

**HUBUNGAN TINGKAH LAKU KEPIMPINAN PENGAJARAN
GURU BESAR DENGAN KEAFIATAN SEKOLAH, KOMITMEN
ORGANISASI, EFIKASI DAN KEPUASAN GURU
SEKOLAH RENDAH DI SURAKARTA**

SUKARMIN

**DOKTOR FALSAFAH
UNIVERSITI UTARA MALAYSIA
APRIL 2010**

**HUBUNGAN TINGKAH LAKU KEPIMPINAN PENGAJARAN GURU
BESAR DENGAN KEAFIATAN SEKOLAH, KOMITMEN ORGANISASI,
EFIKASI DAN KEPUASAN GURU SEKOLAH RENDAH
DI SURAKARTA**

**SUKARMIN
90814**

**TESIS YANG DIKEMUKAKAN KEPADA KOLEJ SASTERA DAN SAINS,
UNIVERSITI UTARA MALAYSIA SEBAGAI MEMENUHI KEPERLUAN
IJAZAH DOKTOR FALSAFAH (PENGURUSAN PENDIDIKAN)**

**KOLEJ SASTERA DAN SAINS
UNIVERSITI UTARA MALAYSIA**

2010



Kolej Sastera dan Sains
(UUM College of Arts and Sciences)
Universiti Utara Malaysia

PERAKUAN KERJA TESIS / DISERTASI
(Certification of thesis / dissertation)

Kami, yang bertandatangan, memperakukan bahawa
(We, the undersigned, certify that)

SUKARMIN

calon untuk ijazah
(candidate for the degree of)

PhD

telah mengemukakan tesis / disertasi yang bertajuk:
(has presented his/her thesis / dissertation of the following title):

**"HUBUNGAN TINGKAH LAKU KEPIMPINAN PANGAJARAN GURU BESAR DENGAN
KEAFIATAN SEKOLAH, KOMITMEN ORGANISASI, EFIKASI DAN KEPUASAN GURU
SEKOLAH RENDAH DI SURAKARTA"**

seperti yang tercatat di muka surat tajuk dan kulit tesis / disertasi.
(as it appears on the title page and front cover of the thesis / dissertation).

Bahawa tesis/disertasi tersebut boleh diterima dari segi bentuk serta kandungan dan meliputi bidang ilmu dengan memuaskan, sebagaimana yang ditunjukkan oleh calon dalam ujian lisan yang diadakan pada : **23 Disember 2009.**

That the said thesis/dissertation is acceptable in form and content and displays a satisfactory knowledge of the field of study as demonstrated by the candidate through an oral examination held on:
December 23, 2009.

Pengerusi Viva:
(Chairman for Viva)

Assoc. Prof. Dr. Abdul Malek Abdul Karim

Tandatangan
(Signature)

Pemeriksa Luar:
(External Examiner)

Prof. Dr. Abu Bakar Hashim

Tandatangan
(Signature)

Pemeriksa Dalam:
(Internal Examiner)

Dr. Arsaythamby a/l Veloo

Tandatangan
(Signature)

Nama Penyelia/Penyelia-penyelia:
(Name of Supervisor/Supervisors)

Dr. Ishak Sin

Tandatangan
(Signature)

Nama Penyelia/Penyelia-penyelia:
(Name of Supervisor/Supervisors)

Assoc. Prof. Dr. Mohd. Hasani Dali

Tandatangan
(Signature)

Tarikh:

(Date) **December 23, 2009**

Penulis akui karya ini adalah hasil kerja penulis sendiri kecuali nukilan dan ringkasan yang tiap-tiap satunya telah penulis jelaskan sumbernya.

Tarikh: 23 Desember 2009

Tandatangan :

Nama : Sukarmin

No. Matrik : 90814

KEBENARAN MENGGUNA

Dalam menyerahkan tesis ini, sebagai memenuhi keperluan pengajian ijazah Universiti Utara Malaysia (UUM), saya bersetuju supaya pihak perpustakaan UUM mengedarkan tesis ini bagi tujuan rujukan. Saya juga bersetuju bahawa kebenaran untuk membuat salinan, keseluruhan atau sebahagian daripadanya, bagi tujuan akademik mestilah mendapat kebenaran daripada penyelia saya, atau, semasa ketiadaan beliau, kebenaran tersebut boleh diperolehi daripada Dekan Kolej Sastera dan Sains. Sebarang penyalinan, penerbitan atau penggunaan ke atas keseluruhan atau sebahagian daripada tesis ini, untuk tujuan pemerolehan kewangan tidak dibenarkan tanpa kebenaran bertulis daripada saya. Di samping itu, pengiktirafan kepada saya dan UUM seharusnya diberikan dalam sebarang kegunaan bahan-bahan yang terdapat dalam tesis ini.

Permohonan untuk kebenaran membuat salinan atau lain kegunaan, sama ada keseluruhan atau sebahagiannya, boleh dibuat dengan menulis kepada :

**Dekan
Kolej Sastera dan Sains,
Universiti Utara Malaysia,
06010, Sintok, Jitra,
Kedah Darul Aman.**

PENGHARGAAN

Bersyukur ke hadrat Allah s.w.a kerana dengan limpah izin, rahmat dan inayyahNya, maka projek ini telah dapat disiap bagi memenuhi penganugerahan Ijazah Doktor Falsafah (Pengurusan Pendidikan), Universiti Utara Malaysia.

Penulis ingin merakamkan setinggi-tingginya penghargaan dan terima kasih kepada yang mulia Canselor Universiti Utara Malaysia yang telah memberi kesediaan kepada penulis untuk belajar di universiti yang elok ini. Penulis juga mengucapkan terima kasih kepada Dekan Kolej Sastera dan Sains yang telah memberikan kemudahan semasa penulis menyelesaikan projek ini. Penghargaan tidak terhingga juga ditujukan kepada penyelia desertasi, Dr. Ishak Sin dan Prof. Madya Dr. Mohd. Hasani Dali atas nasihat, bimbingan dan sokongan yang diberikan sepanjang tempoh penyediaan projek ini.

Penulis juga ingin sampaikan penghargaan yang setinggi-tingginya kepada Rektor Universitas Sebelas Maret Surakarta dan Dekan Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Sebelas Maret Surakarta atas sokongan yang diberikan. Penulis juga mengucapkan terima kasih yang setinggi-tingginya kepada Kepala Dinas Pendidikan dan Olah Raga Kota Surakarta kerana memberi keizinan dan kerjasama untuk menjayakan kajian ini.

Penghargaan yang setinggi-tingginya juga penulis sampaikan kepada para pensyarah Program Sains Kognitif dan Pendidikan di atas komen, cadangan dan tunjuk-ajar yang mereka telah berikan bagi menyempurnakan laporan ini.

Ucapan terima kasih yang tidak terhingga kepada Prof. Dr. Totok Sarsito, MA. dan rakan-rakan semua diatas dorongan yang diberikan sepanjang tempoh penyelidikan ini dijalankan.

Setinggi-tinggi penghargaan ditujukan khas buat isteri yang disayangi Puan Sri Wijayanti binti Dawud Siswosudarmo serta anak-anak yang dikasihi Miftahuddin Irvani, Nabila Husnayain dan Dzulfikar Ahmad Naufal di atas kesabaran, pengorbanan dan keikhlasan doa di sepanjang tempoh pengajian ini.

Akhir sekali penulis ingin mengucapkan sekali lagi ribuan terima kasih kepada ibu bapa saya Allahuyarham, kerana kedua-dua beliau telah berperanan membina saya agar menjadi orang yang berguna untuk agama dan masyarakat.

ABSTRAK

Tujuan utama kajian ini ialah untuk mengenal pasti hubungan antara tingkah laku kepimpinan pengajaran guru besar dengan keafiatan sekolah, komitmen organisasi, efikasi dan kepuasan guru. Lima instrumen telah digunakan untuk mengumpul data kajian ini iaitu *Principal Instruction Management Rating Scale* (PIMRS); *Organizational Health Inventory* (OHI-E); *Organizational Commitment Questionnaire* (OCQ); *Teacher Satisfaction Scale* (TSS); dan *Teacher Efficacy Scale* (TES). Semua instrumen ini mempunyai tahap kesahan dan kebolehpercayaan yang tinggi. Berdasarkan kajian rintis pekali kebolehpercayaan alpha Cronbach adalah masing-masing PIMRS: .92, OHI-E: .82, OCQ: .85, TSS: .86 dan TES: .79. Seramai 350 orang guru sekolah rendah negeri di bandar Surakarta telah dipilih sebagai responden kajian ini dengan kaedah rawak sederhana. Sebanyak 330 set soal selidik atau 94% berjaya dipungut. Walaupun begitu hanya 320 set soal selidik sahaja yang memenuhi syarat-syarat untuk dianalisis dalam kajian ini. Data kajian ini dianalisis dengan menggunakan perisian AMOS versi 6.0 untuk menganalisis *Confirmatory Factor Analysis* (CFA), dan *Structural Equation Modeling* (SEM). Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa model struktural yang dibina penyelidik adalah baik (Probabiliti=.00; RMSEA=.04; GFI=.94; AGFI=.91; CMIN/DF=1.52). Dapatan lain dalam kajian ini menampakkan bahawa (1) kepimpinan pengajaran guru besar mempunyai hubungan langsung yang signifikan dengan keafiatan sekolah, (2) keafiatan sekolah mempunyai hubungan langsung yang signifikan dengan komitmen organisasi, efikasi dan kepuasan guru, (3) kepimpinan pengajaran guru besar tidak mempunyai hubungan langsung yang signifikan dengan komitmen organisasi, efikasi dan kepuasan guru. Namun demikian, kepimpinan pengajaran guru besar mempunyai hubungan tidak langsung dengan komitmen organisasi, efikasi dan kepuasan guru melalui pengantara keafiatan sekolah. Dengan kata lain, keafiatan sekolah merupakan pengantara (*mediator*) kepada hubungan antara kepimpinan pengajaran guru besar dengan komitmen organisasi, efikasi dan kepuasan guru. Berdasarkan hasil dapatan kajian ini, beberapa cadangan yang relevan telah dikemukakan.

**THE RELATIONSHIP BETWEEN THE INSTRUCTIONAL
LEADERSHIP BEHAVIOR OF THE PRINCIPAL WITH THE SCHOOL
HEALTH, TEACHER ORGANIZATIONAL COMMITMENT, TEACHER
EFFICACY AND TEACHER SATISFACTION IN ELEMENTARY
SCHOOLS IN SURAKARTA**

ABSTRACT

The main purpose of this research was to determine the relationship between the instructional leadership behavior of principal with the school health, teachers' organizational commitment, teachers' efficacy and teachers' satisfaction. Five instruments were utilized to collect data namely the Principal Instructional Management Scale (PIMRS); the Organizational Health Inventory (OHI-E), the Organizational Commitment Questionnaire (OCQ), the Teachers' Satisfaction Scale (TSS) and the Teacher Efficacy Scale (TES). All the instruments were valid and reliable. The result of the pilot test showed that the Cronbach's alpha coefficient for PIMRS was .92, OHI-E was .82, OCQ was .85, TSS was .86, and TES was .79. Three hundred and fifty elementary school teachers were selected using simple random sampling to participate in the study. Three hundred and thirty sets of questionnaires or 94% were returned. Only 320 sets were fulfilling the requirement for analysis. The AMOS version 6.0 was used to analyze Confirmatory Factor Analysis and Structural Equation Modeling (SEM). The result of the research showed that the Structural Model was fit (probability = .00; RMSEA = .04, GFI = .94, AGFI = .91; and CMNI/DF = 1.52). Other findings revealed that (1) the principal's instructional leadership directly relationship the school health significantly, (2) the school health directly relationship the organizational commitment, efficacy, and teacher's satisfaction significantly and (3) the principal's instructional leadership does not directly relationship significantly the organizational commitment, efficacy, and teacher's satisfaction. However, the principal's instructional leadership indirectly relationship the organizational commitment, efficacy, and teacher's satisfaction through the school health. In other words, the school health served as a mediator of the relationship between the instructional leadership behavior of principal with the organizational commitment, efficacy and teacher's satisfaction. Based on the research findings, some relevant recommendations have been proposed.

