengurus program instruksional yang terdiri dari sub-dimensi menyelia dan membuat penilaian instruksional, menyelaras kurikulum dan memantau perkembangan pelajar mempengaruhi guru dalam meningkatkan efikasi kendiri mereka. Oleh itu, penyeliaan dan refleksi terhadap pengajaran guru sangat diperlukan dalam menambahbaik pengajaran dalam bilik darjah. Pengetua perlu sentiasa memantau prestasi dan perkembangan pembelajaran pelajar agar pencapaian matlamat dapat dicapai sepenuhnya. Pengetua juga perlu sentiasa memberikan peluang kepada pembangunan profesional guru supaya pengajaran yang dilaksanakan sentiasa seiring dengan kehendak dan tuntutan pendidikan semasa.

5.5.3 Implikasi Dasar

Dapatkan kajian ini diharap dapat memberikan implikasi yang berguna kepada Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM), Jabaatan Pendidikan Negeri (JPN) , Pejabat Pendidikan Daeerah (PPD) setiap negeri, pusat latihan kepimpinan untuk pengetua dan pemimpin pendidikan seperti Institut Aminuddin Baki (IAB), pengetua, guru dan sekolah. Gabungan aspek kecerdasan emosi, kepimpinan instruksional pengetua dan efikasi guru adalah penting dalam mewujudkan sekolah berkesan apatah lagi pada abad ke 21 ini. Selain itu, kajian ini turut menyumbang kepada pembentukan polisi pendidikan yang lebih baik berdasarkan data dari kajian secara empirikal.

Adalah dicadangkan agar KPM merancang program penambahbaikan sekolah yang melibatkan usaha peningkatan aspek kepimpinan pengetua agar berupaya mempengaruhi guru dalam menjamin kecemerlangan sekolah. Pemilihan bakal

pemimpin sekolah memberikan impak yang sangat besar terhadap organisasi sekolah pada masa hadapan. Oleh itu, KPM perlu memastikan hanya bakal pengetua yang telah mengikuti Program Kelayakan Profesional Kepimpinan Pendidikan (NPQEL) sahaja yang dilantik menjadi pemimpin sekolah. Pengetua sekolah bukan lagi perlu dipilih berdasarkan kekananan (*seniority*) tetapi pemimpin yang menjadi tonggak utama di sekolah perlu mempunyai kualiti dan kewibawaan sebagai pengetua yang berkesan. Lantikan pengetua dalam kalangan mereka yang lebih muda, dedikasi, bersemangat tinggi dan berdaya saing akan memberikan peluang penambahbaikan dalam sektor pendidikan. Pada kebiasaannya, berdasarkan kekananan pengetua yang dilantik hanya mempunyai beberapa tahun sahaja baki perkhidmatan. Peluang dan ruang untuk melakukan perubahan dan penambahbaikan adalah terhad berbanding pengetua yang lebih muda. Oleh itu, adalah dicadangkan agar KPM meneliti semula lantikan pengetua sekolah bagi menjamin pendidikan negara lebih berkualiti.

Selain dari itu, Institut Aminuddin Baki (IAB) yang bertanggung jawab memberikan latihan dan bimbingan dalam bidang kepimpinan dan pengurusan pendidikan perlu mengenal pasti, merancang dan menyusun atur bidang atau modul serta keperluan kursus yang diperlukan dalam melahirkan pemimpin sekolah yang berkesan. Perancangan kursus bagi bakal pemimpin sekolah adalah sangat penting agar selari dengan keperluan dan kehendak bidang pendidikan semasa. Modul kursus yang dibina perlu mengambil kira dan memasukkan elemen peribadi, sikap, kecerdasan emosi, kepimpinan instruksional, kemahiran interpersonal dan intrapersonal serta pengurusan sumber manusia. Ini adalah kerana aspek kognitif dan pengetahuan sahaja tidak mencukupi untuk menjadi pemimpin yang berkesan.

Insitut yang melatih dan membimbing bakal guru seperti Institut Pendidikan Guru (IPG) dan universiti awam juga turut berperanan dalam menghasilkan guru yang cemerlang dalam proses pengajaran. Kemahiran pedagogi serta pengurusan bilik darjah perlu dikuasai oleh seseorang guru agar kualiti pengajaran mereka lebih berkesan. Melalui pengurusan bilik darjah yang cemerlang membolehkan proses pengajaran dan pembelajaran berjalan dengan lancar tanpa gangguan. Justeru, guru perlu dilengkапkan dengan kepelbagaiannya kemahiran mengurus dan mengawal bilik darjah.

5.5.4 Cadangan Kajian Lanjutan

Kajian ini telah berjaya membuktikan bahawa kecerdasan emosi dan kepimpinan instruksional pengetua mempengaruhi efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan. Sehubungan dengan itu, dapatan kajian ini telah membuka ruang kepada kajian lanjutan yang lebih luas dan mendalam dalam mengenal pasti pemboleh ubah lain yang boleh dikaji bagi membantu kecemerlangan pendidikan di Malaysia.

Kajian ini hanya melibatkan beberapa pemboleh ubah sahaja, maka pemboleh ubah yang lain boleh dilibatkan bagi mendalami lagi keberkesanan kepimpinan pengetua dalam menghasilkan sekolah berkesan. Oleh itu, secara tidak langsung dapatan dari kajian yang seterusnya boleh menyumbang kepada keberkesanan bidang pendidikan berdasarkan konteks di Malaysia.

Selain itu, kajian ini dijalankan dengan menggunakan kaedah kuantitatif sepenuhnya yang mempunyai kekuatannya tersendiri. Adalah dicadangkan agar pengkaji yang seterusnya menggabungkan kaedah kuantitatif dan kualitatif bagi pengumpulan data

bagi merungkai penemuan faktor baharu yang mempengaruhi kepimpinan pengetua dan efikasi guru.

Seterusnya, kajian ini hanya melibatkan persepsi guru dari sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan. Kajian lanjutan boleh dijalankan dengan mengambil kira responden dari sekolah rendah, sekolah berasrama penuh, sekolah berprestasi tinggi dan sekolah agama. Perbandingan hubungan kecerdasan emosi, kepimpinan instruksional pengetua dengan efikasi kendiri guru boleh dikaji antara jenis sekolah serta negara lain. Penglibatan guru dari seluruh Malaysia juga boleh diambil kira agar dapatan boleh digeneralisasikan mewakili pengetua dan guru di Malaysia. Responden kajian juga boleh diluaskan kepada penolong kanan, guru kanan mata pelajaran dan ketua panatia.

Instrumen kajian yang digunakan dalam kajian ini adalah instrumen yang dibina oleh pemilik asal dengan kebenaran. Instumen kajian amat penting dalam proses mengumpulkan data dari responden. Instrumen kajian ini adalah berbentuk item soal selidik, kajian lanjutan seterusnya boleh menggabungkan soal selidik dan soalan terbuka agar responden lebih diberi peluang untuk memberikan pandangan serta persepsi mereka. Oleh itu, dicadangkan agar pengkaji di masa hadapan membina sendiri item soal selidik sebagai sumbangan kepada ilmu pendidikan sedia ada.

5.5.5 Sumbangan Kajian

Kajian ini secara signifikan memberikan sumbangan kepada sistem pendidikan Malaysia terutamanya dalam bidang kepimpinan dan pengurusan pendidikan. Kajian ini berjaya membuktikan kepentingan kecerdasan emosi pengetua bagi menghasilkan pemimpin instruksional yang berkesan di sekolah. Selain itu, kajian ini telah membangunkan

model hubungan kecerdasan emosi, kepimpinan instruksional pengetua dan efikasi kendiri guru hasil dari analisis SEM yang dilakukan. Diharapkan hasil dapatan kajian ini membantu meningkatkan khazanah ilmu terutamanya dalam bidang pendidikan.

5.5.6 Rumusan

Secara keseluruhannya, bab ini membincangkan dan mengupas hasil dapatan kajian di mana didapati kecerdasan emosi dan kepimpinan instruksional pengetua mempengaruhi efikasi kendiri guru sekolah menengah kebangsaan di Negeri Sembilan. Kebolehan pengetua mengenal pasti dan mengurus emosi memberikan impak kepada prestasi kepimpinan instruksional pengetua. Dimensi kesedaran kendiri, pengurusan kendiri, pengurusan perhubungan dan kesedaran sosial yang dimiliki oleh pengetua merupakan petunjuk kepada kecemerlangan serta keberkesanan kepimpinan mereka. Amalan kepimpinan instruksional pengetua didapati membantu meningkatkan efikasi kendiri guru. Terdapat tiga peranan utama pengetua sebagai pemimpin instruksional yang perlu diamalkan iaitu mentakrif matlamat sekolah, mengurus program instruksional dan menggalakkan iklim sekolah agar guru boleh melaksanakan proses pengajaran dan pembelajaran dengan berkesan. Seterusnya, guru memerlukan sokongan dan motivasi dari pengetua dalam meningkatkan efikasi kendiri mereka. Apabila efikasi guru meningkat, maka guru akan lebih berusaha sepenuhnya mengajar bagi melahirkan pelajar yang cemerlang. Akhir kata semoga hasil dapatan kajian ini boleh membantu penambahan ilmu kepada sistem pendidikan negara dalam membina negara bangsa.

RUJUKAN

- Abdul Ghafar, M, (2010). Mencetus Kegemilangan melalui Kepimpinan Cemerlang. *Kertas Kerja Seminar Nasional Pengurusan dan Kepimpinan Pendidikan Ke-17*, Institut Aminuddin Baki, Genting Highlands, 19-22 Julai.
- Abdul Ghani, A. (2007). Emotional Intelligence and Leadership Effectiveness of School Managers in Malaysia. *Educationist*, 2(Julai), 75-81.
- Abdul Ghani, A & Aziah, I (2009). Kecerdasan Emosi dan Keberkesanan Kepimpinan Pengurus Pendidikan. *Malaysian Education Deans' Council Journal*, 3.
- Abdul Ghani, A, & Anandan, K. (2012). Pengaruh Kepimpinan Pentadbir Sekolah Terhadap Pembelajaran Pelajar: Peranan Efikasi Kolektif Guru Sebagai Mediator. *Paper presented at the Seminar Nasional Pengurusan dan Kepimpinan Pendidikan Kali Ke-19*, Tahun 2012, Institut Aminuddin Baki, Genting Highlands.
- Abdul Said, A., Jumariah, A. A., & Andin, C. (2014). Kepimpinan Pengajaran Guru Besar Hubungannya Dengan Komitmen Dan Kepuasan Kerja Guru Di Sekolah Rendah. *Paper presented at the International Conference on Education 2014, Sabah*, Malaysia.
- Abdul Syukor, A. (2004). Kepimpinan Unggul Tonggak Pengurusan Pendidikan Cemerlang. *Jurnal Pengurusan dan Kepimpinan Pendidikan*, 14(1),18-30.
- Abraham, R. (1999). Emotional intelligence in organizations: A conceptualization. *Genetic Social and General Psychology Monographs*, 125(2), 209–24.
- Adeyemo, D. A. (2008). Demographic Characteristics and Emotional Intelligence Among Workers In Some Selected Organisations In Oyo State, Nigeria. *The Journal of Business Perspective*, 2(1), 43-48.
- Ahearn, E. M. (2000). *Educational accountability: A synthesis of the literature and review of a balanced model of accountability*. Final Report. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 439573).
- Ahmad Johari & Zaitun. (2007). Konsep Pengajaran Pensyarah dan Hubungannya dengan Persekutuan Pengajaran Pensyarah. *Prosiding Simposium Pengajaran & Pembelajaran*, 135-149.
- Ahmad Zamri, K. (2013). Efikasi Pengajaran Guru: Perbandingan Di Antara Guru Dalam Perkhidmatan dan Guru Pelatih. *Prosiding Seminar Kebangsaan Kali Ke IV, Majlis Dekan Pendidikan IPTA*, 2013, UIAM.
- Ahmad Zamri, K., & Nordin , A. R. (2012). An Analysis of the Teachers' Sense of Efficacy Scale within the Malaysian Context using the Rasch Measurement Model. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 69, 2137-2142.
- Alimuddin, M. D. (2010). Ciri-ciri Pengetua Yang ‘Outstanding’. *Pendidik* (53). Widad Publications. Selangor.

- Alig-Mielcare, J. M. (2003). *A Model of School Success: Instructional Leadership, Academic Press and Student Achievement* (Tesis Doktor Falsafah yang tidak diterbitkan). The Ohio State University.
- Aminah, A. (2007). Kurikulum Sains dan Teknologi di Malaysia: Ke arah mencapai aspirasi negara dalam membangunkan modal insan pencipta teknologi. *Persidangan Kurikulum Kebangsaan*. Pusat Perkembangan Kurikulum Kementerian Pelajaran Malaysia.
- Amit Gupta. (2014). Emotional Intelligence: A Key for Workplace Success. *International Research Journal of Management Sociology & Humanity*, 5(4), 45-56.
- Andi, A. M. N. (2007). *Kepemimpinan pengajaran dan efikasi kendiri pengetua sekolah menengah dan hubungannya dengan pencapaian akademik sekolah*. (Tesis Sajana Pendidikan yang tidak diterbitkan). Universiti Teknologi Malaysia.
- Ang, J. J. S. & Balasandran, R (2009). *Kepimpinan Instruksional: Satu Panduan Praktikal*. Kuala Lumpur: PTS Professional.
- Ashah, S., Noraizan, S., Chithra, A. & Rohaida, A. M. (2010). Kepemimpinan Penentu Kecemerlangan Sekolah. *Kertas Kerja Seminar Nasional Pengurusan dan Kepimpinan Pendidikan, Ke-17*, Institut Aminuddin Baki, Genting Highlands, 19-22 Julai
- Aziah , I., Yen, L. H., & Abdul Ghani, K. A. (2015). Komuniti Pembelajaran Profesional dan Efikasi Kendiri Guru Sekolah Menengah di Pulau Pinang. *Jurnal Kepimpinan Pendidikan*, 2, 1-12.
- Azizan, B. (2008). *Menjadi Pemimpin*. Petaling Jaya: Qarya Sdn. Bhd.
- Azizuddin, K., Fleva, E., & Qazi, T. (2015). Role of Self-Esteem and General Self-Efficacy in Teachers' Efficacy in Primary Schools. *Psychology*, 6, 117-125.
- Azlin, N. M. (2006). *Amalan Pengurusan Pengetua: Satu Kajian Kes*. (Tesis Doktor Falsafah yang tidak diterbitkan). Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Azlin, N. M. & Roselan, B. (2007). *Amalan Pengurusan Pengetua*. Selangor: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Azmy, M. (2014, 10 Februari). Pentadbir Penentu Keberhasilan Murid. *Utusan Online: Pendidik*. Retrieved from http://www.utusan.com.my/utusan/Pendidikan/20140210/pe_01/Pentadbir-penentu-keberhasilan-murid
- Azwan, A., Abdul Ghani, A., Mohammad Zohir, A. & Abd. Rahman, A. A. (2005). Kesan Efikasi Kendiri Guru Sejarah Terhadap Amalan Pengajaran Berbantuan Teknologi Maklumat dan Komunikasi (ICT). *Jurnal Penyelidikan Pendidikan*, 7, 15-24.
- Babbie, E. (2014). *The Basics of Social Research* (6th ed). USA: Wadsworth.

- Baharom, M. (2004). *Persepsi Guru-guru Terhadap Kepimpinan Pengajaran dalam Celik Komputer di Sekolah-Sekolah di Negeri Johor*. (Tesis Doktor Falsafah yang tidak diterbitkan). Universiti Kebangsaan Malaysia, Selangor.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of thought and action: A Social Cognitive Theory*. Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self- efficacy in Cognitive Development and Functioning: *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy, The Exercise of Control*. New York:W.H Freeman Company.
- Barent, J. M. (2005). *Principal's Levels of Emotional Intelligence As An Influence on School Culture*. (Tesis Doktor Falsafah yang tidak diterbitkan). Retrieved from ProQuest. (No. AAT 3289486)
- Barling, J., Slater, F. & Kelloway, E.K. (2000). Transformational Leadership and Emotional Intelligence: An Exploratory Study. *Leadership & Organization Development Journal*, 21(3), 157-161.
- Barnett, K. & McCormick, J. (2004). Leadership and individual principal-teacher relationships in school. *Educational Administration*, 40, 406-434.
- Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i)* Technical Manual. Toronto, Canada: Multi-Health System.
- Bar-On, R. & Parker, J. D. A. (2000). *Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace*. San Francisco, CA:Jossey-Bass.
- Bass, B. M., & Ringgio, R. E. (2006). *Transformational Leadership* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. USA: The Free Press.
- Bass, B. M., & Bass, R. (2008). *The Bass Handbook of Leadership: Theory, Research and Managerial Applications* (4th ed.). USA: The Free Press.
- Beatty, B. (2007). Going through the emotions: Leadership that gets to the heart of school renewal. *Australian Journal of Education*, 51(3), 328-340. Retrieved from EBSCOhost database.
- Benson, R., Fearon, C., McLaughlin, H., & Garratt, S. (2014). Investigating Trait Emotional Intelligence Among School Leaders: Demonstrating A Useful Self-Assessment Approach. *School Leadership & Management*, 34(2), 201-222. DOI: 10.1080/13632434.2013.813450
- Bhatti, A. G., & Tabbasum, N. (2014). The relationship between emotional intelligence and job satisfaction in college teachers of district Hyderabad. *Ma'arif Research Journal*, 11-30.

Bidang Keberhasilan Utama Negara (NKRA). (2010). *NKRA Pendidikan*. Kementerian Pelajaran Malaysia. <http://www.moe.gov.my/?id=244&lang=my>.

Bipath, K. (2008). The Emotional Intelligence of The Principal Is Essential in The Leadership Of A Functional School. *The International Journal of Learning*, 15(10), 57-63. Retrieved from EBSCOhost.

Bity Salwana et. al. (2008). *Kompetensi pengetua sekolah menengah di Malaysia dalam bidang pengurusan kurikulum*. Retrieved from http://www.iab.edu.my/KertasKerjaSN15/BITY_SALWANA.pdf

Blanchard, K. H (2004). Foreword: The heart of servant leadership. In L. C. Spears & M. Lawrence (Eds), *Focus on leadership: Servant leadership for the twenty-first century* (ix-xii). New York: John Wiley & Sons, Inc.

Blasé, J., & Blasé J. (1998). *Handbook of Instructional Leadership: How Really Good Principals Promote Teaching and Learning*. California: Corwin Press Inc.