KANDUNGAN

HALAMAN JUDUL	i
HALAMAN PENGAKUAN	ii
HALAMAN KEBENARAN MENGGUNA	iii
HALAMAN PENGHARGAAN	iv
ABSTRAK	v
KANDUNGAN	vii
SENARAI RAJAH	xii
SENARAI JADUAL	xiii
SENARAI LAMPIRAN	xvi
BAB I PENDAHULUAN	1
1.1 Pengenalan	1
1.2 Penyataan Masalah	11
1.3 Objektif Kajian	17
1.4 Persoalan Kajian	18
1.5 Hipotesis Kajian	18
1.6 Kerangka Konseptual	19
1.7 Kepentingan Kajian	23
1.8 Batasan Kajian	25
1.9 Definisi Operasional	27
1.9.1 Kepimpinan Pengajaran Guru Besar	27
1.9.2 Keafiatan Sekolah	29
1.9.3 Komitmen Organisasi	29
1.9.4 Efikasi Guru	29
1.9.5 Kepuasan Guru	29
1.9.6 Guru Besar	30

1.9.7 Sekolah Sederhana	30
1.10 Rumusan	31
BAB II SOROTAN LITERATUR	32
2.1 Pengenalan	32
2.2 Kepimpinan Pengajaran	33
2.2.1 Pengertian Kepimpinan	33
2.2.2 Teori Kepimpinan	38
2.2.3 Syarat Pemimpin	43
2.2.4 Stail Kepimpinan	46
2.2.5 Kepimpinan Pengajaran (Instructional Leadership)	47
2.2.6 Peranan Kepimpinan Pengajaran Pengetua di Sekolah	52
2.2.7 Perkembangan Teori Kepimpinan Pengajaran	55
2.2.8 Dimensi dan Fungsi Kepimpinan Pengajaran	59
2.3 Keafiatan Sekolah	65
2.3.1 Konsep Keafiatan Sekolah	65
2.3.2 Dimensi-dimensi Keafiatan Sekolah	68
2.3.3 Organizational Health Inventory (OHI)	71
2.4 Komitmen Guru	75
2.4.1 Teori dan Definisi Komitmen Organisasi	75
2.4.2 Dimensi Komitmen Organisasi	78
2.4.3 Pembentukan Komitmen Organisasi	80
2.4.4 Faktor-Faktor Yang Mempengaruhi Komitmen Organisasi	82
2.4.5 Indikator Komitmen Organisasi	84
2.4.6 Kajian-kajian tentang Komitmen Organisasi	86
2.5 Efikasi Guru	88
2.5.1 Teori dan Definisi Efikasi	88

2.5.2 Kajian-kajian tentang Efikasi	90
2.6 Kepuasan Guru	92
2.6.1 Teori Kepuasan Kerja	92
2.6.2 Faktor-faktor yang Menentukan Kepuasan Kerja Guru	95
2.7 Keafiatan Sekolah Sebagai Pemboleh Ubah Pengantara	102
2.8 Kajian-kajian yang Telah Dijalankan Terdahulu	104
2.9 Rumusan	113
BAB III METODOLOGI KAJIAN	114
3.1 Pengenalan	114
3.2 Tempat Kajian	114
3.3 Rekabentuk Kajian	118
3.4 Populasi dan Sampel Kajian	119
3.5 Pemboleh Ubah Kajian	121
3.5.1 Pemboleh Ubah Bebas	121
3.5.2 Pemboleh Ubah Tidak Bebas	123
3.5.3 Pemboleh Ubah Pengantara	124
3.6 Instrumen Kajian	125
3.6.1 Kesahan (Validity) dan Kebolehpercayaan (Reliability) Instrumen	125
3.6.2 Instrumen Tingkah Laku Kepimpinan Pengajaran	126
3.6.3 Instrumen Keafiatan Sekolah	128
3.6.4 Instrumen Komitmen Organisasi	128
3.6.5 Instrumen Efikasi Guru	129
3.6.6 Instrumen Kepuasan Guru	130
3.7 Prosedur Memungut Data	131
3.7.1 Sumber Data	131
3.7.2 Memungut Data	131

3.7.3 Memasukkan Data	131
3.8 Prosedur Memproses Data	132
3.8.1 Deskriptif Data	132
3.8.2 Statistik Inferensi	132
3.9 Rumusan	152
BAB IV ANALISIS DAN DAPATAN KAJIAN	153
4.1 Pengenalan	153
4.2 Profil Guru di Surakarta	153
4.3 Analisis Deskriptif	155
4.3.1 Analisis Kepimpinan Pengajaran Guru Besar	155
4.3.2 Analisis Keafiatan Sekolah	173
4.3.3 Analisis Komitmen Organisasi	180
4.3.4 Analisis Efikasi Guru	186
4.3.5 Analisis Kepuasan Guru	188
4.4 Analisis Inferensi	189
4.4.1 Pengujian Andaian-andaian SEM	190
4.4.2 Pengujian Model Pengukuran (Measurement Model)	192
4.4.3 Ujian Statistik Model Struktural	203
4.5 Penafsiran Hasil Ujian Statistik	205
4.5.1 Hubungan antara tingkah laku kepimpinan pengajaran guru besar dengan keafiatan organisasi sekolah	205
4.5.2 Hubungan antara tingkah laku kepimpinan pengajaran guru besar dengan komitmen organisasi	206
4.5.3 Hubungan antara tingkah laku kepimpinan pengajaran guru besar dengan efikasi guru	207
4.5.4 Hubungan antara tingkah laku kepimpinan pengajaran guru besar dengan kepuasan guru	207
4.5.5 Hubungan antara keafiatan sekolah dengan komitmen organisasi	208

4.5.6 Hubungan antara keafiatan sekolah dengan efikasi guru	208
4.5.7 Hubungan antara keafiatan sekolah dengan kepuasan guru	209
4.5.8 Peranan Keafiatan Sekolah kepada Hubungan Kepimpinan Pengajaran Guru Besar dengan Komitmen Organisasi	209
4.5.9 Peranan Keafiatan Sekolah kepada Hubungan Kepimpinan Pengajaran Guru Besar dengan Efikasi Guru	211
4.5.10 Peranan Keafiatan Sekolah kepada Hubungan Kepimpinan Pengajaran Guru Besar dengan Kepuasan Guru	212
4.6 Hasil Ujian Hipotesis dan Statistik Asas Keputusan	213
4.7 Rumusan	214
BAB V PERBINCANGAN DAN CADANGAN	216
5.1 Pengenalan	216
5.2 Rumusan Dapatan Kajian	216
5.3 Perbincangan	219
5.4 Implikasi Kajian	227
5.4.1 Implikasi Terhadap Teori	227
5.4.2 Implikasi Terhadap Amalan	230
5.4.3 Implikasi Terhadap Pusat-pusat Latihan	232
5.5 Cadangan	232
5.6 Cadangan Kajian Lanjutan	235
5.7 Rumusan	237
RUJUKAN	238
LAMPIRAN	260

SENARAI RAJAH

1.1	Kerangka Hubungan antara Kepimpinan Pengajaran, Keafiatan Sekolah, Komitmen Organisasi, Efikasi Guru dan Kepuasan Guru Sekolah Rendah	23
2.1	Teori Tekanan Akademik	56
2.2	Teori Hubungan Tingkah laku Pengetua dengan Pembelajaran Pelajar	57
2.3	Teori Interaksi Pengetua Dengan Guru	58
2.4	Hubungan Antara Pemboleh Ubah Bebas, Pemboleh Ubah Pengantara dan Pemboleh Ubah Tak Bebas	102
3.1	Peta Indonesia	115
3.2	Peta Bandar Surakarta	115
3.3	Model Konstruk Pada Pemboleh Ubah Kepimpinan Pengajaran	137
3.4	Model Konstruk Pada Pemboleh Ubah Keafiatan Sekolah	139
3.5	Model Konstruk Pada Pemboleh Ubah Komitmen Organisasi	141
3.6	Diagram Laluan (Full Model) Kajian	143
3.7	Peranan Mediasi M Kepada Pengaruh K Ke atas E	150
4.1	Modifikasi Model Struktural	203
4.2	Hubungan Kepimpinan Pengajaran, Keafiatan Sekolah dan Komitmen Guru	210
4.3	Hubungan Kepimpinan Pengajaran, Keafiatan Sekolah, dan Efikasi Guru	211
4.4	Hubungan Kepimpinan Pengajaran, Keafiatan Organisasi Sekolah dan Kepuasan Guru	212

SENARAI JADUAL

2.1	Dimensi dan Fungsi-fungsi Kepimpinan Pengajaran	59
2.2	Contoh item pada setiap dimensi dalam OHI-S	71
2.3	Contoh item pada setiap dimensi dalam OHI-E	73
3.1	Jumlah dan Taburan Penduduk Bandar Surakarta	116
3.2	Jumlah Sekolah di Bandar Surakarta	117
3.3	Kebolehpercayaan Instrumen Tingkah Laku Kepimpinan Pengajaran	127
3.4	Kebolehpercayaan Instrumen Keafiatan Sekolah	128
3.5	Kebolehpercayaan Instrumen Komitmen Organisasi	129
3.6	Skala Pemeringkatan Sikap	132
3.7	Spesifikasi Model Pengukuran Konstruk Kepimpinan Pengajaran	134
3.8	Spesifikasi Model Pengukuran Konstruk Keafiatan Sekolah	138
3.9	Spesifikasi Model Pengukuran Konstruk Komitmen Organisasi	140
3.10	Goodness-of-fit Indices	149
4.1	Taburan Jantina dan Pendidikan Guru	154
4.2	Taburan Umur Guru dan Lama Menjadi Guru	155
4.3	Taburan Frekuensi, Peratusan dan Min bagi Merangka Matlamat-matlamat Sekolah (L1)	156
4.4	Taburan Frekuensi, Peratusan dan Min bagi Memperjelaskan Matlamat-matlamat Sekolah (L2)	158
4.5	Taburan Frekuensi, Peratusan dan Min bagi Menyelia dan Menilai Pengajaran (L3)	159
4.6	Taburan Frekuensi, Peratusan dan Min bagi Menyelaras Kurikulum (L4)	161

4.7	Taburan Frekuensi, Peratusan dan Min bagi Pemantauan Kemajuan Akademik Pelajar (L5)	162
4.8	Taburan Frekuensi, Peratusan dan Min bagi Mengawal dan Melindungi Waktu Pengajaran (L6)	164
4.9	Taburan Frekuensi, Peratusan dan Min bagi Mengekalkan Keterlihatan di Sekolah (L7)	165
4.10	Taburan Frekuensi, Peratusan dan Min bagi Menyediakan Ganjaran Kepada Guru (L8)	167
4.11	Taburan Frekuensi, Peratusan dan Min bagi Menggalakkan Perkembangan Profesional Staf (L9)	168
4.12	Taburan Frekuensi, Peratusan dan Min bagi Menetapkan Kepiawaian Akademik (L10)	170
4.13	Taburan Frekuensi, Peratusan dan Min bagi Menyediakan Ganjaran Kepada Pelajar (L11)	171
4.14	Min Total Fungsi Kepimpinan Pengajaran	172
4.15	Taburan Frekuensi, Peratusan dan Min bagi Dimensi Kemandirian Sekolah (H1)	173
4.16	Taburan Frekuensi, Peratusan dan Min bagi Dimensi Kepimpinan Keserakanan (H2)	175
4.17	Taburan Frekuensi, Peratusan dan Min bagi Pengaruh Sumber Daya (H3)	177
4.18	Taburan Frekuensi, Peratusan dan Min bagi Dimensi Kekompakan Guru (H4)	178
4.19	Taburan Frekuensi, Peratusan dan Min bagi Dimensi Penekanan Akademis (H5)	179
4.20	Min Total Keafiatan Sekolah	180
4.21	Taburan Frekuensi, Peratusan dan Min bagi Dimensi Komitmen Organisasi Secara Afektif (C1)	181
4.22	Taburan Frekuensi, Peratusan dan Min bagi Dimensi Komitmen Organisasi Secara Berterusan (C2)	183

4.23	Taburan Frekuensi, Peratusan dan Min bagi Dimensi Komitmen Organisasi Secara Normatif (C3)	184
4.24	Min Total Dimensi Komitmen Organisasi	185
4.25	Taburan Frekuensi, Peratusan dan Min bagi Efikasi Guru	186
4.26	Taburan Frekuensi, Peratusan dan Min bagi Kepuasan Guru	188
4.27	Peringkat Respons daripada Guru ke atas Pembolehubah Kajian	189
4.28	Senerai Pernyataan Negatif Dalam Soal Selidik	190
4.29	Hasil Analisis Faktor Konstruk Kepimpinan Pengajaran	194
4.30	Bilangan Dimensi dan Indikator Hasil Analisis Faktor	196
4.31	Korelasi Antar Dimensi Kepimpinan Pengajaran	196
4.32	Hasil Analisis Faktor Konstruk Keafiatan Sekolah	198
4.33	Bilangan Dimensi dan Indikator Hasil Analisis Faktor	197
4.34	Korelasi Antar Dimensi Keafiatan Sekolah	199
4.35	Hasil Analisis Faktor Konstruk Komitmen Organisasi	200
4.36	Bilangan dan Indikator Dimensi Hasil Analisis Faktor	201
4.37	Korelasi Antar Dimensi Komitmen Organisasi	201
4.38	Goodness-of-fit-Indices Model Utama	202
4.39	Analisis SEM ke atas Model Struktur Kajian	204
4.40	Pengaruh Langsung, Pengaruh Tidak Langsung, dan Pengaruh Total	205
4.41	Hasil Ujian dan Statistik Asas Keputusan	213

SENARAI LAMPIRAN

Lampiran 1: Instrumen Kajian	259
Lampiran 2: Analisis Konfirmatori (CFA) Konstruk Kepimpinan Pengajaran	270
Lampiran 3: Analisis Konfirmatori (CFA) Konstruk Keafiatan Sekolah	279
Lampiran 4: Analisis Konfirmatori (CFA) Konstruk Komitmen Organisasi	285
Lampiran 5: Analisis Konfirmatori (CFA) Konstruk Efikasi Guru	291
Lampiran 6: Analisis Konfirmatori (CFA) Konstruk Kepuasan Guru	295
Lampiran 7: Analisis Structural Equation Modeling (SEM) Model Utama	299
Lampiran 8: Analisis Structural Equation Modeling (SEM) Modifikasi Model	309
Lampiran 9: Analisis Structural Equation Modeling (SEM) Ujian Semula Modifikasi Model	316
Lampiran 10: Surat Kebenaran Penyelidikan Daripada Kolej Sastera dan Pendidikan Universiti Utara Malaysia	319
Lampiran 11: Surat Kebenaran Penyelidikan Daripada Jawatan Pendidikan Bandar Surakarta	322

BAB I

PENDAHULUAN

1.1. Pengenalan

Penyelenggaraan pendidikan nasional yang didasarkan kepada Pancasila dan Undang Undang Dasar 1945 adalah bertujuan untuk mempertingkatkan kehidupan bangsa dan mengembangkan rakyat Indonesia seutuhnya, yaitu melahirkan rakyat yang sihat jasmani dan rohani, beriman dan bertaqwa kepada Tuhan yang Maha Esa, berbudi pekerti luhur, memiliki pengetahuan dan keterampilan, keperibadian yang mantap dan mandiri serta memiliki rasa tanggung jawab kemasyarakatan dan kebangsaan (Undang Undang Sistem Pendidikan Nasional Indonesia, 2003).

Bagi melahirkan profil rakyat seutuhnya sebagaimana dinyatakan dalam tujuan pendidikan nasional Indonesia, pemerintah Indonesia, melalui Departemen Pendidikan Nasional, mempunyai tugas dan kewajiban menyelenggarakan proses pendidikan dengan baik yang boleh menjayakan tujuan pendidikan nasional Indonesia. Penentu utama dalam meningkatkan pendidikan nasional adalah melalui pencapaian murid-murid di pelbagai tahap pendidikan (Pusbangsijian, 1999). Namun demikian perkara ini belum dilaksanakan secara baik, sehingga timbul satu masalah yang sungguh serius, iaitu masih rendahnya pencapaian murid-murid di pelbagai tahapan pendidikan. Pencapaian yang rendah ini dapat ditunjukkan melalui rendahnya Nilai Evaluasi Murni (NEM) atau Ujian Penilaian Sekolah (UPS). Ketepatan nilai yang tercantum dalam Senerai NEM sering kali

menjadi perbincangan hangat dalam wacana pendidikan di Indonesia (Abdullah Alhadza, 2001).

Hasil kajian yang dilakukan oleh *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) yang diedarkan Disember 2008 mendapati bahawa dalam bidang Sains dan Matematik, Indonesia berada di nombor 28 dari 36 negara yang mengambil bahagian. Kedudukan ini berada di bawah negara Iran dan Lebanon, yang berada pada nombor 26 dan 27 (TIMSS, 2007). Mengikut penyelidikan yang dilakukan oleh Pusat Pengembangan Sistem Ujian Nasional Indonesia tahun 1999, pencapaian murid-murid yang berumur 13 tahun dalam bidang Matematik dan Sains, Indonesia berada pada nombor keempat dari lima negara ASEAN (Pusbangsijian, 1999). Ini menunjukkan bahawa pencapaian murid-murid sekolah rendah dan sekolah menengah di Indonesia dalam bidang Sains dan Matematik masih pada tahap yang rendah.

Badan Penelitian dan Pengembangan (Balitbang) Departemen Pendidikan Nasional Indonesia mengenal pasti bahawa, selain faktor dalaman murid, rendahnya pencapaian murid adalah disebabkan oleh beberapa faktor luaran murid. Faktor luaran berkenaan adalah kemampuan guru dalam mengajar dan rendahnya penguasaan isi kandungan pelajaran pada semua peringkat terutama pada mata pelajaran Sains dan Matematik. Selain itu, sistem latihan guru yang ada selama ini belum berhasil meningkatkan prestasi guru yang mampu untuk memperbaiki Kegiatan Belajar Mengajar (KBM) dan mempertingkatkan pencapaian murid (Balitbang, 2000).

Kajian The World Bank (1998) mengenal pasti sembilan penyebab utama rendahnya kualiti pendidikan di Indonesia, iaitu: (1) struktur insentif (*reward*) kepada guru yang tidak menyokong kepada pengajaran yang berkesan, (2) waktu belajar yang sedikit untuk murid sekolah rendah, khususnya tahun 1 dan 2, (3) tidak menyediakan sumber belajar di sekolah-sekolah daerah miskin (*under served areas*), (4) sebahagian besar guru kurang memahami kaedah pengajaran yang baik, (5) kualiti buku yang rendah, (6) kurikulum yang banyak dan kurang terpadu (*unintegrated*), (7) sistem pemantauan kemajuan murid-murid yang tidak efisien, (8) keafiatan organisasi pendidikan yang rendah dan (9) pengurusan sekolah yang tidak efisien dari sesi tugas dan fungsi guru besar. Dari pada sembilan faktor di atas terdapat dua faktor utama yang perlu diberi perhatian iaitu faktor keafiatan sekolah dan faktor kepimpinan sekolah.

Selain itu Wayan Koster (2001) menyatakan bahawa rendahnya kualiti pendidikan di Indonesia sangat dipengaruhi oleh sistem yang dipakai oleh pemerintah dalam pengurusan sistem pendidikan, yang selama ini lebih menekankan pada pendekatan input dan output. Beliau juga menyatakan bahawa, pemerintah Indonesia berkeyakinan bahawa dengan meningkatkan kualiti input maka dengan sendirinya akan dapat meningkatkan kualiti output.

Walau bagaimanapun pendekatan input dan output secara makro belum menjamin dapat mempertingkatkan kualiti sekolah dalam rangka meningkatkan kualiti pendidikan (Wayan Koster, 2001). Hal ini tidak sahaja terjadi di Indonesia tetapi juga terjadi di negara-negara seperti Amerika Syarikat dan England. Hasil

penelitian untuk sekolah rendah negeri di Amerika Syarikat dan England menunjukkan bahawa input sekolah mempunyai pengaruh yang kecil terhadap hasil belajar murid (Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfield & York, 1966; Jencks, Smith, Acland, Bane, Cohen, Gintis, Heyns & Michelson, 1972; Scheerens, 1992).

Di dalam pendekatan input-output yang bersifat makro didapati kurang memberi perhatian kepada aspek-aspek yang bersifat mikro iaitu proses-proses yang terjadi di dalam sekolah. Dengan kata lain, dalam membangun pendidikan, selain memakai pendekatan makro juga perlu memperhatikan pendekatan mikro iaitu dengan memberi fokus secara lebih luas kepada institusi sekolah secara menyeluruh yang meliputi keafiatan sekolah dan individu-individu yang terlibat seperti guru, murid-murid dan guru besar. Brookover (1979) menyatakan bahawa input sekolah memang penting tetapi yang lebih penting adalah bagaimana menjanakan input yang berkait dengan individu-individu di sekolah.

Menurut Abdullah Alhadza (2001), diakui bahawa kualiti pendidikan pada umumnya dan pencapaian pengajaran di sekolah khususnya, merupakan hasil dari suatu proses interaksi pelbagai faktor iaitu guru besar, guru, murid, kurikulum, buku yang diguna pakai, metodologi pengajaran, peraturan dan undang-undang di bidang pendidikan dan pelbagai input serta keadaan proses persekolahan. Namun demikian ada satu faktor yang selama ini belum mendapatkan perhatian yang serius iaitu kecekapan dan keberkesanan dalam pengurusan sekolah (Abdullah Alhadza, 2001).

Ramai penyelidik mengkaji pengurusan sekolah pada tingkat mikro, iaitu kajian mengenai keberkesanan sekolah, dengan melihat faktor input, proses dan output atau hasil sekolah secara keseluruhan, serta bagaimana hubungan yang terjadi antara input dan proses dengan output atau *outcome* sekolah. Pengalaman di pelbagai negara menunjukkan bahawa kajian keberkesanan sekolah telah banyak membantu dalam memecahkan masalah pendidikan berkaitan dengan peningkatan kualiti pendidikan. Wayan Koster (2001) menyatakan bahawa pemahaman terhadap institusi sekolah secara menyeluruh sangat penting kerana asas utama pendidikan adalah proses pengajaran di sekolah. Pentingnya pemahaman terhadap keberkesanan sekolah tidak sahaja perkara-perkara yang berkaitan dengan peningkatan kualiti pendidikan, tetapi juga selari dengan polisi nasional iaitu desentralisasi pendidikan dalam rangka pelaksanaan autonomi daerah. Berkenaan dengan desentralisasi pendidikan tersebut, di bidang pendidikan dasar, Departemen Pendidikan Nasional Indonesia telah menyiapkan konsep autonomi sekolah iaitu pengurusan berasas sekolah (Wayan Koster, 2001).

Dengan konsep desentralisasi pendidikan dan autonomi sekolah, pemerintah Indonesia tidak hanya berharap pada meningkatnya kualiti pendidikan sahaja, melainkan juga tercapainya dengan meluas di setiap peringkat, meningkatnya relevansi dan efisiensi penyelenggaraan pendidikan. Dengan adanya autonomi sekolah, diharapkan sekolah dapat lebih bebas mengelola sumber daya pendidikan dengan menempat dan mengagihkannya sesuai dengan keutamaan keperluan sekolah. Sekolah juga dapat lebih respons terhadap keperluan masyarakat setempat dan mampu melibatkan mereka dalam membantu

dan mengawal pengurusan pendidikan di sekolah, sehingga terwujud keafiatan sekolah (Wayan Koster, 2001).

Konsep pengurusan berasas sekolah ini telah berhasil di beberapa negara maju, tetapi masih merupakan konsep baru bagi pengurusan pendidikan di Indonesia. Oleh kerana itu para pengamal di bidang pendidikan harus menambahbaikkan selari dengan keadaan dan keperluan sekolah di Indonesia. Husaini Usman (2006) menyatakan bahawa pengurusan berasas sekolah akan berhasil dengan baik apabila memperhatikan prinsip-prinsip berikut; *pertama*, guru besar dan seluruh warga sekolah harus mempunyai komitmen yang kuat dalam usaha melaksanakan pengurusan berasas sekolah; *kedua*, semua warga sekolah harus menyiapkan fizikal dan mental dalam usaha melaksanakan pengurusan berasas sekolah; *ketiga*, pendidikan yang berkesan adalah pendidikan yang melibatkan semua pihak; *keempat*, sekolah adalah lembaga terpenting dalam pengurusan pendidikan yang berkesan; *kelima*, semua keputusan sekolah dibuat oleh pihak yang benar-benar memahami tentang pendidikan; *keenam*, para guru harus memiliki kesedaran untuk membantu guru besar dalam membuat keputusan program pendidikan dan membuat kurikulum; *ketujuh*, sekolah harus diberi autonomi seluas-luasnya sehingga memiliki kemampuan dalam membuat keputusan dan pengurusan kewangan dan *kelapan*, perubahan akan bertahan lebih lama apabila melibatkan *stakeholders* sekolah.

Kepimpinan guru besar dalam pengelolaan sekolah model pengurusan berasaskan sekolah adalah penting agar guru besar dapat menerapkan usaha

pembaharuan dalam pendidikan (Rumtini Iksan, 2003). Baik atau buruknya kualiti sesebuah sekolah sangat ditentukan oleh kemampuan profesional guru besar sebagai pentadbir. Oleh itu, tingkah laku kepimpinan guru besar mempunyai peranan penting dalam menerajui aktiviti-aktiviti sekolah (Garg & Rastogi, 2006). Sebelumnya, kajian berkaitan juga telah mendapati bahawa peranan serta kepimpinan yang dinamik dan bersifat proaktif oleh guru besar sangatlah penting. Guru besar memainkan peranan penting dalam pelaksanaan inovasi kurikulum, program kemajuan dan perubahan, demi untuk mencapai keberkesanan dan kecemerlangan sekolah (Hussein Mahmood, 1993).