Blasé, J., & Blasé, J. (2000). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141

Boyatzis, R. E. & Sala, F. (2000). *Assessing Emotional Intelligence Competencies*. Retrieved from http://www.eiconsortium.org/pdf/Assessing_Emotiona l_ Intelligence_Comp etencies.

Boyatzis, R. E., Goleman, D., & HayGroup (2001). *The Emotional Competence Inventory(ECI)*. Boston: HayGroup.

Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2002). *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Boston: Harvard Business School Publishing.

Boyatzis, R. E. (2008). Competencies in The 21st Century. *Journal of Management Development*, 27(1): 5 - 12.

Brackett, M. A. & Katulak, N. A. (2007). *Emotional Intelligence in The Classroom: Skill-Based Training for Teachers and Students*. NY: John Psychology Press Taylor & Francis Group.

Bradberry, T., & Greaves, J. (2003). *Emotional intelligence appraisal: There is more than IQ*. San Diego, CA: Talent Smart.

Bradberry, T., & Greaves, J. (2005). *Emotional Intelligence Appraisal: There is more than IQ, Technical Manual Update*. San Diego, CA: Talent Smart.

Brown, D. (2002). Vicarious Learning: *The Relationship between Perceived Leader Behavior and Work Group Member Behavior*. (Unpublished Masters' Thesis). University of North Texas.

- Brown, P.T. (2009). *The influence of teachers' perceptions on school climate, individual teacher efficacy and teacher expectations on collective efficacy in public elementary schools*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3369658)
- Bryant, D. (2005). *The components of emotional intelligence and the relationship to sales performance*. (Unpublished Doctoral Dissertation). George Washington University.
- Bush, T. (2007). Educational Leadership and Management: Theory, Policy and Practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391-406.
- Bush, T. (2011). *Theories of Educational Leadership and Management* (4th ed.). London: SAGE Publications Ltd.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural Equation Modelling with AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming*. (2nd Ed). Canada: Routledge.
- Cagle, K., & Hopkins, P. (2009). Teacher Self Efficacy and The Supervision of Marginal Teachers. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 2(1), 25-31.
- Calik, T., Sezgin, F., Kavgaci, H., & Kilinc, A. C. (2012). Examination of Relationship between Instructional Leadership of School Principals and Self-Efficacy of Teachers and Collective Teacher Efficacy. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2498-2504.
- Carmeli, A. (2003), "The Relationship between Emotional Intelligence and Work Attitudes, Behaviour and Outcomes: An Examination Among Senior Managers," *Journal of Managerial Psychology*, 18(8), 788-813.
- Caruso, D. R., & Salovey, P. (2004). *The Emotionally Intelligent Manager: How to Develop and Use The Four Key Emotional Skills of Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Catano, N. & Stronge J. H. (2007). What do we expect of school principals? Congruence between principal evaluation and performance standards. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 10(4), 379-399.
- Catano, N., Richard, B. H & Stronge, J. H. (2008). *Qualities of Effective Principals*. USA: ASCD Publications. Retrieved from http://books.google.com.my/books?id=MMWDYpIpl_QC&pg=PA16&source=gbstoc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false
- Cavallo, K., & Brienza, D. (2002). *Emotional Intelligence and Leadership Excellence at Johnson & Johnson: The Emotional Intelligence and Leadership Study*. Retrieved from <http://www.eiconsortium.org./>

- Cherniss, C. (2000). Emotional Intelligence: What it is and Why it Matters. *Paper presented at the Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology*, New Orleans, LA, April 15, http://www.eiconsortium.org/pdf/what_is_emotional_intelligence.pdf
- Cherniss, C., & Goleman, D. (2005). *The emotionally intelligent workplace*. New York: Bantam.
- Childs-Bowen, D., Moller, G., & Scrivner, J. (2000). Principal: Leaders of leaders. National Association of Secondary School Principals. *NASSP Bulletin*, 84(616), 27-34.
- Clark, I. (2009). *An Analysis of the relationship between K-5 Elementary school teachers' perceptions of principal instructional leadership and their science teaching efficacy*. (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Minnesota.
- Cliffe, J. (2011). Emotional Intelligence: A Study of Female Secondary School Headteachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(2), 205-218.
- Chua, Y. P. (2012). *Mastering Research Methods*. Kuala Lumpur, Malaysia: McGraw Hill.
- Chua, Y. P. (2009). *Kaedah dan Statistik Penyelidikan: Statistik Penyelidikan Lanjutan (Ujian Regresi, Analisis Faktor dan Analisis SEM)*. Buku 1. Kuala Lumpur, Malaysia: McGraw Hill.
- Chua, Y. P. (2006). *Asas Statistik Penyelidikan: Kaedah dan Statistik Penyelidikan: Buku 1*. Kuala Lumpur, Malaysia: McGraw Hill.
- Chua, Y. P. (2006). *Asas Statistik Penyelidikan: Kaedah dan Statistik Penyelidikan: Buku 2*. Kuala Lumpur, Malaysia: McGraw Hill.
- Cohen, J. (1988). Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2nd Ed). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods In Education* (7th Ed). London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Coladarci, T. (1992). Teacher efficacy, supervision and the special education resource room teacher. *Paper Presented at The Annual Meeting of The American Educational Research Association*. Chicago.
- Coladarci, T. & Breton, W. A. (1997). Teacher efficacy, supervision, and the special education resource-room teacher. *The Journal of Educational Research*, 90(4), 230-240
- Cook, C. R. (2006). *Effects of Emotional Intelligence on Principals' Leadership Performance*. (Unpublished Doctor of Education Thesis), Montana State University, Montana.

- Cooper, R. K. (1997). Applying Emotional Intelligence in The Workplace. *Tranining & Development*, 5(2), 31-38
- Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organization*. New York: Grosset/Putnam
- Creswell, J. W. (2014). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th Ed). USA: Pearson.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (3rd Ed). London: SAGE Publications Inc.
- Curry, S. M. (2004). *Examining the Relationship Between Self-Perceived Emotional Intelligence and Leadership in School Principals*. Regent University, AT 3142352
- Darling-Hammond, L.(2007). Excellent Teachers Deserve Excellent Leaders. Education Leadership: A Bridge to School Reform. *The Wallace Foundation's National Conference*. New York City October, 22–24, 17-24.
- Derue, D. S., Nahrgang, J. D., Wellman, N., & Humphrey, S. E. (2011). Traits and Behavioral Theories of Leadership: An Integration and meta-analytic test of their relative validity. *Personnel Psychology*, 64, 7-52.
- Dibapile, W. T. S. (2012). A Literature Review on Teacher Efficacy Classroom Management. *Proceedings of The 2011 New Orleans International Academic Conference*, 211-220.
- Dinham, S. (2005). Principal leadership for outstanding educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 43(4), 338-356.
- Esmaeil, H., Rozita, Z., & Amir, H. M. (2013). The relationship between emotional intelligence and personality features with job satisfaction status of male junior high school teachers in Islamshahr city. *Journal of Educational and Management Studies*, 3(3), 205-214.
- Fall, M. J. (2004). *Emotional Intelligence as A Factor In The Leadership of Elementary School Principals*. Central Michigan University. AAT 3150970
- Faridah, O. (2015). *Pengaruh Kepimpinan Instruksional Pengetua Ke Atas Efikasi Guru*. Paper presented at 4th RCELAM 2015: Globalisation and The 2nd Machine Age, 16-19 November, Institute Aminuddin Baki, Genting Highlands.
- Fatanah, M. (2010). *Menjadi Pengetua Yang Berkesan*. Dalam Shahril Marzuki, Rahimah Hj. Ahmad & Hussein Ahmad. *Kepemimpinan Pengetua: Menjana Modal Insan di Sekolah Berkesan*. Kuala Lumpur: PTS Profesional Publishing Sdn. Bhd.
- Ferguson. (2004). *Leadership Skills*. New York: Amim Print.

- Fraser, L. E. (2014). *Teacher Efficacy Beliefs: How General Teachers Feel Towards English Language Learners*. (Unpublished Degree Education Thesis) Specialist, Marshall University.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Cultural of Change*. CA: Josses-Bass.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. (3rd Ed). London: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2002). The Change Leader. *Educational Leadership*, 59(8), 16-20
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence*. New York: Basic Books
- Gardner, W. L., Avolio, B. J., Luthans, F., May, D. R., & Walumbwa, F. O. (2005). Can you see the real me? A selfbased model of authentic leader and follower development. *Leadership Quarterly*, 16(3), 343-372.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2012). *Educational Research: Competencies For Analysis And Applications* (10th Ed.). Boston: Pearson.
- Geothals, G.R., Sorenson, G.J., & Burns, J.M. (2004). *Encyclopedia of leadership Vol.2*. London: Sage Publications Ltd, 820-857
- Gibson, S. & Dembo, M. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582. Retrieved from <http://www.jstor.org/>
- Glickman, C. D., Gordon, S., & Roos-Gordon, J. M. (2007). *Supervision and Instructional Leadership : A Developmental Approach* (7th Ed.). Boston: Pearson.
- Goddard, R. D. & Skrla, L. (2006). The Influence of School Social Composition on Teachers' Collective Efficacy Beliefs. *Educational Administration Quarterly*, 42(2),216-235.
- Goddard, R., Goddard, Y., Kim, E. S., & Miller, R. (2015). A Theoretical and Empirical Analysis of The Roles of Instructional Leadership, Teacher Collaboration, and Collective Efficacy Beliefs in Support of Student Learning. *American Journal of Education*, 121(4).
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (1998a). What makes a leader? *Harvard Business Review*, 76(6), 92-102.
- Goleman, D. (1998b). *Working with emotional intelligence*. New York.
- Goleman, D. (2000). Leadership That Get Results. *Harvard Business Review*, March/Apr 2000, 78(12), 78.
- Goleman, D. (2001). *The emotionally intelligent workplace*. New York: Bantam

Goleman, D. (2011). *Leadership: The Power of Emotional Intelligence*. USA. More Than Sound.

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal Leadership: Realizing The Power of Emotional Intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal leadership*. Boston, MA:Harvard Business School Press.

Gordon, J. C., & Berry, J. K. (2006). *Environmental Leadership Equals essential Leadership: Redefining Who Leads and How*. USA: Yale University Press.

Grant, A. M. (2007). Enhancing coaching skills and emotional intelligence through training. *Industrial and Commercial Training*, 39(5), 257-266.

Greenockle, K. M. (2010). The New Face in Leadership: Emotional Intelligence. *National Association for Kinesiology and Physical Education in Higher Education*, 63(3).

Gu, Saw Lan.(2014). *The Relationship Between Instructional Leadership Behavior, School Climate and Teacher Efficacy in Secondary Schools in Kedah*. (Tesis Doktor Falsafah yang tidak diterbitkan). UUM.

Gulcan, M. G. (2012). Research on Instructional Leadership Competencies of School Principals. *Education*, 132(3), 625.

Hair, J. F., Anderson, R. E., Babin, B. J., & Black, W. C. (2010). *Multivariate data analysis (7th ed)*. New Jersey: Prentice Hall.

Hallinger, P. (1985). Assessing The Instructional Management Behaviors of Principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-243.

Hallinger, P & Murphy, J. (1985). Assessing the Instructional Management Behavior of Principals. *The Elementary School Journal*, 86(2).

Hallinger, P & Murphy, J. (1987). Assessing and Developing Principal Instructional Leadership. *Journal of Educational Leadership*, 45(1).

Hallinger, P., & McCary, C.E. (1990). Developing The Strategic Thinking of Instructional Leaders. *The ElementarySchool Journal*, 91(2), 89-108

Hallinger, P. & Heck, R. H. (1996). Reassessing The Principal Role in School Effectiveness: A Review of Empirical Research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.

Hallinger, P. & Heck, R. H (1998). Exploring The Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness & School Improvement*, 9(2),157-191

Hallinger, P. (2000). *A review of two decades of research on the principalship using thePrincipal Instructional Management Rating Scale*. Retrieved from <http://www.leadingware.com>

- Hallinger, P. (2003). Leading educational change:Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership: How has the model evolved and what have we learned? *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Montreal.
- Hallinger, P. (2008). Methodologies for studying school leadership. A review of 25 years of research using the principal instructional management rating scale. *Paper prepared for presentation at Annual Meeting of the American Educational Research Association*.
- Hallinger, P. (2011). A Review of Three Decades of Doctoral Studies Using The Principal Instructional Management Rating Scale: A Lens on Methodological Progress in Educational Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 271-306.
- Hallinger, P. (2012). Assessing and developing instructional leadership in schools. In Shen, J. (Ed). *Tools for improving the principalsip*. Oxford, UK: Peter Lang.
- Hamedah, W. A. & Normah, T. (2010). *Sinergi dalam pengurusan sekolah*. Selangor: PTS Professional Publishing Sdn. Bhd.
- Hamlin, R. (2003). Towards A Generic Theory of Managerial And Leadership Effectiveness: A Meta-Level Analysis From Organizations Within The U.K. Public Sector. *Proceedings of Human Resource Development*, Minneapolis M. N: Academy of Human Resource Development.
- Harvey, I. P. (2009). *The Relationship between teacher efficacy and reading program type in West Virginia Elementary Schools*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Marshall University Graduate College, Huntington, West Virginia. Eric.ed.gov/?id=ED516047
- Hashim, F., & Ishak, M. S., (2007). Efikasi diri dan pencapaian akademik: Kajian ke atas pelajar Institusi Pengajian Tinggi Awam. *Simposium Pengajaran dan Pembelajaran UTM 200*, 11-19.
- Heiken, S. E. (2006). *The Perceived Relationship between Emotional Intelligence and Leadership Effectiveness in School Leader: A Comparison of Self-Ratings With Those of Superiors and Reports*. (Unpublished Doctorial Dissertation). Wilmington College, UMI No 3246674.
- Hebert, E. B. (2011). *The Relationship Between Emotional Intelligence, Transformational Leadership and Effectiveness in School Principals*. (Unpublished Doctoral Dissertation), Georgia State University, Atlanta. Retrieved from www.scholarworks@gsu.edu
- Henson, R. K. (2001). Teacher Self-Efficacy: Substantive Implications and Measurement Dilemmas. *Keynote address given at The Annual Meeting of The Educational Research of The Educational Change*. <http://www.emory.edu/>

- Hidayat, S (2014). Analysis of The Emotional Intelligence Influences, Leadership Style and Interpersonal Communication On The Decision Making By Principals of State Junior High Schools In South Jakarta, Indonesia. *International Journal of Latest Research in Science and Technology*, 3(4), 22-30.
- Hipp, K. A. (1996). Teacher Efficacy: Influence of principal leadership behavior. *Paper presented at the Annual Meeting of The American Educational Research Association*, 8-12 April, 1996, New York.
- Ho, R. (2006). *Handbook of Univariate and Multivariate Data Analysis And Interpretation With SPSS*. Chapman & Hall.
- Hopkins, W. G. (2002). *A New View of Statistics: A Scale of Magnitudes for Effects Statistics*. Retrieved 9 February 2015, from www.sportsci.org/resource/stats/effectmag.html
- Horton, T. (2013). *The relationship between teachers' sense of efficacy and perceptions of principal instructional leadership behaviors in high poverty schools*. (Unpublished Doctoral Thesis). University of Texas at Arlington.
- House, R. J. (1971). A Path Goal Theory of Leader Effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16(3), 321-338.
- House, R. J. (1996). Path-Goal Theory of Leadership: Lessons, Legacy and A Reformulated Theory. *Leadership Quarterly*, 7(1996), 323-352.
- House, R. J., & Mitchell, T. R. (1975). *Path Goal Theory of Leadership*. In A. 1975 (Ed.), *Technical Report*. Seattle: University of Washington.
- Hoy, W.K. & Woolfolk, A.E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal* , 93(4), 356-372
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2001). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. USA: McGraw Hill.
- Hoy, A. W & Hoy, W. K. (2003). *Instructional Leadership A Learning-Centered Guide*. USA: Allyn & Bacon.
- Hughes, L. W., Ubben, G. C., & Norris, C. J. (2004). *The Principal: Creative Leadership for Excellence in Schools* (5th Ed.). USA: Pearson Education, Inc.
- Hussein Ahmad., (1991). Perkembangan Staf Di Sekolah: Bentuk dan Cara Pelaksanaannya. *Jurnal Pengurusan Pendidikan*, Institut Aminuddin Baki, 1(2).
- Hussein Ahmad., (2001). Kesepadan Pengurusan dan Kepimpinan Pendidikan: Keperluan dan Tuntutan. *Paper presented at the Seminar Kepimpinan dan Pengurusan Pendidikan Nasional ke 9*, Institut Aminuddin Baki, Genting Highlands.
- Hussein Ahmad., (2007). Towards World Class Leadership Model of Principals for School in The Future. *Kertas Kerja Seminar Nasional Pengurusan dan Kepemimpinan Pendidikan Ke-14*, Institut Aminuddin Baki, 25-27 Jun.

Hussein Ahmad,. (2012). *Mission of Public Education in Malaysia: The Challenge of Transformation*. Kuala Lumpur: University of Malaya Press.

Hussein Mahmood,. (2008). *Kepimpinan dan Keberkesanan sekolah*. (2nd Ed). Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Ibrahim, M. (2001). *Effective Design and Successful management of Training*. Kuala Lumpur: Eastview Publications.

Ishak Sin. (2001). *Pengaruh kepimpinan pengajaran, kepimpinan transformasi dan gantian kepada kepemimpinan ke atas komitmen terhadap organisasi, efikasi dan kepuasan kerja guru*. (Tesis Doktor Falsafah). Fakulti Pendidikan, Universiti Kebangsaan Malaysia.

Ishak Sin. (2004). Sekolah berkesan: Amalan-amalan dalam pengurusan pendidikan. *Jurnal Pengurusan dan Kepimpinan Pendidikan*, 14(2): 1-21

Izani, I. (2013). Pengaruh Kecerdasan Emosi Pemimpin Terhadap Pengurusan Perubahan di Sekolah. *Paper presented in Seminar Nasional Pengurusan dan Pendidikan Ke 20*. Institut Aminuddin Baki, Genting Highlands: Kementerian Pendidikan Malaysia.

Izani, I. (2014). *Tahap Kecerdasan Emosi Pemimpin dan Kepimpinan Servant serta Pengaruhnya Terhadap Pengurusan Perubahan di Sekolah*. (Tesis Doktor Falsafah). Universiti Utara Malaysia.

Jack C. D. (2012). *The correlation of the perceived leadership style of middle school principals to teacher job satisfaction and efficacy*. (Doctoral Thesis). Liberty University.

Jamali, D., Sidani, Y. & Abu Zaki, D. (2008). Emotional intelligence and management development implication: Insights from the Lebanese context. *The journal of Management Development*, 27(3):349.