Tokoh-tokoh pendidikan dan pengurusan seperti Druckers (1969), Halpin (1966), Sergiovanni (1987), Edmonds (1979), Ubben dan Huges (1987), Levin dan Lockheed (1991), Mortimore (1995), Cheng (1996), Scheerens dan Bosker (1997) menunjukkan bahawa pemimpin memainkan peranan yang penting dalam menjayakan sesebuah organisasi seperti sekolah. Gray (1990) menyatakan bahawa tiada bukti yang menunjukkan bahawa sekolah berkesan diterajui oleh kepimpinan yang lemah. Malah pada pendapat Wan Mohd Zahid Wan Nordin (1993) dan Abdul Shukur Abdullah (1995, 1996) menyatakan bahawa sekolah yang kurang berjaya boleh bertukar menjadi berjaya sekiranya mempunyai kepimpinan yang berkualiti.

Dalam usaha untuk mencapai keberkesanan di sekolah rendah, kepimpinan guru besar sering dilihat sebagai faktor utama. Di Amerika Syarikat, banyak cadangan telah dikemukakan melalui laporan-laporan seperti "A Nation At

Risk, 1983", "Action For Excellence, 1983", "Better Education For Michigan Citizen: A Blue Print For Action, 1984", "Leader For America's Schools, 1987", menegaskan bahawa betapa pentingnya kepimpinan guru besar yang berkesan untuk mewujudkan sekolah yang berkesan. Manakala dalam sorotan literatur sekolah-sekolah berkesan, peranan guru besar di sekolah-sekolah berkesan ialah memberi kepimpinan pengajaran kepada para guru dan peranan ini telah membawa kejayaan kepada sekolah-sekolah. Peranan guru besar dalam konteks ini lebih sesuai kepada corak memimpin. Guru besar berperanan sebagai pemimpin pengajaran dan menjadi individu yang mencetuskan perubahan-perubahan di peringkat sekolah (Hussein Mahmood, 1993).

Kajian yang dijalankan oleh Edmonds (1979), Brookover, Beady, Flood, Schweitzer dan Wisenbaker (1979), Sapore (1983), Rutter, Maughan, Mortimore dan Auston (1979) dan Kroeze (1983) mengatakan bahawa sekolah yang berkesan mempunyai para guru besar yang dapat memahami peranan yang dimainkan dalam program pengajaran di sekolah. Mereka bukan sahaja faham, tetapi bercita-cita tinggi dalam melaksanakan tanggung jawab terhadap pencapaian akademik para murid secara keseluruhan. Wildy dan Dimmock (1993) mengatakan bahawa kajian-kajian mengenai kepimpinan guru besar dalam pengajaran yang dilakukan di kebanyakan negara mendapati bahawa guru besar yang mempunyai kemahiran dalam memimpin pengajaran boleh membawa perubahan dalam pengajaran guru dan pencapaian para murid.

Namun demikian, peranan pemimpin dalam bidang pendidikan belum menunjukkan perhatian pada isu penting yang semestinya menjadi peranan guru besar. Sampai saat ini, peranan guru besar masih terbatas sebagai pentadbir dan wakil hubungan dengan orang awam, pada hal tren sekarang lebih cenderung menekankan pada peranan guru besar sebagai pemimpin instruksional (Hallinger & Murphy, 1985; Heck, Larson dan Marcoulides, 1990). Faktor lain yang secara signifikan mempunyai kesan ke atas pencapaian murid-murid adalah faktor keafiatan sekolah (Hoy & Sabo, 1998; Goddard, Sweetland & Hoy, 2000; Leithwood, 2005). Smith (2002) menyatakan bahawa keafiatan sekolah juga mempengaruhi pencapaian murid-murid pada mata pelajaran matematik. Lebih dari itu keafiatan sekolah dipercayai mempunyai pengaruh ke atas kualiti pengurusan sekolah secara keseluruhan, termasuk mempengaruhi perilaku dan sikap warga sekolah yang berada di dalam sekolah (Hoy & Miskel, 1996).

Kajian Leithwood dan Jantzi (2005) menunjukkan bahawa terdapat pengaruh yang kekal antara kepimpinan guru besar dengan capaian pelajar, budaya belajar dalam kelamin dan budaya (iklim) organisasi sekolah. Kepimpinan juga boleh mempertingkatkan harapan guru untuk kerja berpasukan (Leithwood & Riehl, 2005).

Selain faktor-faktor di atas, faktor guru juga memainkan peranan yang sangat besar dalam meningkatkan kualiti pendidikan. Kajian-kajian yang dilakukan oleh Bryk dan Driscoll (1988), Rosenholtz (1989), Dworkin (1987) dan

Dinham dan Scott (2000) mendapati bahawa pencapaian murid-murid adalah berkaitan dengan komitmen guru, kepuasan mengajar guru dan efikasi guru.

Kajian Bryk dan Driscoll (1988) menghubungkan antara pencapaian murid-murid dengan komitmen guru, mendapati bahawa komitmen murid-murid dapat ditingkatkan dengan meningkatnya komitmen guru di sekolah. Lebih daripada itu, Rosenholtz (1989) mendapati bahawa guru yang memiliki komitmen tinggi senang bekerjasama dengan murid-murid dalam kegiatan tambahan sehingga menimbulkan minat dalaman murid-murid yang tinggi dan menarik para murid-murid untuk lebih lama belajar di sekolah. Apabila hal ini berlaku maka akan membawa kesan ke atas pencapaian murid-murid sehingga cemerlang (Rosenholtz, 1989). Sebaliknya para guru yang memiliki perhatian ke atas murid-murid adalah rendah, boleh menyebabkan pencapaian murid-murid rendah dan ketidakhadiran murid-murid pada tahap yang tinggi (Dworkin, 1987).

Berkaitan dengan kepuasan kerja guru, penulisan-penulisan sering menyatakan bahawa seseorang yang berpuas hati dengan kerjanya adalah juga orang yang produktif (Hoy & Miskel, 1991). Kajian Dworkin (1987) mendapati bahawa guru dengan kepuasan mengajar yang rendah akan menimbulkan pencapaian murid-murid yang rendah. Hasil ini disokong oleh kajian di Amerika Syarikat yang mendapati bahawa sebahagian besar guru di Amerika memiliki kepuasan yang rendah, sehingga menyebabkan keafiatan sekolah dan motivasi murid yang rendah (Zembylas & Papanastasiou, 2004). Dinham dan Scott (2000)

juga mendapati bahawa guru-guru dengan kepuasan kerja yang rendah cenderung tidak kreatif dan mudah tertekan.

Selain kepuasan mengajar, efikasi guru juga dikenalpasti sebagai faktor penyumbang kepada peningkatan pencapaian murid-murid di sekolah. Ashton dan Webb (1986) mendapati bahawa pencapaian murid-murid di sekolah berkait dengan efikasi guru. Begitu juga kajian yang dijalankan oleh Imants, Tillema dan Brabander (1993) mendapati bahawa efikasi guru dan pencapaian murid-murid mempunyai hubungan yang dinamis.

Berdasarkan pendapat-pendapat para sarjana dan juga kajian-kajian ilmiah, jelas menunjukkan bahawa kualiti pendidikan dan pencapaian murid-murid di sekolah dipengaruhi oleh faktor kepimpinan guru besar, faktor keafiatan sekolah dan juga faktor guru yang meliputi komitmen organisasi guru, kepuasan dan efikasi guru.

1.2. Penyataan Masalah

Dari pengenalan di atas dapat difahami bahawa kualiti pendidikan dari sesi pencapaian murid dipengaruhi oleh kepimpinan guru besar, komitmen organisasi guru, kepuasan guru dan efikasi guru. Oleh kerana itu maka keadaan dan situasi untuk mempertingkatkan komitmen organisasi, kepuasan dan efikasi guru mesti diupayakan.

Di sekolah, guru semestinya mendapatkan perhatian secara positif, baik pekerjaan mahupun persekitaran pekerjaannya. Guru besar sebagai pemimpin

sekolah dapat meningkatkan keberkesanan guru mengajar, meningkatkan profesionalisme guru dan mempengaruhi semangat belajar dari para murid-murid di sekolah yang diajar. Guru besar perlu membina interpersonal dengan guru (menyokong, memberi kesempatan berpartisipasi, bertoleransi & memberi kebebasan) dan melalui kepemimpinan instruksional yang kuat (melibatkan dalam pelbagai urusan, membantu pencapaian tujuan sekolah, mendukung iklim belajar yang kondusif & memiliki harapan yang tinggi) (Leithwood, 1994a; Dinham, Cairney, Craigie & Wilson, 1995).

Chan Yau Chi (1992) dalam kajian ke atas 756 guru daripada 60 buah sekolah di Hong Kong menyatakan hubungan antara keberkesanan dan tingkah laku guru dengan kepemimpinan instruksional guru besar. Dapatan kajian menunjukkan terdapat hubungan yang kuat antara fungsi kepemimpinan pengajaran dalam menyediakan insentif pembelajaran dengan menghasilkan nilai dan sikap guru terhadap keberkesanan, kebersamaan dan kepentingan profesional. Kajian lain tentang kepemimpinan pengajaran (Fullan, 1991; Sergiovanni & Thomas, 1991; Starratt, 1994), menggambarkan bahawa pembelajaran memberi tumpuan pada kualiti, etos kerja (komitmen, kepuasan & efikasi), iklim sekolah dan inovatif sekolah (keaktifan sekolah). Greenfield (1995) menegaskan bahawa pemimpin kurikulum yang dimainkan oleh guru besar sebagai pemimpin pengajaran boleh mewujudkan suasana yang sesuai untuk pembelajaran. Begitu juga dengan dapatan Davis dan Thomas (1989) yang menyatakan bahawa guru besar adalah orang yang penting dalam menentukan kecemerlangan sekolah.

Edmonds (1979) mendapati bahawa kepimpinan pentadbiran yang mantap merupakan suatu ciri kepimpinan pengajaran yang terdapat di sekolah-sekolah berkesan. Kajian yang dilakukan oleh Wildy dan Dimmock (1993) dan Hallinger dan Heck (1996) menunjukkan bahawa guru besar dapat melakukan suatu pembezaan ke atas para guru dan murid melalui ketrampilan kepimpinan pengajaran. Greenfield (1987) mentakrifkan kepimpinan pengajaran sebagai tindakan-tindakan yang diambil oleh guru besar atau wakilnya bagi tujuan mempertingkatkan perkembangan pembelajaran murid-murid. Ishak Sin (2003) dalam kajiannya menyatakan bahawa kepimpinan pengajaran merupakan satu bentuk kepimpinan yang menekankan kepada keberkesanan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran.

Kajian Southworth (2002) di England, yang memfokus kepada ciri-ciri kepimpinan pengajaran guru besar di sekolah rendah, mendapati ciri-ciri yang membawa kejayaan sekolah ialah kerja yang kuat, azam yang tinggi, sikap yang positif, senang didekati dan kerja berpasukan. Hasil kajiannya juga mendapati bahawa guru besar yang berjaya dalam kepimpinan intruksional menggunakan tiga strategi iaitu menjadi model kepada guru-guru, mengawasi aktiviti-aktiviti sekolah dan mengadakan dialog profesional serta perbincangan dengan guru-guru.

Hallinger dan Murphy (1985) membuat kajian terhadap tingkah laku kepimpinan 10 guru besar di sekolah rendah daerah dekat San Jose, California, mendapati bahawa pada umumnya guru besar adalah terlibat secara aktif dalam dimensi menjelaskan misi sekolah dengan mengurus kurikulum dan pengajaran.

Kajian ini juga mendapati kebanyakan sekolah berkesan mempunyai dasar dan amalan-amalan tertentu yang dapat menjaga agar masa pengajaran tidak terganggu. Guru besar didapati cenderung untuk mengawasi amalan-amalan bilik darjah agar dapat menggalakkan penggunaan masa pengajaran dengan berkesan. Guru besar juga didapati lebih cenderung memberi penghargaan kepada guru-guru yang menunjukkan usaha gigih secara individu.

Mangieri dan Am (1985) telah membuat kajian terhadap 152 guru besar bagi sesi persekolahan 1982-1983 yang dianggap sekolah-sekolah cemerlang di Amerika Syarikat. Kajian ini mendapati bahawa sekolah-sekolah akan mencapai kepada tahap cemerlang disebabkan peranan guru besar sekolah berkenaan yang meletakkan penyeliaan pengajaran sebagai dimensi tugas yang utama. Short dan Spencer (1990) pula mendapati wujud perkaitan antara kepimpinan pengajaran guru besar dengan persekitaran bilik darjah. Kajian ini juga menunjukkan bahawa terdapat perkaitan antara kepimpinan pengajaran guru besar dengan persekitaran bilik darjah yang sesuai untuk belajar.

Kajian yang dilakukan oleh Dinham, et al. (1995) mendapati bahawa kepimpinan guru besar diyakini memiliki kesan ke atas keafiatan sekolah, pencapaian akademik dan kepuasan guru, murid dan masyarakat. Lebih daripada itu tingkah laku kepimpinan juga memiliki kesan ke atas persekitaran sekolah dan interaksi dengan ahli sekolah lainnya.