Jamaliah, A. H., & Norashimah, I. (2006). *Pengurusan dan Kepimpinan Pendidikan: Teori, Polisi dan Pelaksanaan* (2nd Ed.). Serdang, Selangor: Penerbit Universiti Putra Malaysia.

Jameela, B. A. (2012). *Amalan Kepimpinan Instruksional dalam Kalangan Pengetua Sekolah Menengah di Negeri Pahang: Satu Kajian Kualitatif*. (Thesis Doktor Falsafah yang tidak diterbitkan). Universiti Kebangsaan Malaysia.

Jemaah Nazir & Jaminan Kualiti. (2009). *Laporan Tahunan JNJK Tahun 2008*. Putrajaya, Kementerian Pelajaran Malaysia.

Joesoef, S., (2009). School leadership challenges towards learning for 21st century. *Proceeding 1st Regional Conference on Educational Leadership and Management*, 9-18. Institut Aminuddin Baki: Kementerian Pelajaran Malaysia.

Johari, K., Ismail, Z., Osman, S., & Othman, A. T. (2009). Pengaruh Kelayakan Guru Ke Atas Efikasi Guru-Guru Sekolah Menengah. *Jurnal Pendidikan*, 34(2): 3-14.

- Johari, K. (2012). Perkembangan Efikasi Guru Sekolah Menengah Di Sabah. *Jurnal Kemanusiaan*, 20: 32-43.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2004). *Educational Research: Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches* (2nd Ed.). USA: Pearson.
- Judge, T. A., Colbert, A. E., & Ilies, R. (2004). Intelligence and Leadership: A Quantitative Review and Test of Theoretical Propositions. *Journal of Applied Psychology*, 89 (3): 542-552.
- Judge, T. A., Piccolo, R. F., & Kosalka, T. (2009). The Bright and Dark Sides of Leader Traits: A Review and Theoretical Extension of The leader Trait Paradigm. *The Leadership Quarterly*, 20(6): 855-875.
- Karim, J. (2011). Emotional Intelligence: Leader-Member Exchange, Organizational Justice, and Outcome Variables: A Conceptual Model. *International Journal of Leadership Studies*, 6(3): 390-411.
- Karen, H. L. (2005). *A study of the relationship of teachers' self efficacy and the impact of leadership and professional development*. (Doctorial Dissertation) Indiana University of Pennsylvania. Dissertation Abstract International.
- Ke, G. N. (2008). *Kecerdasan Emosi dan Gaya Kepimpinan: Hubungan dan Kesan Ke Atas Kepuasan, Tekanan, Prestasi dan Niat Berhenti Kerja*. (Tesis Doktor Falsafah Yang Tidak Diterbitkan), Universiti Kebangsaan Malaysia, Kuala Lumpur.
- Kelley, R.C., Thornton, B., & Daugherty, R. (2005). Relationships between measures of leadership and school climate. *Education*, 126 (1): 17-26
- Khairiah, H. (2013). *Kepemimpinan instruksional pengetua, birokrasi sekolah dan efikasi kendiri guru di sebuah MRSM di Melaka*. (Dissertasi Sarjana Kepengetuaan) Universiti Malaya, Kuala Lumpur.
- King, D. (2002). The Changing Shape of Leadership. *Educational Leadership*. 59(8):61-63.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. (3rd Ed) London: The Guilford Press.
- Korthagen, F. (2005). *Practice, Theory and Person in Life-Long Professional Learning*. Dlm Beijaard, D., Meijer, P. C., Morine-Dershimer, G. & Tillema, H. Teacher Professional Development in Changing Conditions, 79-94. AA Dordrecht:Springer.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2007). *The Leadership Challenge* (4th Ed.). USA: Jossey-Bass.
- Krejcie, R. V and Morgan, D. W. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30:607-610.

- Kuhn, M. S. (2012). *Leading School Through Generational lens: Perceptions of principals' change leadership disaggregated by principal generation.* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Denver, Colorado.
- Landy, F. J. (2005). Some Historical And Scientific Issues Related on Emotional Intelligence. *Journal of Organizational Behavior*, 26.
- Latip Muhammad. (2007). Pelaksanaan Kepemimpinan Pengajaran di Kalangan Pengetua Sekolah. *Seminar Penyelidikan Pendidikan Institut Perguruan Batu Lintang Tahun 2007*.
- Lee, J., & Shute, V. J. (2010). Personal and Social-Contextual Factors in K-12 Academic Performance: An Integrative Perspective on Student Learning. *Educational Psychologist*, 45(3): 185-202. Retrieved from EBSCOhost.
- Leithwood, K. (1997). *The nature of leadership survey*. The Ontario Institute Studies in Education: University of Toronto at Toronto, Canada.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The Effects of Transformational Leadership on Student Engagement with School. *Journal of Educational Administration*, 38(2): 112-129.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996-2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4: 177-199.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven Strong Claims about SuccessfulSchool Leadership. *School Leadership and Management*, 28(1): 27_42
- Leithwood, K., Patten, S. & Jantzi, D. (2010). Testing a Conception of How School Leadership Influences Student Learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5): 671-706
- Leithwood, K., & Levin, B. (2010). Understanding how leadership influences student learning. *International Encyclopedia of Education*. Oxford, UK: Elsevier.
- Lies Irdiyatni (2009). Pengaruh Kecerdasan Emosional Terhadap Kepemimpinan dan Organisasi. *Jurnal Fokus Ekonomi*, 4(2), 40-45
- Lim, B. L & Poon, M. L. (1997). Kesan Efikasi Diri Terhadap Komitmen, Daya Usaha dan Prestasi Kerja di Kalangan Guru Sekolah. *Jurnal Pendidikan*, 18:37-55.
- Lunenburg, F. C. & Ornstein, A. C. (2008). *Educational Administration: Concepts and Practices* (5th Ed.). USA: Wadsworth
- Magno, C. & Sembrano, J. (2008). The role of teacher efficacy and characteristics on teaching effectiveness, performance and the use of learner-centered practices. *The Asia-Pacific Educator Researcher*, 16(1): 73-87.
- Male, T. (2006). *Being an Effective Headteacher*. London: Paul Chapman Publishing.

- Mardhiah, J., & Rabiatul-Adawiyah, A. R. (2016). Hubungan Kualiti Penyeliaan Pengajaran Dengan Efikasi Kendiri Guru. *Jurnal Kepimpinan Pendidikan*, 3(3): 1 – 16.
- Mariani, M. N., Mohd Nazri, A. R., Norazana, M. N., Nor'ain, M. T., & Zabidi,A. R. (2016). Amalan Kepimpinan Pengajaran Untuk Penambahbaikan Sekolah: Retrospeksi Guru Besar Sekolah Berprestasi Tinggi. *Jurnal Kepimpinan Pendidikan*, 3(3): 44 – 53.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School Leadership That Works*. Alexandria, Va: Association for Curriculum and Development.
- Masaong, Abd. Kadim. (2012). *Hubungan Kecerdasan Emosional dan Kecerdasan Spiritual dengan Gaya Kepemimpinan Kepala Sekolah pada Sekolah Menengah Kejuruan Negeri Di Kota Gorontalo*. (Tesis Doktor Falsafah yang Tidak diterbitkan) Universitas Negeri Malang.
- Masitah, M. Y., Azizi, M., Ahmad Makmom, Bahaman, A. S., Ramli, B., & Noriati, A. R. (2013). Faktor-Faktor Yang Mempengaruhi Efikasi-Kendiri Guru Sekolah Menengah di Malaysia Dalam Pelaksanaan Pendidikan Alam Sekitar. *Asia Pasific Journal of Educators and Education*, 28: 131-153.
- Mat Rahimi, Y., & Mohd Yusri, I. (2014). Model Kepimpinan Pengajaran Maya dan Kompetensi Pengajaran Guru. *4th RCELAM 2015: Regional Conference on Educational Leadership and Management*. Genting Highlands.
- Mat Rahimi, Y., & Mohd Yusri, I. (2015). Model Konsep Kepimpinan Instruksional Maya, Pola Komunikasi dan Kompetensi Pengajaran Guru. *Seminar Pengurusan dan Kepimpinan Pendidikan ke- 21*. Genting Highlands.
- Maulding, W. S. (2002). Emotional Intelligence and Successful Leadership. *Paper presented at The Annual Meeting of The Southern Regional Council on Educational Administration* (Kansas City, K. S). 15. ERIC ED470 793.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997a). *What is Emotional Intelligence?* In Salovey, P. &Sluyter, D. J. (eds). Emotional Development and Emotional Intelligence. NY: Basic Books.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997b). *Selecting A Measure of Emotional Intelligence*. In Bar-On, R. & Parker, J. (Eds). *The Handbook of Emotional Intelligence*.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2000). *Models of Emotional Intelligence*. Inj.Sternberg (Ed). *Handbook of Human Intelligence* (2nd Ed). New York: Cambridge.
- Mazlan, A. (2000). *Hubungan iklim organisasi sekolah dengan kepuasan kerja guru yang mengajar kanak-kanak istimewa di Hulu Langat*. (Projek Master Sains yang tidak diterbitkan), Serdang:UPM
- McDowelle, J. O., & Bell, E. D. (1997). Emotional Intelligence and Educational Leadership at East Carolina University. *Paper presented at the Annual Meeting of the National Council for Professors of Educational Administration*.