Berdasarkan kajian-kajian di atas, jelas menunjukkan bahawa kepimpinan pengajaran guru besar sangat penting untuk membawa sekolah ke arah satu

standard kualiti pendidikan yang tinggi. Semua ini dapat dilakukan apabila guru besar mempunyai ilmu kepimpinan pengajaran yang dapat diaplikasikan di sekolah masing-masing. Ini bersesuaian dengan rumusan yang dibuat oleh Fred M. Hechinger (Dalam Davis & Thomas, 1989), yang menyatakan bahawa jatuh bangunnya sesebuah sekolah boleh dikesan melalui kualiti kepimpinan guru besarnya;

"Saya belum pernah melihat sekolah yang maju ditadbir oleh guru besar yang lemah, atau sekolah yang mundur ditadbir oleh guru besar yang cekap. Saya pernah melihat sekolah-sekolah mundur berjaya dimajukan dan yang menyedihkan, ada sekolah yang maju merosot dengan mendadak. Dalam setiap kes, jatuh bangun sesebuah sekolah adalah kerana kualiti guru besarnya"

Kajian-kajian lain yang menunjukkan bahawa kepimpinan pengajaran guru besar memberi kesan ke atas sikap guru (Fook & Sidhu, 2004); kepimpinan mempunyai pengaruh ke atas komitmen guru (Krug, 1992; Geijsel et al., 2003; Sun, 2004), kepuasan kerja guru (Krug, 1992; McNeil, 1992) dan efikasi guru (Keith, 1989; Lubbers, 1990). Kajian dari Dale dan Fox (2008) mendapati bahawa kepimpinan mempunyai hubungan positif ke atas komitmen kaki tangan.

Greenfield (1995) menyatakan bahawa kejayaan sekolah tidak hanya ditentukan oleh guru besar sahaja melainkan juga oleh guru dan semua proses yang terjadi di dalam sekolah itu sendiri. Kajian Fullan (1991) menjelaskan tentang indikator sekolah berkesan, bahawa tak hanya satu faktor yang mempengaruhi keberkesanan sekolah. Faktor-faktor seperti misi sekolah, harapan yang tinggi, fokus akademik, maklum balik pencapaian akademik, strategi

motivasional positif, suasana yang aman, kepemimpinan pentadbiran, para guru yang bertanggung jawab, sokongan sistem dan keterlibatan ibu bapa.

Kajian lain mendapati bahawa keafiatan sekolah juga mempengaruhi pencapaian murid-murid di sekolah (Hoy & Sabo, 1998; Uline & Tschannen-Moran, 2008). Lebih dari itu keafiatan sekolah dikatakan mempengaruhi kualiti pengurusan persekolahan secara keseluruhan, termasuk mempengaruhi perilaku dan sikap warga yang berada di dalam sekolah (Hoy & Miskel, 1996).

Indra Djati Sidi (2001) menyatakan bahawa guru profesional adalah guru yang kreatif, memiliki kerjaya, efikasi dan komitmen yang tinggi sehingga boleh membawa sekolahnya ke aras yang cemerlang. Lebih dari itu Kaihatu dan Wahyu (2007) menyatakan bahawa beberapa persoalan yang boleh menyebabkan kualiti pendidikan Indonesia masih rendah adalah tahap kesejahteraan guru yang rendah, efikasi guru dan komitmen organisasi guru yang rendah. Tinggi dan rendahnya komitmen organisasi daripada guru dipengaruhi oleh tingkah laku kepemimpinan guru besarnya (John & John, 2003).

Walaupun terdapat kajian-kajian yang mengaitkan kepemimpinan guru besar dengan keafiatan sekolah, komitmen guru, kepuasan guru dan efikasi guru, serta keafiatan sekolah dengan komitmen guru, kepuasan guru dan efikasi guru, tetapi hubungan antara kepemimpinan dan keafiatan sekolah dengan komitmen guru, kepuasan guru dan efikasi guru adalah tidak jelas, kerana tidak banyak kajian yang seumpama ini dilakukan, lebih-lebih lagi di Indonesia.

Tambahkan pula kajian kepemimpinan adalah berasal dari Amerika yang bersifat kebarat-baratan, yang mungkin tidak sama dengan dapatan di timur, termasuk Indonesia. Dimmock dan Walker (1998) menyatakan bahawa *one size does not fit all*, ertinya perbezaan budaya dan perilaku masyarakat Barat dan Timur juga memungkinkan dapatan kajian yang berbeza.

Oleh kerana itu penyelidik tertarik untuk mengkaji sejauh mana pengaruh tingkah laku kepemimpinan pengajaran guru besar ke atas keafiatan sekolah, komitmen organisasi, efikasi dan kepuasan guru-guru di sekolah rendah di Bandar Surakarta, Indonesia.

1.3. Objektif Kajian

Secara am kajian ini bertujuan untuk mengenal pasti adakah pengaruh tingkah laku kepemimpinan pengajaran guru besar ke atas keafiatan sekolah, komitmen organisasi, efikasi dan kepuasan guru. Secara khasnya objektif kajian ini adalah:

- (i) Mengetahui tahap tingkah laku kepemimpinan pengajaran guru besar, keafiatan sekolah, komitmen organisasi, efikasi dan kepuasan guru di sekolah rendah di Surakarta.
- (ii) Mengetahui hubungan antara tingkah laku kepemimpinan pengajaran guru besar dengan keafiatan sekolah, komitmen organisasi, efikasi dan kepuasan guru.
- (iii) Mengetahui hubungan antara keafiatan sekolah dengan komitmen organisasi, efikasi dan kepuasan guru.

- (iv) Mengenal pasti apakah keafiatan sekolah merupakan pengantara kepada hubungan antara tingkah laku kepimpinan pengajaran guru besar dengan komitmen organisasi, efikasi dan kepuasan guru.

1.4. Persoalan Kajian

Dari pernyataan masalah dan objektif kajian di atas maka soalan kajian yang akan dijawab dalam kajian ini adalah:

- (i) Apakah tahap tingkah laku kepimpinan pengajaran guru besar, keafiatan sekolah, komitmen organisasi, efikasi dan kepuasan guru di sekolah rendah di Surakarta?
- (ii) Adakah hubungan antara tingkah laku kepimpinan pengajaran guru besar dengan keafiatan sekolah, komitmen organisasi, efikasi dan kepuasan guru?
- (iii) Adakah hubungan keafiatan sekolah dengan komitmen organisasi, efikasi dan kepuasan guru?
- (iv) Apakah keafiatan sekolah merupakan pengantara kepada hubungan antara tingkah laku kepimpinan pengajaran guru besar dengan keafiatan sekolah, komitmen organisasi, efikasi dan kepuasan guru?

1.5. Hipotesis Kajian

Berdasarkan pengenalan dan soalan kajian di atas, maka hipotesis yang diajukan dalam kajian ini adalah :

$H_A(1)$: Terdapat hubungan antara tingkah laku kepimpinan pengajaran guru besar dengan keafiatan sekolah.

H_A(2): Terdapat hubungan antara tingkah laku kepemimpinan pengajaran guru besar dengan komitmen organisasi.

H_A(3): Terdapat hubungan antara tingkah laku kepemimpinan pengajaran guru besar dengan efikasi guru.

H_A(4): Terdapat hubungan antara tingkah laku kepemimpinan pengajaran guru besar dengan kepuasan guru.

H_A(5): Terdapat hubungan antara keafiatan sekolah dengan komitmen organisasi.

H_A(6): Terdapat hubungan antara keafiatan sekolah dengan efikasi guru.

H_A(7): Terdapat hubungan antara keafiatan sekolah dengan kepuasan guru.

H_A(8): Keafiatan sekolah merupakan pengantara kepada hubungan antara tingkah laku kepemimpinan pengajaran guru besar dengan komitmen organisasi.

H_A(9): Keafiatan sekolah merupakan pengantara kepada hubungan antara tingkah laku kepemimpinan pengajaran guru besar dengan efikasi guru.

H_A(10): Keafiatan sekolah merupakan pengantara kepada hubungan antara tingkah laku kepemimpinan pengajaran guru besar dengan kepuasan guru.

Semua hipotesis di atas diuji pada paras signifikan 0.05 untuk menerima atau menolaknya.

1.6. Kerangka Konseptual

Dalam usaha meningkatkan kualiti pendidikan nasional, keseluruhan proses pendidikan di sekolah merupakan faktor utama yang harus mendapat perhatian yang lebih serius. Hal ini bererti bahawa keberhasilan matlamat pendidikan nasional sangat bergantung pada proses pengurusan pendidikan di sekolah. Kualiti

input yang tinggi tidak selalu menghasilkan kualiti output yang baik, apa bila proses pengurusan pendidikan di sekolah tidak dilaksanakan dengan baik (Coleman et al., 1966, Jenck et al., 1972; Scheerens, 1992; Wayan Koster, 2001).

Yukl (2002) dalam kajiannya mendapati bahawa guru besar yang berkesan mempunyai stail kepimpinan yang boleh memperbaiki hubungan antara guru-guru dan mempunyai keupayaan yang kuat untuk mencapai matlamat sekolah. Kajian ini juga disokong oleh Hoy, Tarter dan Kottkamp (1991) dan Hoy dan Sabo (1998) yang mendapati bahawa kepimpinan seawat merupakan bahagian dari kepimpinan pengajaran yang tidak hanya memenuhi persyaratan birokrasi, tetapi mampu mempertingkatkan komitmen guru ke atas sekolah dan pelajar. Kajian-kajian lain juga menunjukkan bahawa kepimpinan pengajaran guru besar memberi kesan ke atas sikap guru (Fook & Sidhuu, 2004); kepimpinan mempunyai kesan ke atas komitmen guru (Krug, 1992; Geijsel, Slegers, Leithwood & Jantzi, 2003; Sun, 2004), kepuasan kerja guru (Krug, 1992; McNeil, 1992) dan efikasi guru (Keith, 1989; Lubbers, 1990).

Kepimpinan pengajaran diyakini boleh menampilkan suatu kepimpinan yang mampu menciptakan iklim sekolah yang kondusif untuk mewujudkan keafiatan sekolah. Kajian yang dilakukan oleh Dinham, Cairney, Craigie dan Wilson (1995) mendapati bahawa kepimpinan guru besar diyakini memiliki kesan ke atas keafiatan sekolah, pencapaian akademik dan kepuasan guru, murid dan masyarakat. Lebih daripada itu tingkah laku kepimpinan juga memiliki kesan ke atas lingkungan sekolah.

Keafiatan sekolah yang dapat diukur melalui iklim sekolah yang kondusif memberi kesan ke atas pencapaian murid-murid di sekolah dan kualiti penyelenggaraan persekolahan secara keseluruhan, termasuk mempengaruhi sikap para guru dan murid di sekolah (Hoy & Sabo, 1998; Hoy & Miskel, 1996; Goddard, et al., 2000). Keafiatan sekolah boleh membuat komitmen organisasi, efikasi guru dan kepuasan guru terhadap pekerjaannya menjadi lebih tinggi.

Hallinger dan Heck (1998) telah membina model yang disebut sebagai kerangka hubungan pengantara (*mediated-effects framework*). Model ini mampu menjelaskan bahawa kepimpinan mempunyai hubungan tidak langsung dengan pencapaian sekolah melalui pengantara keadaan organisasi pesekolahan (*school conditions*). Keadaan organisasi pesekolahan ini meliputi matlamat sekolah, budaya (iklim) sekolah, jaringan sosial, masyarakat dan budaya organisasi (Leithwood, 1994b; Ogawa & Bossert, 1995; Hallinger & Heck, 1998; Leithwood & Jantzi, 1999).

Kajian Leithwood dan Jantzi (1999) meletakkan keadaan persekolahan sebagai pemboleh ubah pengantara (*mediating variable*) antara kepimpinan dengan pencapaian pelajar. Selanjutnya Leithwood dan Jantzi (2000) melaporkan bahawa keadaan organisasi (*organizational conditions*) juga merupakan pemboleh ubah pengantara (*mediating variable*) antara kepimpinan dengan pencapaian pelajar.

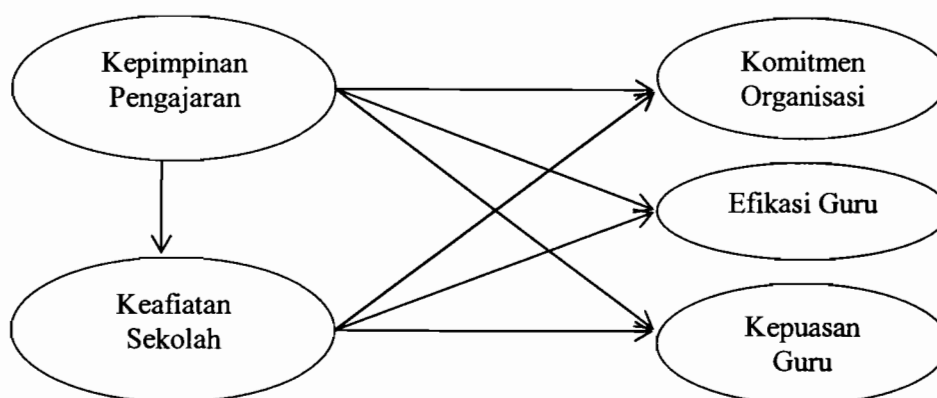
Pada awal tahun 2002, Huen Yu dari *Hong Kong Institute of Education* bersama dengan Leithwood dan Jantzi menyatakan bahawa terdapat hubungan yang signifikan antara kepimpinan transformasional (*transformational leadership*)

dengan keadaan dalaman sekolah (*in-school condition*) dan terdapat hubungan yang lemah antara kepimpinan transformasional (*transformational leadership*) dengan komitmen guru untuk berubah (*teachers' commitment to change*) (Yu, Leithwood & Jantzi, 2002). Kajian ini meletakkan keadaan dalaman sekolah (*in-school condition*) sebagai pemboleh ubah pengantara (*mediating variables*) yang meliputi budaya sekolah, strategi perubahan, struktur sekolah dan lingkungan sekolah. Sedangkan komitmen guru untuk berubah meliputi; *personal goals* yang merangkumi *teacher commitment*, *capacity beliefs* yang merangkumi *self-efficacy* dan *context beliefs* yang merangkumi *satisfaction*.

Dari konsep dan dapatan kajian di atas dapat difahami bahawa kepimpinan mempunyai hubungan langsung atau tidak langsung dengan komitmen organisasi, efikasi dan kepuasan guru. Keafiatan sekolah yang wujud dalam iklim sekolah mempunyai hubungan langsung dengan komitmen organisasi, efikasi dan kepuasan guru. Jika keafiatan sekolah (*Organizational Health Inventory for Elementary School*) menjadi pemboleh ubah pengantara (*mediating variable*) antara kepimpinan pengajaran (*instructional leadership*) dengan komitmen organisasi (*organizational commitment*), efikasi guru (*teacher efficacy*) dan kepuasan guru (*teacher satisfaction*), apakah kepimpinan pengajaran masih mempunyai hubungan yang kuat dengan komitmen organisasi, efikasi dan kepuasan guru? Ini adalah satu perkara yang akan dikaji dalam penyelidikan ini.

Konsep-konsep di atas merangka bahawa kepimpinan pengajaran guru besar mempunyai hubungan langsung dengan keafiatan sekolah, komitmen

organisasi, efikasi guru dan kepuasan guru. Kepimpinan pengajaran guru besar juga memiliki hubungan yang tidak langsung iaitu melalui faktor keafiatan sekolah yang ia berhubungan langsung dengan komitmen guru, efikasi guru dan kepuasan guru (Rajah 1.1).



Rajah 1.1 Kerangka Hubungan antara Kepimpinan Pengajaran, Keafiatan Sekolah, Komitmen Organisasi, Efikasi Guru dan Kepuasan Guru Sekolah Rendah

1.7. Kepentingan Kajian

Tinjauan terhadap dapatan kajian terdahulu, yang berkaitan dengan kepimpinan pengajaran guru besar sama ada di dalam atau di luar negara, ianya menyarankan guru besar perlu berfungsi secara berkesan sebagai pemimpin pengajaran. Guru besar tidak hanya menumpukan perhatian kepada pentadbiran sahaja.

Kepimpinan pengajaran adalah tanggungjawab bersama dan bukan hanya merupakan tanggungjawab guru besar semata-mata. Sokongan daripada Pejabat Pendidikan Daerah dapat membantu guru besar mewujudkan perubahan yang positif berkaitan dengan mempertingkatkan keberkesanan sekolah. Justeru,

pelaksanaan tingkah laku kepimpinan pengajaran perlu dikongsi bersama oleh pentadbir dan pengurus pendidikan, guru-guru, ibu bapa dan komuniti setempat.

Dalam usaha Kementerian Pendidikan untuk meningkatkan pendidikan rendah yang berkualiti di sekolah-sekolah, tumpuan terhadap kursus-kursus pentadbiran dan pengurusan sekolah semata-mata mungkin tidak dapat mencapai matlamat ini. Pengetahuan tentang tingkah laku kepimpinan pengajaran perlu dijadikan salah satu kurikulum kursus untuk guru besar. Program-program latihan dan kursus yang dirancang untuk guru besar perlu peka dan prihatin supaya dapat membantu mereka melaksanakan tingkah laku kepimpinan pengajaran di sekolah.

Seterusnya guru besar yang baru dilantik dapat menerokai dan mengenal pasti fungsi-fungsi tingkah laku kepimpinan pengajaran dapat diamalkan di sekolah. Dengan mengamalkan tingkah laku tersebut peluang pencapaian akademik yang tinggi dalam kalangan murid-murid dapat dipertingkatkan lagi.

Masalah dengan ketaksaan konsep tingkah laku kepimpinan pengajaran perlu diselesaikan dengan segera. Walaupun terdapat kajian-kajian yang telah dijalankan bagi menjelaskan konsep tingkah laku kepimpinan pengajaran, tetapi belum ada kata sepakat antara para sarjana pendidikan dalam bidang ini tentang model yang mana yang boleh disesuaikan untuk semua sekolah dalam konteks yang berbeza. Dalam apa keadaan sekalipun, peningkatan keberkesanan pengajaran dalam kalangan guru perlu ditangani oleh guru besar sendiri. Dengan itu guru besar perlulah dapat memainkan peranan dengan sewajarnya dan sesuai

dengan tingkah laku kepemimpinan pengajaran di sekolah rendah.

Dapatan kajian ini dan kajian-kajian terdahulu mendapati bahawa peranan guru besar merupakan faktor yang utama kerana ia membentuk keafiatan sekolah yang boleh memotivasikan guru-guru untuk bekerja dengan berkesan melalui tindakan-tindakan yang boleh mewujudkan komitmen organisasi, efikasi dan kepuasan kerja yang tinggi. Untuk itu guru besar bertanggung jawab untuk mengamalkan tingkah laku kepemimpinan pengajaran.

Dapatan kajian ini juga boleh dimanfaatkan oleh guru besar bagi meninjau, mengkaji serta menilai kelemahan dan kekuatan mereka dalam melaksanakan kepemimpinan pengajaran di sekolah masing-masing.

1.8. Batasan Kajian

Penyelidik memfokuskan kajian ini pada sekolah rendah kerana dua alasan pokok. Pertama, alasan secara amnya, iaitu bahawa pendidikan pada sekolah rendah adalah pendidikan universal, ertinya ianya merupakan hak asas manusia. Pendidikan pada peringkat ini merangkumi seluruh masyarakat. Program UNESCO dalam *Education for All 2015* yang direka di Dakar menyatakan bahawa setiap manusia yang lahir ke muka bumi berhak mendapatkan pendidikan yang bersifat asas ini (Sudjarwo, 2003).

Kedua, alasan secara khasnya, iaitu Indonesia sebagai salah satu negara yang sedang tumbuh perlu mengutamakan pendidikan pada sekolah rendah ini sebagai investasi pendidikan untuk masa yang akan datang. Keberhasilan

pendidikan pada peringkat atas, sangat dipengaruhi oleh kecemerlangan pendidikan pada peringkat rendah ini. Oleh itu pendidikan pada peringkat asas ini perlu ditangani secara jelas, terkawal dan terarah (Tilaar, 2008).

Kajian ini juga difokuskan kepada sepuluh fungsi kepimpinan pengajaran guru besar, keafiatan sekolah, komitmen organisasi, efikasi dan kepuasan guru-guru di sekolah rendah negeri. Responden kajian ini hanya membabitkan guru-guru sekolah rendah negeri. Sungguhpun begitu, penyelidik menganggap persepsi guru-guru ke atas kepimpinan guru besar memiliki kebolehpercayaan dan kesahannya yang tinggi dalam mengenal pasti peranan guru besar yang khusus dengan sumbangan guru besar dalam kepimpinan pengajaran.

Dapatan kajian ini tidak menggambarkan secara menyeluruh kepimpinan pengajaran dan sikap guru di Indonesia, kerana kajian ini hanya melibatkan guru-guru sekolah rendah negeri di Bandar Surakarta, sebanyak 350 orang guru yang telah berhidmat sekurang-kurangnya dua tahun di bawah guru besar berkenaan. Sampel ini dipilih berdasarkan rawak berstrata.

Penyelidik terpaksa membataskan kajian ini dengan mengambil sampel daripada kalangan guru-guru sahaja kerana penyelidik beranggapan bahawa guru lebih terdedah kepada perkembangan kepimpinan guru besar berbanding kakitangan sokongan dan pelajar. Di samping itu guru-guru lebih sesuai kerana objektif dan persoalan kajian ini adalah mencakupi semua aspek kepimpinan termasuklah kepimpinan pengajaran yang melibatkan kalangan guru sahaja dan tidak kepada kakitangan sokongan.

Oleh kerana kajian ini hanya menggunakan soal selidik, maka dapatan kajian ini bergantung sepenuhnya kepada keikhlasan dan kejujuran responden menjawab setiap item yang diberikan dalam soal selidik.

1.9. Definisi Operasional

1.9.1 Kepimpinan Pengajaran Guru Besar

Kepimpinan pengajaran dalam kajian ini merujuk kepada peranan guru besar yang terangkum dalam tiga dimensi, iaitu menentukan matlamat sekolah, mengurus program-program pengajaran dan mewujudkan iklim pembelajaran untuk meningkatkan pengajaran dan pembelajaran yang berkesan di sekolah (Hallinger & Murphy, 1985). Ketiga-tiga dimensi ini dipecahkan kepada 11 fungsi kepimpinan pengajaran (Hallinger & Murphy, 1985).

- i) Merangka matlamat-matlamat sekolah iaitu menentukan pencapaian matlamat-matlamat tahunan akademik yang dirangka melalui sumber-sumber yang ada di sekolahnya.
- ii) Memperjelaskan matlamat-matlamat sekolah kepada guru-guru, ibu bapa dan para pelajar.
- iii) Menyelia dan menilai pengajaran iaitu memastikan matlamat sekolah diterjemahkan kepada amalan pengajaran di bilik darjah.
- iv) Menyelaraskan kurikulum iaitu menjamin kurikulum sekolah dilaksanakan secara baik di bilik darjah yang kepiawaiannya diukur dari hasil ujian.

- v) Pemantauan kemajuan akademik pelajar, iaitu mengevaluasi hasil ujian siswa melalui, misalnya mendiskusikan hasil tes dengan staf dan melakukan interpretasi analitis yang mendeskripsikan tentang hasil-hasil tes dalam bentuk ringkas yang kemudian disampaikan kepada guru.
- vi) Mengawal dan melindungi waktu pengajaran iaitu melakukan kawalan terhadap waktu pengajaran melalui polisi-polisi sekolah.
- vii) Mengekalkan ketampakan di sekolah iaitu memberi petunjuk kepada guru-guru dan pelajar mengenai prioriti di sekolah, berupaya memperuntukkan waktu berada di sekolah (*visibility*) dan membuat rondaan di bilik darjah.
- viii) Menyediakan ganjaran kepada guru iaitu menciptakan iklim yang kondusif dengan struktur kerja jelas dan tersedia insentif atau penghargaan lain terhadap prestasi guru.
- ix) Menggalakkan perkembangan profesional iaitu menggunakan pelbagai cara dalam usaha memajukan pengajaran dengan memajukan perkembangan profesional guru.
- x) Menetapkan piawai akademik iaitu menetapkan dan menggerakkan piawaian dan harapan tinggi pencapaian sekolah.
- xi) Menyediakan ganjaran kepada pelajar iaitu pelajar sentiasa diberi peluang menerima ganjaran sebagai tanda menghargai peningkatan pencapaian akademik mereka dan memberangsakan pelajar untuk lebih berusaha memajukan pencapaian akademik mereka dengan lebih cemerlang.

1.9.2 Keafiatan Sekolah

Keafiatan sekolah adalah deskripsi keadaan sekolah secara keseluruhan walaupun yang diguna pakai sebagai alat ukur adalah persepsi, pengalaman dan perilaku rutin dari orang-orang yang terlibat di dalamnya. Keadaan sekolah ini meliputi lima dimensi Organizational Health Inventory (OHI) iaitu integriti (kemandirian) institusi, kepimpinan sejawat, sumber sokongan, kesejawatan (afiliasi) guru dan penekanan kepada pencapaian akademik sekolah (Hoy & Tarter, 1997)

1.9.3 Komitmen Organisasi

Guru yang memiliki komitmen organisasi akan lebih dapat bertahan sebagai bahagian dari sekolah dibandingkan guru yang tidak memiliki komitmen ke atas sekolah (Meyer & Allen, 1991). Komitmen guru merujuk kepada kajian Allen dan Meyer (1990 & 1996) yang membezakan komitmen organisasi dalam 3 kategori iaitu komitmen organisasi secara afektif, komitmen organisasi secara berterusan dan komitmen organisasi secara normatif.