McShane, S. L., & Glinow, M. A. V. (2009). *Organizational Behavior: Essential* (2nd Ed.). Sydney: McGraw Hill.

Mendels, P. (2012). The Effective Principal: 5 Pivotal Practices That Shape Instructional Leadership. *Journal of Staff Development*, 33(1): 54–58. Retrieved from: www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/effective-principal-leadership/Documents/The-Effective-Principal.pdf

Meng Tian. (2011). *Distributed Leadership and Teachers' Self-Efficacy*. (Master Thesis), University of Jyvaskyla.

Milner, R. H. & Hoy, A. W. (2003). A Case Study of An African American Teacher's Self Efficacy, Stereotype Threat and Persistence. *Teaching and Teacher Education*, 19: 263-276.

Mitchell, M. & Jolley, J. (2004). *Research Design Explained*. (5th Ed). New York: Thompson Learning.

Mohd Azhar, Y. (2004). *Pengaruh Kecerdasan Emosi Ke Atas KomitmenKerjaya, Komitmen Organisasi, Kepuasan Kerja dan Tingkahlaku Warga Organisasi*. (Tesis Doktor Falsafah Yang Tidak Diterbitkan), Universiti Kebangsaan Malaysia, Kuala Lumpur.

Mohd Azhar , Y. (2004). Kompetensi Kecerdasan Emosi dan Kesannya Terhadap Keberkesanan Organisasi. *Jurnal Pengurusan Awam*, 3(1): 21-26.

Mohd Hassany, H. (2005). *Profil Kecerdasan Emosi Pengetua Sekolah Menengah Daerah Kota Baharu, Kelantan*. (Unpublished Master Theses), University Malaya.

Mohd Majid, K. (2002). *Kaedah Penyelidikan Pendidikan*, (3rd Ed). Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.

Mohd Munaim, M. (2013). Pengaruh Kepimpinan Instruksional Guru Besar Ke Atas Efikasi Guru. *Jurnal Penyelidikan Pendidikan*, 14: 232-251.

Mohd Nor, J. (2005). Kepimpinan Pengajaran Guru Besar, Komitmen dan Kepuasan Kerja Guru: Satu Kajian Perbandingan dan Hubungan Antara Sekolah Berkesan dengan Sekolah Kurang Berkesan. *Jurnal Penyelidikan Pendidikan, Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan, Kementerian Pelajaran Malaysia*.

Mohd Nor, J. & Mohamad, H. (2013). Principal's Instructional Leadership and Teachers' Work Place Well-Being: A Comparative and Relationship Study Between Sekolah Menengah Agama Bantuan Kerajaan and Sekolah Menengah Agama Rakyat. *Seminar Kebangsaan Kali Ke IV, Majlis Dekan Pendidikan IPTA* (2013). Prosiding, 23 – 25 Sept 2013, UIAM.

Mohd Yusri, I. & Aziz, A. (2014). Model Kepimpinan Pengajaran Pengetua dan Kompetensi Pengajaran Guru. *Jurnal Kurikulum dan Pengajaran Asia Pasifik*, 2(1): 11-25.

- Mohd Yusri, I., & Aziz, A. (2015). Model Kepimpinan Maya dan Kesejahteraan Kerja Pemimpin Sekolah Malaysia: Perantaraan oleh Komunikasi Dalam Kumpulan. *Jurnal Kepimpinan Pendidikan*, 2(1), 1–10.
- Moore, B. (2009). Emotional Intelligence for School Administrator: A priority for School Reform? *American Secondary Education*, 37(3), 20-29. Retrieved from EBSCOhost.
- Muijs, D. (2011). *Doing Quantitative Research in Education with SPSS* (2nd Ed.). Los Angeles: SAGE
- Mulyasa, E. (2003). *Menjadi Kepala Sekolah Profesional: Dalam Konteks Menyuksekan Manajemen Berbasis Sekolah dan Kurikulum Berbasis Kompetensi*, Bandung. Retrieved from: <http://library.um.ac.id/>
- Munroe, M. D. (2009). *Correlation of Emotional Intelligence and Instructional Leadership Behaviors*. (Doctorial Dissertation). University of Phoenix.
- Murphy, J. (1990). Principal Instructional Leadership: Changing Perspective on The School. *Educational Administration Journal*, 1:163-200
- Murphy, J., Elliot, S. N., Goldring, E., & Porter, A. C. (2006). Learning-Centered Leadership: A Conceptual Foundation *Wallace Foundation Grant on Leadership Assessment, August 2006*: Vanderbilt University.
- Murphy, J., Elliot, S. N., Goldring, E., & Porter, A. C. (2007). Leadership For Learning: A Research Based Model and Taxanomy of Behaviors. *School Leadership and Management*, 27(2): 179-201.
- Nee, K. G. (2008). *Kecerdasan Emosi dan Gaya Kepimpinan: Hubungan dan Kesan Ke Atas Kepuasan, Tekanan, Prestasi dan Niat Berhenti Kerja*. (Tesis Doktor Falsafah Yang Tidak Diterbitkan). Selangor: UKM
- Ng, W., Nicholas, H. & Alan, W. (2010). School Experience Influence on Pre-Service Teachers: Evolving About Effective Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 101(1): 50-61.
- Nik Rashid, I. (2013). *Pengaruh Kompetensi Kecerdasan Emosi Terhadap Tingkahlaku Kepimpinan Transformasi Gerakan Koperasi Sekolah di Negeri Selangor*. (Tesis Doktor Falsafah yang tidak diterbitkan). Universiti Malaya.
- Noraida, M. N. (2005). *Peranan Pengetua Dalam Program Perkembangan Staf dan Efikasi Guru di Negeri Sembilan*. (Tesis Sarjana Kepengetuaan yang tidak diterbitkan), Universiti Malaya.
- Noraini, A. S. (2009). *Teacher Influence of Efficacy and EmotionalIntelligence of Technical Secondary School Administrators and Teachers' Professional Collaboration on Teachers' Job Satisfaction*. (Tesis Doktor Falsafah yang tidak diterbitkan). UUM.
- Nor 'Amimah, O. (2008). *Hubungan Amalan Kepemimpinan Pengetua dan Efikasi Guru*. (Tesis Sarjana Kepengetuaan Yang Tidak Diterbitkan), Universiti Malaya.

- Norashikin, A. B., Ramli, B. & Nurnazahiah, A. (2013). Kepimpinan Pengajaran Pengetua dan Kepimpinan Guru. *Seminar Pasca Siswazah dalam Pendidikan*, UPM.
- Nor Ashikin, S. (2009). Kepimpinan Pengajaran dan Perkongsian Wawasan: Satu Kajian Kes di Sekolah Kebangsaan Luar Bandar. *Prosiding Seminar Nasional Pengurusan dan Kepimpinan Pendidikan Ke 16*. Institut Aminuddin Baki: 53-65.
- Noriah, M. I. (2003). Kepintaran Emosi ke atas Pekerja di Malaysia. *Prosiding IRPA – RMK-8 Kategori EAR*. 1:184-187
- Nordin, H. Y., & Ismail, S. (2004). Tingkahlaku kepimpinan pengetua dan hubungannya dengan tekanan kerja dan keberkesanan organisasi di beberapa buah sekolah terpilih di Negeri Sembilan. *Paper presented at the Seminar Nasional Pengurusan dan Kepimpinan Pendidikan Ke -12*, Institut Aminuddin Baki, Genting Highlands.
- Norita, I. (2012). *Kepimpinan Instruksional Pengetua, Kerenah Birokrasi dan Efikasi Kendiri Guru Di Daerah Pasir Puteh, Kelantan*. (Dissertasi Sarjana Kepengetuaan Yang Tidak Diterbitkan.), Universiti Malaya.
- Northouse, P. G. (2004). *Leadership Theory and Practice* (3rd Ed). Western Michigan: Sage Publications, Inc.
- Nurahimah, M. Y., & Rafisah, O. (2010). Hubungan Kualiti Penyeliaan Pengajaran dan Pembelajaran Di Bilik Darjah Dengan Efikasi Guru. *Asia Pasific Journal of Educators and Education*, 25, 53-71.
- Nurul Hudani, M. N., Maarof, R., Puteri Hayati, M. A., & Noor Hisham, M. N. (2015). Pengujian Model Hubungan Antara Kecerdasan Emosi, Trait Personaliti dan Tingkah Laku Kepimpinan Terhadap Prestasi Kerja. *Akademika*, 85(2): 3-16.
- Nurul Hudani, M. N., Maarof, R., Hanina, H., & Ibrani A. A. (2013). Model Fitness on Emotional Intelligence, Personality Traits and Leadership Behavior on Job Performances. *Jurnal Teknologi*, 61(1): 47-55.
- Oppenheim, A. N. (2005). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement: New Edition*. New York: Pinter Publications.
- Owens, R. G., & Valesky, T. C. (2007). *Organizational Behavior In Education: Adaptive Leadership and School Reform* (9th Ed). USA: Pearson.
- Pallant, J. (2007). *SPSS Survival Manual: A Step-By-Step to Data Analysis Using SPSS for Windows (Version 15*, (3rd Ed). Australia: Allen & Unwin.
- Palmer, B., Walls, M., Burgess, Z. and Stough, C. (2001). Emotional Intelligence and Effective Leadership. *Leadership and Organisational Development Journal*, 22(1): 5-10.
- Pelan Induk Pembangunan Pendidikan (PIPP) 2006-2010. (2007). *Kementerian Pelajaran Malaysia*.<http://www.moe.gov.my/v/penyelidikan>

Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM: 2013-2025. (2012). *Kementerian Pendidikan Malaysia*.
<http://www.moe.gov.my/v/pelan-pembangunan-pendidikan-malaysia-2013-2025>

Pierce, S. M. (2010). *Elementary School Principal Emotional Intelligence and Collective Teacher Efficacy*. (Dissertation for Doctor of Educational Leadership), San Diego State University, San Diego.