1.9.4 Efikasi guru

Efikasi dipandang sebagai pertimbangan psikologi, di mana seseorang merasa yakin bahawa dirinya dapat mencapai tujuannya dan memiliki rasa menguasai dalam dirinya (Hoy & Woolfolk, 1993).

1.9.5 Kepuasan Guru

Sikap guru ke atas pekerjaan apabila gaji, peluang promosi, lingkungan kerja di sekolah dan penyeliaan daripada guru besar mampu memberikan rasa aman dan

senang menyenangkan. Gaji yang memadai, peluang promosi yang terbuka, lingkungan kerja yang kondusif dan penyeliaan guru besar yang ramah akan memberikan kepuasan bagi guru dalam menjalani profesinya. Kepuasan guru dalam kajian ini didasarkan pada pengertian dan konsep yang dibina oleh Ho dan Au (2006) yang didasarkan kepada konsep yang dibina oleh Locke. Kepuasan guru dapat diukur dengan lima item kepuasan iaitu motivasi diri, kemampuan diri, kepuasan sendiri, kebermaknaan diri dan kemantapan kerjaya (Ho & Au, 2006).

1.9.6 Guru Besar

Guru Besar adalah istilah dalam bahasa Melayu yang maknanya sama dengan kepala sekolah dasar dalam bahasa Indonesia. Walau bagaimanapun istilah guru besar tidak ada dalam kajian-kajian di Amerika atau negara-negara Barat, tetapi dalam sorotan literatur terdapat istilah dalam bahasa Inggeris iaitu *principal* yang maknanya pemimpin sekolah untuk semua peringkat sekolah. Oleh itu, pengkaji mengandaikan *principal* sebagai pengetua sekolah yang mempunyai makna pengetua dan guru besar.

1.9.7 Sekolah Rendah

Sekolah rendah adalah suatu tahap sekolah yang paling rendah yang maknanya sama dengan *elementary school* dalam bahasa Inggeris atau sekolah dasar dalam bahasa Indonesia.

1.10 Rumusan

Peningkatan kualiti dan kecemerlangan pendidikan tidak berlaku begitu sahaja. Ia perlu dirancang, dinilai dan dikawal berpandukan kepada matlamat yang telah ditetapkan. Dalam banyak kajian kualiti dan kecemerlangan pendidikan di sekolah dipengaruhi oleh tingkah laku kepimpinan guru besar, keafiatan sekolah, komitmen organisasi guru, efikasi dan kepuasan guru. Guru besar sebagai pemimpin sekolah perlu berperanan sebagai pemimpin pengajaran untuk mewujudkan keafiatan sekolah yang tinggi sehingga menghantarkan para guru mencapai matlamat sekolah. Keafiatan sekolah mempunyai pengaruh positif ke atas komitmen organisasi guru, efikasi dan kepuasan guru. Oleh kerana itu kajian ini bertujuan mengenal pasti pengaruh kepimpinan pengajaran dan keafiatan sekolah ke atas komitmen organisasi, efikasi dan kepuasan guru.

BAB II

SOROTAN LITERATUR

2.1. Pengenalan

Pendidikan merupakan pelaburan pada masa depan dan juga merupakan amanah universal ke arah penambahbaikan kehidupan manusia. Ia juga penting untuk peningkatan status ekonomi dan sosial rakyat kerana ia merupakan faktor penentu kejayaan ke arah pembangunan bangsa dan negara serta memenuhi keperluan pasaran tenaga kerja. Dalam era teknologi maklumat dan globalisasi ini, perubahan polisi dan perstruktur semula dalam pendidikan telah berlaku dengan pesat. Perubahan ini telah membawa kepada permintaan yang semakin tinggi ke atas pengurusan kualiti menyeluruh, akauntabiliti dan keberkesanan organisasi sekolah (Fook & Sidhu, 2004).

Konsep tentang pengurusan yang berasaskan sekolah telah membawa kejayaan di beberapa negara maju tetapi masih merupakan konsep baru bagi pengurusan pendidikan di Indonesia. Dalam pengurusan berasaskan sekolah, kepimpinan pengetua sering dilihat sebagai faktor utama (Mangieri & Am, 1985). Pentingnya kepimpinan pengetua dalam pengurusan sekolah adalah agar pengetua dapat melakukan penambahbaikan dan pembaharuan dalam pendidikan secara maksimum dan menyeluruh. Hal ini penting kerana pengurusan yang baik boleh membina keafiatan sekolah (Dinham, Cairney, Craigie, & Wilson, 1995; Wayan Koster, 2001). Walaupun begitu pengetua tidak banyak keupayaan kalau tidak disokong oleh guru-guru yang memiliki komitmen bekerja yang tinggi.

Memandangkan terdapat banyak konsep kepimpinan, keafiatan sekolah, komitmen, kepuasan dan efikasi guru maka bab ini membincangkan dengan lebih terperinci tentang konsep, teori dan dapatan kajian tentang kepimpinan pengajaran, keafiatan sekolah, komitmen organisasi, efikasi dan kepuasan guru.

2.2. Kepimpinan Pengajaran

2.2.1 Pengertian Kepimpinan

Menurut Wahjosumidjo (1995), dalam amalan organisasi perkataan memimpin bermakna menggerakkan, mengarahkan, membimbing, melindungi, membina, memberikan teladan, memberikan dorongan dan memberikan bantuan. Banyak erti yang terkandung dalam kata memimpin. Ini menunjukkan bahawa betapa luas tugas dan peranan seorang pemimpin organisasi. Kepimpinan biasanya didefinisikan oleh para ahli menurut pandangan peribadi masing-masing serta mengikut kepentingan pakar berkenaan.

Kepimpinan merupakan suatu proses interaksi sosial antara pemimpin dan kakitangan di mana pemimpin akan mempengaruhi kakitangan untuk mencapai matlamat organisasi (Wahjosumidjo, 2002). Keupayaan pemimpin mempengaruhi kakitangan banyak bergantung kepada hubungan kuasa antara mereka berdua dengan situasi di mana hubungan itu terjadi (Pihie, 2003) dan ianya merupakan fenomena yang kompleks dan berasaskan situasi (Hughes et al., 1993).

Yukl (1981) mendefinisikan kepimpinan sebagai suatu sifat, tingkah laku peribadi, pengaruh ke atas orang lain, pola-pola interaksi, hubungan kerjasama

antara peranan, kedudukan dari suatu jabatan pentadbiran dan persepsi tentang legitimasi pengaruh. Sementara itu, Hadari Nawawi (1987) mendefinisikan kepemimpinan sebagai kemampuan menggerakkan, memberikan motivasi dan mempengaruhi orang-orang agar bersedia melakukan tindakan-tindakan yang terarah pada pencapaian matlamat melalui keberanian mengambil keputusan tentang kegiatan yang perlu dilakukan.

Selain itu terdapat beberapa definisi yang dikemukakan oleh para penulis dan pengkaji tentang kepemimpinan. Antaranya ialah:

- i) Kepimpinan adalah kemampuan untuk mempengaruhi suatu kelompok ke arah tercapainya matlamat (Robbins, 1996)
- ii) Kepimpinan adalah sekumpulan kemampuan dan sifat-sifat keperibadian, termasuk di dalamnya kewibawaan untuk dijadikan sebagai kemudahan dalam rangka meyakinkan orang yang dipimpinnya, agar melaksanakan tugas-tugas yang dibebankan kepadanya dengan rela dan penuh semangat (Ngalim Purwanto, 1997).
- iii) Kepimpinan adalah proses mengarahkan dan mempengaruhi aktiviti yang berkaitan dengan pekerjaan dari anggota kelompok (Stoner & Sindoro, 1996).
- iv) Kepimpinan adalah tindakan atau tingkah laku dari pada individu atau kelompok yang menyebabkan individu atau kelompok itu bergerak maju untuk mencapai matlamat pendidikan yang boleh diterima oleh semua pihak (Abdul Rahman Abor, 1994).

- v) Kepimpinan adalah suatu proses di mana seorang pemimpin menciptakan visi, mempengaruhi sikap, tingkah laku, pendapat, nilai-nilai, norma dan sebagainya dari pengikut untuk mewujudkan visi itu (Wirawan, 2002).

Definisi-definisi kepimpinan yang berbeza-beza tersebut, pada asasnya mengandungi kesamaan andaian yang bersifat umum, seperti: (1) wujudnya interaksi antara dua orang atau lebih dalam kelompok, (2) wujudnya proses mempengaruhi (*intentional influence*) yang sengaja digunakan oleh pemimpin ke atas kaki tangan. Selain kesamaan andaian yang umum tersebut, definisi-definisi tersebut juga mempunyai perbezaan yang bersifat umum pula, seperti: (1) siapa yang mempergunakan pengaruh, (2) matlamat daripada mempengaruhi dan (3) cara mempengaruhi itu digunakan.

Berdasarkan definisi kepimpinan di atas menunjukkan bahawa unsur utama kepimpinan adalah pengaruh yang dimiliki seseorang dan akibat pengaruh itu kepada orang yang dipengaruhi. Peranan penting dalam kepimpinan adalah keupayaan seseorang yang memainkan peranan sebagai pemimpin untuk mempengaruhi orang lain dalam organisasi bagi mencapai matlamat. Menurut Wirawan (2002), mempengaruhi adalah proses di mana orang yang mempengaruhi berusaha merubah sikap, tingkah laku, nilai-nilai, norma-norma, kepercayaan, fikiran dan matlamat orang yang dipengaruhi secara sistematik.

Bertolak dari pengertian kepimpinan tersebut, terdapat tiga unsur yang saling berkaitan, iaitu unsur manusia, kemudahan dan matlamat. Bagi menggunakan ketiga unsur tersebut secara seimbang, seorang pemimpin perlu

memiliki pemahaman, kecekapan dan keterampilan yang diperlukan dalam melaksanakan kepemimpinannya. Kotter (1988) menjelaskan bahawa kepemimpinan adalah proses menggerakkan seseorang atau sekelompok orang kepada matlamat-matlamat yang umumnya ditempuh dengan cara-cara yang tidak memaksa.

Selain itu Rumlina Iksan (2003) menyatakan bahawa kepemimpinan melibatkan unsur pemimpin, pengikut dan konteks. Ketiadaan salah satu daripada ketiga-tiga unsur tersebut akan menghilangkan makna kepemimpinan itu sendiri. Dalam menghadapi cabaran dunia tanpa sempadan, yang ditandai perubahan dan pendefinisian semula dalam pelbagai bidang kehidupan, pencarian stail kepemimpinan menjadi topik menarik dan bahkan tidak jarang menimbulkan kontroversi.

Dari banyak definisi tentang kepemimpinan dapat dikenal pasti bahawa parameter kepemimpinan secara amnya diarah pada stail daripada tingkah laku pemimpin, sedangkan orientasinya adalah pencapaian matlamat atau keberkesanan kepemimpinan. Kepimpinan yang berkesan ditafsirkan sebagai kepemimpinan yang mampu menghasilkan gerakan atau kegiatan dalam kerangka kepentingan jangka panjang terbaik daripada kelompok (Kotter, 1988).

Walaupun demikian, kepemimpinan difahami secara berbeza, untuk itu diperlukan cara mempelajari dan memahami kepemimpinan dari sudut pandangan budaya. Tidak banyak buku-buku pengurusan yang membincangkan bahawa budaya mempengaruhi tingkah laku kepemimpinan (Bryant, 1998). Hofstede (1997)

telah melakukan kajian tentang pentingnya pemboleh ubah-pemboleh ubah berikut dalam suatu budaya :

- (i) Individualisme, iaitu otonomi individu lawan tanggung jawab ke atas kelompok.
- (ii) Sifat kekelakuan, iaitu bagaimana peranan laki-laki dan perempuan dalam masyarakat dibezakan.
- (iii) Jarak kuasa, iaitu bagaimana ketidaksetaraan boleh terjadi.
- (iv) Ketidakpastian pengelakan, iaitu perhatian ke atas hukum dan aturan.

Dimmock dan Walker (1998) menunjukkan bagaimana pemboleh ubah-pemboleh ubah tersebut menjadi relevan dengan tingkah laku kepimpinan yang berbeza. Kajian daripada 53 negara, Amerika Syarikat, Australia dan Inggeris Raya menduduki peringkat pertama, kedua dan ketiga yang memiliki ciri masyarakat individualistik. Sementara Hongkong, Singapura, Malaysia dan Thailand memiliki ciri-ciri masyarakat kolektif yang mengutamakan kepentingan kelompok daripada kepentingan individu. Berkaitan dengan itu, pola hubungan jarak kuasa antara negara-negara Barat dan Timur memiliki perbezaan yang nyata. Negara-negara Timur dengan masyarakat kolektifnya cenderung memiliki jarak kuasa yang tinggi, sedangkan negara-negara Barat dengan masyarakat individualistiknya cenderung memiliki jarak kuasa yang rendah. Namun ada sedikit perbezaan dalam hal sifat kekelakuan dan ketidakpastian pengelakan, di tujuh negara yang berkenaan di atas.