Prati, I. M. (2004). *Emotional Intelligence as Facilitator of Emotional Labour Process*. (Doctoral Dissertation). The Florida State University College of Business: Florida.

Quah, C. S. (2011). Instructional Leadership Among Principals of Secondary Schools in Malaysia. *Educational Research*, 2 (12): 1784-1800.

Quinn, D. M. (2002). The Impact of Principal Leadership Behaviors on Instructional Practice and Student Engagement. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 447-467.

Rafisah, O. (2009). *Hubungan Kualiti Penyeliaan Pengajaran dan Pembelajaran dengan Komitmen dan Efikasi Guru*. (Tesis Ijazah Doktor Falsafah), UUM.

Rahimah, A. (2005). Kepemimpinan dan Kepengetuaan di Alaf Baru: Pengetua dan Pembaharuan Sekolah. *Jurnal Institut Pengetua*, 3(1): 1-8.

Rahimah, A., & Simin, G. (2014). School Leadership for The 21st Century: A Conceptual Review. *Malaysian Online Journal of Educational Management (MOJEM)*, 2(1): 48-61.

Raja Mazuin, R. A. A. (2004). *Inculcation of Emotional Intelligence in The ESL Classroom*. (Unpublished Thesis of Doctor of Philosophy), Universiti Putra Malaysia, Kuala Lumpur.

Ranjit, S. (2004). *Mempertingkatkan Peribadi: Menjana Diri untuk Mencapai Prestasi Unggul di Tempat Kerja*. Kuala Lumpur: TQM Consultants.

Raudenbush, S. W., Rowen, B. & Cheong, Y. F. (1992). Contextual effects on The Self-Perceived Efficacy of High School Teachers. *Sociology of Education*, 65: 150-167.

Rentz N. L. (2007). *The Influence of Positive Behavior Support on Collective Teacher Efficacy*. (Unpublished PhD Thesis). Baylor University.

Richards, J. (2005). Principal Behaviors that Encourages Teachers: Perceptions of Teachers at Three Career Stages. *Online Submission, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association* (Montreal, Quebec, Canada, Apr 11-15)
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490357.pdf>

Richardson, G. E. (2011). *Teacher efficacy and its effects on the academic achievement of African American Studies*. (Doctoral Dissertation), Greenleaf University.

- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1): 52-65
- Ross, J. A., Cousins, J. B., & Gadalla, T. (1996). With-in Teachers Predictors of Teacher Efficacy. *Teacher and Teacher Education*, 12(4): 385-400.
- Ross, J. A. & Gray, P. (2004). Transformational Leadership and Teacher Commitment to Organizational Values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego*.
- Ross, J. A. & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2): 179-199.
- Rubaiyah, A. N. (2006). *Peranan Pengetua dalam Perlaksanaan Inovasi Kurikulum di Beberapa Buah Sekolah di Negeri Melaka*. (Tesis Sarjana Kepengetuan yang Tidak Diterbitkan), Institut Kepengetuan, Universiti Malaya.
- Rusmini, K. A. (2005). Mengukur Keberkesanan Sekolah: Satu Perspektif Daripada Kerangka Konsep ‘Balanced Scorecard’. *Jurnal Pengurusan dan Kepimpinan Pendidikan*, 15(1): 63-79.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). *Emotional Intelligence, Imagination, Cognition and Personality*, 9: 185-211.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence, *Intelligence*, 17: 433.
- Salovey, P., Mayer, J. D. & Caruso, D. R (1999). Emotional Intelligence meets traditional standards for intelligence. *Intelligence*, 27: 267-298
- Santoso, S. (2007). *Structural equation modeling, AMOS: Konsep dan aplikasi*. Jakarta: PT Elex Media.
- Sazali, Y., Zurida, I., & Mustapa, K. (2004). Pengaruh Efikasi Kendiri Guru Besar Terhadap Sekolah Berkesan. *Jurnal Pengurusan dan Kepimpinan Pendidikan*, 14(1): 34-46.
- Sazali, Y. (2004). *Kecerdasan Emosi Guru Besar Terhadap Efikasi Kolektif Guru dan Iklim Organisasi Sekolah*. (Tesis Sarjana yang tidak diterbitkan). Universiti Sains Malaysia.
- Sazali, Y. (2005). The influence of Headmasters' self-efficacy and emotional intelligence towards teachers' collective efficacy and school organizational climate. *Paper presented at IPSI International Conference in Pescara, Italy*.
- Sazali, Y. (2006). Kecerdasan Emosi Guru Besar. *Paper presented at the Seminar Nasional Pengurusan dan Kepimpinan Pendidikan Ke 13*, Institut Aminuddin Baki, Genting Highlands.

- Sazali, Y. (2009). The relationship between headmasters competency and school success. *Paper presented at the 1st Regional Conference on Educational Leadership and Management*, Institut Aminuddin Baki, Genting Highlands.
- Sazali, Y., Rusmini, K. A., Abang Hut & Zamri, A. B. (2007). Perkaitan Antara Kepimpinan Instruksional Terhadap Sekolah Berkesan. *Jurnal Pengurusan dan Kepimpinan Pendidikan*, 17(2): 105-120.
- Sekaran, U. (2003). *Research Methods For Business: A Skill Building Approach* (4th Ed). USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Sekhu, M. S. (2011). *Practices of primary school principals as Instructional leaders: Implications for learner achievement*. (Unpublished Master's dissertation), University of Pretoria.
- Sektor Pengurusan Akademik. (2009). *Laporan data pemantauan pengajaran dan pembelajaran (ADaPP) dan pergerakan guru*. Jabatan Pelajaran Negeri Pahang.
- Sergiovanni, T. J. (2006). *The Principalship: A Reflective Practice Perspectives* (3rd Ed.). Boston: Pearson.
- Shafinaz, A. M. (2009). *Kepimpinan Pengetua dan Hubungannya Dengan Efikasi Kendiri Guru di Daerah Jempol, Negeri Sembilan*. (Disertasi Sarjana Kepengetuaan yang tidak diterbitkan.), Universiti Malaya.
- Shahril@Charil, M. (2000). Ciri-ciri kepimpinan pengetua/Guru Besar Berkesan Yang dapat Menghadapi Cabaran dan Harapan pada Abad Ke 21. *Jurnal Pengurusan Dan Kepemimpinan Pendidikan*, 10: 1-17.
- Shahril@Charil, M., & Yahya, D. (2007). Kecerdasan Emosi dan Kepemimpinan Pendidikan Dalam Pembentukan Sekolah Berkesan. *Masalah Pendidikan*, 30(1): 113-126.
- Sharifah, M. N., Zaidatol Aklamiah, L. P., & Suhaimi, A. (2008). Instructional leadership practices of rural school principals. *The International Journal of Learning*, 15(7): 231 – 238.
- Shariffah, Sebran Jamila (2012). *Latihan Profesional dan Hubungannya dengan Tret Personaliti, Kemahiran Mengurus dan Memimpin dalam Kalangan Pengetua dan Guru Besar Novis di Malaysia*. (Tesis Doktor Falsafah yang tidak diterbitkan)), UKM
- Sharma, S. (2010). Preferred Leadership Qualities of Principals-What Do Teachers Prefer? *Journal Management and Leadership*, 2:42-58
- Sharma, S. (2011). Attributes of School Principals-Leadership Qualities and Capacities. *Proceedings International Congress on School Effectiveness & Improvement*, Cyprus.
- Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. I. (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Eucational Needs*. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>

- Sharma, S., Sun, H., & Kannan, S. (2012). A Comparative Analysis on Leadership Qualities of School Principals in China, Malaysia and India. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(3): 536-543.
- Sharma, S. (2015). Do Leadership Qualities Determine Competent Principals. *Innovare Journal of Education*, 3(1): 1-6.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014). Teacher Self-Efficacy and Perceived Autonomy: Relations With Teacher Engagement, Job Satisfaction and Emotional Exhaustion. *Psychological Reports*, 114: 68-77.
- Slavin, R. E. (2007). *Educational Research: In An Age of Accountability*.USA: Pearson.
- Sim, Q. C. (2011). Instructional leadership among principals of secondary schools in Malaysia. *Educational Research*, 2(12): 2141-5161.
- Simin, G., Mohammed Sani, I., Chellapan, K., Sukumaran, K., & Subramaniam, A. (2015). Instructional Leadership Practices of Principal In Vocational and Technical College: Teachers' Perception. *Malaysian Online Journal of Educational Management (MOJEM)*, 3(1):48-67.
- Singh, D. (2006). *Emotional Intelligence At Work: A Professional Guide* (3rd Ed). New Delhi: Response Book, SAGE Publications Pvt. Ltd.
- Singh, P. & Dali, C. M. (2013). Need for Emotional Intelligence to Develop Principals' Social Skills. *African Education Review*, 10(3): 502-519.
- Siti Aisyah, A. R. (2004). *Meningkatkan Kemahiran Memimpin dengan EQ*. Dalam Mohd. Azhar Abd. Hamid (2004). *Panduan Meningkatkan Kecerdasan Emosi*. PTS Publications & Distributors Sdn Bhd.
- Siti Balqis, M. N., Rafidah, A. M. J., Yusni, M. Y., & Melati, S. (2014). The Relationship Between Emotional Intelligence And Counselor Trainees' Self Development In Malaysia. *Malaysian Online Journal of Counseling*, 2(2): 1-9.
- Siti Faezah, H., & Mohd Zuri, G. (2013). Persepsi Guru Terhadap Kecerdasan Emosi Pengetua dan Hubungannya dengan Motivasi Kerja Guru. *Malaysian Education Deans' Council*.10:90-96.
- Smith, S. C. & Piele, P. K. (2006). *School Leadership: Handbook for Excellence in Student Learning*, (4th Ed). California: Corwin Press.
- Southworth, G. (2002). Instructional Leadership in Schools: Reflections and Empirical Evidence. *School Leadership & Management*, 22(1).
- Stewart, J. (2006). Transformational Leadership: An Evolving Concept Examined Through The Works of Burns, Bass, Avolio and Leithwood. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 54: 1-29
- Stipek, D. (2012). Effects of student characteristics and perceived administrative and parental support on teacher self-efficacy. *The Elementary School Journal*, 112(4): 590-606.

- Stogdill, R. M. (1948). Personal Factors Associated with Leadership : A Survey of The Literature. *Journal of Psychology*, 25: 35-71.
- Stogdill, R. M. (1974). Skills of An Effective Administrator. *Harvard Business Review Classic, September – October*: 90-99.
- Stufflebeam, D. L., Foley, W., Gephard, W., Guba, E., Hammond, R., Merriman, H., & Provus, M. (1971). *Educational evaluation and decision making*. Itasca, IL: F. E. Peacock.
- Sukarmin. (2010). *Hubungan Tingkah laku Kepimpinan Pengajaran Guru Besar dengan Keafiatan Sekolah, Komitmen Organisasi, Efikasi dan Kepuasan Guru Sekolah Rendah di Surakarta*. (Tesis Doktor Falsafah Yang Tidak Diterbitkan). Selangor:UKM
- Sun, H., Wang, X., & Sharma, S. (2014). A Study on Effective Principal Leadership Factors in China. *International Journal of Educational Management*, 28(6): 716-727.
- Tabachnick, B. G & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. (5th Ed). New York: Pearson Education, Inc.
- Talip, B. (2010). *Hubungan Kepimpinan Instruksional Pengetua Dengan Efikasi Kendiri Guru Di Sekolah Menengah di Daerah Sarawak, Sarawak*. (Tesis Sarjana Sains , Pengurusan Pendidikan). Universiti Utara Malaysia.
- Teaching and Learning International Survey. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments*. Result from TALIS. OECD
- Teng, L. K. (2006). *Pengaruh faktor terpilih terhadap efikasi kendiri guru sekolah menengah di negeri Sarawak*. (Tesis Doktor Falsafah yang tidak diterbitkan)), Fakulti Pendidikan, Universiti Putra Malaysia.
- Tennessee Standards for Instructional Leaders. (2013). *Revised Tennessee Instructional Leadership Standards*, Tennessee State Board of Education. Retrieved from: <https://www.tn.gov/assets/entities/sbe/attachments/2-1-13>
- Tomlinson, H. (2004). *Educational Leadership: Personal Growth for Professional Development*. London: SAGE Publications.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., and Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68: 202-248.
- Tschannen-Moran, M and Hoy, A. W (2001). Teacher Efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17: 783-805. <http://www.coe.ohio.state.edu/ahoy/AERAfelicitymeasure%20.pdf>
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2002). The Influence of Resources and Support On Teachers' Efficacy Beliefs. *Paper Presented At The Annual Meeting of The American Educational Research Association*. April 2, 2002. New Orleans, LA.

- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2015). Faculty Trust in The Principal: An Essential Ingredients in High-Performing Schools. *Journal of Educational Administration*, 53(1): 66-92.
- Vasudha, N. (2000). Charismatic Leadership and Self Efficacy: Importance of Role Clarity. *Management and Labour Studies*, 25: 231-243. <http://www.geocities.com/rkvenkat/articles.html>
- Villanueva, J. J. and Sanchez, J. C, (2007). Trait Emotional Intelligence And Leadership Efficacy: Their relationship with collective efficacy. *The Spanish Journal of Psychology*. 10 (2): 349-357.
- Vippin, M., & Sindhu, E. (2012). Emotional Intelligence & Leadership. *Global Journal of Management and Business Research*, 12(16).
- Walker, J. & Slear, S. (2011). The impact of principal leadership behaviors on the efficacy of new and experienced middle school teachers. *NASSP Bulletin*, 95(1), 46-64.
- Wan Noraini, W. K. (2011). *Efikasi Pensyarah dan Hubungannya Dengan Kompetensi Pensyarah Teknikal Politeknik Malaysia*. (Tesis Doktor Falsafah yang tidak diterbitkan). Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Waters, T., Marzano, R. & McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Aurora, C): Mid-Continent Research for Education and Learning.
- Weber, J. (1996). Leading the Instructional Program. Dlm. Smith, S. & Piele, P. *School Leadership: Handbook for Excellence in Student Learning*. (4th Ed). California:Corwin Press.
- Wechsler, D. (1974). *Wechsler Intelligence Scale for Children*. Revised Manual. New York: The Psychological Corporation.
- Widhyanti, R. & Shahril @ Charil, M. (2016). Headmaster Instructional Leadership and Organizational Learning on The Quality of Madrasah and The Quality of Graduates the State Madrasah Aliyah at Jakarta Capital Region. *Higher Education Studies*, 6(1): 159-168.
- Willison, R. (2008). What makes an instructional leader. *Administrator Magazine*. from <http://www2.scholastic.com/browse/article.jsp?>
- Winkell, D. E, Wyland, R. L., Shaffer, M. A. & Clason, P. (2011). A New Perspective on Psychological Resources:Unanticipated consequences of impulsivity and emotional intelligence. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 84: 78-94
- Woolfolk, A. E. & Hoy, W. K. (1993). Teachers' Sense of Efficacy and The Organizational Health of Schools. *The Elementary School Journal*, 93:356-372.
- Wong, C.-S., & Law, K. S. (2002). The Effects of Leader and Follower Emotional Intelligence On Performance and Attitude: An Exploratory Study. *Leadership Quarterly*, 13(3): 243-274.

- Yaffa, K. L. (2009). *Educational Leaders Perceptions of Emotional Intelligence and How it Effects their Professional Practice*. (Doctoral Dissertation), DePaul University.
- Yahya, D. (2009). *Korelasi dan Pengaruh Kompetensi Emosi Terhadap Kepimpinan Sekolah: Perbandingan Antara Sekolah Berkesan dengan Sekolah Kurang Berkesan*. (Tesis Doktor Falsafah yang tidak diterbitkan). Universiti Malaya.
- You, S., Kim, A. Y & Lim, S. A. (2015). Job Satisfaction Among Secondary Teachers in Korea: Effects of Teachers Sense of Efficacy and School Culture. *Educational Management Administration & Leadership*, 1–14
- Yu-Liang, A. C. (2009). A case study of elementary beginning Mathematics teachers efficacy development. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8: 271-297
- Yulk, G. (2006). *Leadership in Organizations*. (6th Ed). New Jersey: Prentice Hall.
- Yulk, G. (2013). *Leadership In Organizations* (8th Ed). New York: Pearson.
- Zahiah, H. (2001). *Penilaian Guru Terhadap Peranan Pengetua Sebagai Pemimpin Pengajaran Di Beberapa Buah Sekolah Cemerlang*. (Thesis Sarjana Pendidikan yang Tidak diterbitkan), Universiti Malaya.
- Zaidatol Aklamiah, L. P. (2007). *Pengurusan dan Kepimpinan Pendidikan Satu Langkah Ke Hadapan*. Penerbit: Universiti Putra Malaysia.
- Zainuddin, A. (2014). *A HandBook on Structural Equation Modelling*. Bandar Baru Bangi, Selangor: MPWS Rich Resources.
- Zehner, R., & Holton III, E. (2003). Development and Validation of an Instrument for Early Assessment of Management Potentioal. *Proceedings of The Academy of Human Resource Development*, Minneapolis, MN Academy of Human Resource Development., 936-943
- Zepeda, S. J. (2006). High-stakes supervisions. We must do more. *International Journal of Leadership in Education*, 9(1): 61-73.
- Zulkafli, A. (2000). *Pengaruh kepimpinan prestasi pengetua terhadap prestasi akademik pelajar: Satu tinjauan di sekolah-sekolah menengah*. (Tesis Sarjana yang tidak diterbitkan).Universiti Teknologi Malaysia.
- Zuraidah, Abdullah, (2002). *Kepemimpinan Transformasi: Pembentukan Organisasi Pembelajaran di Sebuah Sekolah di Selangor*. (Tesis Sarjana yang tidak diterbitkan), Universiti Malaya.
- Zuraidah, M. Y., Yahya, D., & Siti Noor, I. (2014). Kompetensi Emosi Pemangkin Keberkesanan Amalan Kepimpinan Guru. *Jurnal Kepimpinan Pendidikan*, 1(3) <http://e-journal.um.edu.my/publish/JuPiDi/>