Perbezaan antara negara-negara Barat dan Timur terletak pada ketidaksamaan dalam kekuasaan, peran individu, peranan jantina dan toleransi ke atas ketidakpastian. Perbezaan tersebut sangat penting diketahui untuk memahami bagaimana perbezaan tingkah laku kepimpinan dalam budaya yang berbeza.

2.2.2 Teori Kepimpinan

Fiedler dan Charmer (1974) dalam kata pengantar bukunya yang berjudul *Leadership and Effective Management*, mengemukakan bahawa persoalan utama kepimpinan dapat dikelompokkan ke atas tiga perkara, iaitu: (1) bagaimana seseorang boleh menjadi seorang pemimpin, (2) bagaimana para pemimpin itu bertingkah laku dan (3) apa yang membuat pemimpin itu berjaya.

Sehubungan dengan persoalan di atas, kajian kepimpinan yang terdiri dari pelagai teori, pada hakikatnya merupakan usaha untuk menjawab atau memberikan penyelesaian persoalan yang terkandung di dalam ketiga permasalahan tersebut. Hampir semua kajian kepimpinan boleh dikelompokkan ke dalam empat pendekatan teori iaitu teori pengaruh kewibawaan (*power influence theory*), teori sifat (*the trait theory*), teori tingkah laku (*the behavior theory*) dan teori situasi (*situational theory*) (Husaini Usman, 2006).

2.2.2.1 Teori Pengaruh Kewibawaan (*Power Influence Theory*)

Menurut teori ini, keberkesanan kepimpinan dilihat dari segi sumber dan terjadinya sejumlah kewibawaan yang ada pada para pemimpin dan dengan cara yang bagaimana para pemimpin menggunakan kewibawaan tersebut ke atas

kakitangan. Teori ini menekankan proses saling mempengaruhi sifat timbal balik dan pentingnya pertukaran hubungan kerjasama antara para pemimpin dengan kaki tangan.

Wahjosumidjo (1995, 2002) mengemukakan bahawa berdasarkan hasil kajian terdapat pengelompokan sumber dari mana kewibawaan tersebut berasal, iaitu: (1) Kuasa sah iaitu kakitangan melakukan sesuatu kerana pemimpin memiliki kekuasaan untuk meminta kakitangan dan kakitangan mempunyai kewajiban untuk menuruti atau mematuhi, (2) Kuasa paksaan iaitu kakitangan mengerjakan sesuatu agar boleh terhindar dari hukuman yang dimiliki oleh pemimpin, (3) Kuasa ganjaran iaitu kakitangan mengerjakan sesuatu agar memperoleh penghargaan yang akan diberi oleh pemimpin, (4) Kuasa rujukan iaitu kakitangan melakukan sesuatu kerana kakitangan merasa kagum ke atas pemimpin, kakitangan merasa kagum atau memerlukan untuk menerima restu pemimpin dan mahu bertingkah laku pula seperti pemimpin dan (5) Kuasa pakar iaitu kakitangan mengerjakan sesuatu kerana kakitangan percaya pemimpin memiliki pengetahuan khusus dan keahlian serta mengetahui apa yang diperlukan.

Dalam persekitaran sekolah, kewibawaan merupakan keunggulan, kelebihan atau pengaruh yang dimiliki oleh pengetua. Kewibawaan pengetua boleh mempengaruhi kakitangan, bahkan menggerakkan, memberdayakan segala sumber daya sekolah untuk mencapai matlamat sekolah sesuai dengan keinginan pengetua. Menurut teori pengaruh kewibawaan, seorang pengetua dimungkinkan untuk menggunakan pengaruh yang dimilikinya dalam usaha membina,

memberdayakan dan memberi teladan ke atas guru sebagai kakitangan. Kuasa sah dan kuasa paksaan memungkinkan guru besar boleh mengarahkan guru, sebab dengan kekuasaan memerintah dan memberi hukuman, memberi arahan kepada guru akan lebih mudah dilakukan. Sementara itu dengan kuasa ganjaran memungkinkan pengetua memberdayakan guru secara optimum, sebab penghargaan yang layak dari pengetua merupakan motivasi berharga kepada guru untuk mewujudkan hasil kerja terbaiknya. Selanjutnya dengan kuasa rujukan dan kuasa pakar, keahlian dan tingkah laku pengetua yang diwujudkan dalam bentuk kerja berterusan, diharapkan mampu meningkatkan motivasi kerja para guru.

2.2.2.2 Teori Sifat (*The Trait Theory*)

Teori ini menekankan pada kualiti pemimpin. Keberhasilan pemimpin dapat dikesan daripada daya kecekapan luar biasa pemimpin, seperti tidak kenal lelah, intuisi yang tajam, wawasan masa depan yang luas dan kecekapan meyakinkan yang sangat menarik. Menurut teori sifat, seseorang menjadi pemimpin kerana sifat-sifatnya yang dibawa sejak lahir dan bukan kerana dilatih. Seperti dikatakan oleh Ngalim Purwanto: "*The heredity approach states that leaders are born and not made, that leaders do not acquire the ability to lead, but inherit it*" yang bererti pemimpin adalah dilahirkan bukan dilatih, pemimpin tidak boleh memperoleh kemampuan untuk memimpin tetapi mewarisinya (Ngalim Purwanto, 1997).

Selanjutnya Oteng Sutisna (1985) mengemukakan bahawa seseorang tidak menjadi pemimpin kerana memiliki suatu kombinasi sifat-sifat keperibadian,

tetapi pola sifat-sifat pribadi pemimpin itu mesti menunjukkan hubungan tertentu dengan sifat, kegiatan dan matlamat daripada pengikutnya.

Berdasarkan teori sifat, keberhasilan seorang pemimpin tidak hanya dipengaruhi oleh sifat-sifat pribadi, melainkan ditentukan pula oleh keterampilan (*skill*) pribadi pemimpin. Hal ini selari dengan dapatan Yukl (1981) yang menyatakan bahawa sifat-sifat pribadi dan keterampilan seseorang pemimpin berperanan dalam keberhasilan keimpinannya.

2.2.2.3 Teori Tingkah Laku (*The Behavior Theory*)

Teori tingkah laku merupakan teori yang berdasarkan pemikiran bahawa keberhasilan atau kegagalan pemimpin ditentukan oleh tingkah laku dan tindakan yang dimainkan oleh pemimpin dalam kegiatannya sehari-hari dalam hal: bagaimana cara memberi perintah, membahagi tugas, cara berkomunikasi, cara mendorong semangat kerja kakitangan, cara memberi bimbingan dan pengawasan, cara membina disiplin kerja kakitangan dan cara mengambil keputusan (Ngalim Purwanto, 1997).

Teori tingkah laku menekankan pentingnya tingkah laku yang boleh dilakukan oleh para pemimpin dari tingkah laku yang dipamerkannya. Oleh sebab itu teori tingkah laku menggunakan asas tingkah laku seseorang pemimpin. Teori tingkah laku secara konsep telah berkembang dalam pelbagai cara dan berbagai macam peringkat. Tingkah laku seorang pemimpin digambarkan sebagai pola aktiviti, peranan pengurusan atau kategori tingkah laku (Ngalim Purwanto, 1997).

2.2.2.4 Teori Kepimpinan Situasi (*Situational Leadership Theory*)

Teori kepemimpinan situasi menekankan pada ciri-ciri pribadi pemimpin dan situasi. Teori ini mengandaikan keberhasilan kepemimpinan seseorang adalah ditentukan oleh situasi. Oleh itu sifat pribadi dan tingkah laku pemimpin yang berkesan hendaklah disesuaikan dengan situasi tertentu (Wahjosumidjo, 1995).

Teori situasi atau teori kontingensi merupakan suatu teori yang berusaha mencari jalan tengah antara pendapat yang mengatakan bahawa asas-asas organisasi dan pengurusan yang bersifat universal dan pendapat yang mengatakan bahawa organisasi adalah unik dan memiliki situasi yang berbeza sehingga perlu dihadapi dengan stail kepemimpinan tertentu. Oleh itu teori situasi tidak hanya penting untuk kepemimpinan yang bersifat interaktif dan kompleks, tetapi boleh membantu pemimpin dalam menilai bermacam-macam situasi, sehingga ianya boleh menunjukkan tingkah laku kepemimpinan yang tepat sesuai dengan situasi yang berlaku (Wahjosumidjo, 1995).

Selain itu, dalam teori situasi kepemimpinan tidak ditentukan oleh sifat keperibadian individu-individu, melainkan oleh persyaratan situasi sosial. Dalam kaitan ini Oteng Sutisna (1985) menyatakan bahawa kepemimpinan adalah hasil dari hubungan-hubungan dalam situasi sosial dan dalam situasi berbeza para pemimpin mempamerkan tingkah laku yang berbeza pula. Jadi, pemimpin dalam situasi yang satu mungkin tidak sama dengan jenis pemimpin dalam situasi yang lain di mana keadaan dan faktor-faktor sosial yang berbeza.

Lebih lanjut Yukl (1981) menjelaskan bahawa teori situasi menekankan pentingnya faktor-faktor kontekstual seperti sifat pekerjaan yang dilaksanakan oleh pimpinan, sifat persekitaran dan ciri-ciri pengikut. Sementara Nanang Fattah (2001) menyatakan bahawa keberkesanan kepemimpinan bergantung kepada kesesuaian antara peribadi, pekerjaan, kekuasaan, sikap dan persepsi ke atas pekerjaan itu.

2.2.3 Syarat Pemimpin

Keberhasilan suatu sekolah pada hakikatnya terletak pada kecekapan dan keberkesanan pemimpinnya iaitu pengetua. Pengetua dituntut memiliki kualiti kepemimpinan yang kuat sebab keberhasilan sekolah hanya boleh dicapai melalui kepemimpinan pengetua yang berkualiti. Pengetua yang berkualiti iaitu memiliki kemampuan asas, kualiti sendiri, pengetahuan dan keterampilan profesional (Wahjosumidjo, 1995).

Menurut Tracey (1974), kemampuan asas iaitu kemampuan yang perlu dimiliki oleh pemimpin pada peringkat apapun mencakup kemahiran konseptual, kemahiran hubungan kemanusiaan dan kemahiran teknikal.

- i) Kemahiran teknikal iaitu kecekapan khas tentang proses, prosedur, teknik, atau kecekapan dalam menganalisis sesuatu yang khusus dan penggunaan peralatan dan teknik pengetahuan yang khusus.
- ii) Kemahiran hubungan kemanusiaan iaitu kecekapan pemimpin untuk bekerja secara berkesan sebagai anggota kelompok dan untuk menciptakan usaha

kerjasama di persekitaran kelompok yang dipimpinnya.

- iii) Kemahiran konseptual iaitu kemampuan seorang pemimpin melihat organisasi sebagai satu organisasi keseluruhan.

Kualiti sendiri pemimpin iaitu serangkaian sifat atau watak yang perlu dimiliki oleh setiap pemimpin termasuk pengetua. Dengan kata lain seorang pemimpin yang diharapkan berhasil dalam melaksanakan tugas-tugas kepimpinan perlu didukung oleh mental, fizikal, emosi, watak sosial, sikap, etika dan keperibadian yang baik (Tracey, 1974).

Seorang pemimpin perlu pula memiliki pengetahuan dan keterampilan profesional. Pengetahuan profesional meliputi: (1) pengetahuan ke atas tugas, di mana seorang pemimpin perlu mampu secara menyeluruh mengetahui tentang persekitaran organisasi di mana organisasi tersebut berada, (2) seorang pemimpin perlu memahami hubungan kerja antara berbagai unit, pembahagian kerja, sikap kakitangan, serta bakat dan kekurangan dari kakitangan, (3) seorang pemimpin perlu memahami teori organisasi, perundang-undangan dan tata cara dalam organisasi, (4) seorang pemimpin perlu mempunyai semangat yang tinggi dan wujud di persekitaran orang lain dan kakitangan yang perlu dipimpin, (5) seorang pemimpin perlu mengetahui susun atur fizikal bangunan, keadaan operasi, pelbagai macam keganjilan dan masalah yang biasa terjadi dan (6) seorang pemimpin perlu mengetahui perkhidmatan yang tersedia untuk dirinya dan kakitangan serta kawalan yang dipakai oleh peringkat pengurusan yang lebih tinggi (Tracey, 1974).

Sedangkan keterampilan profesional, jika ianya sebagai guru besar, peranannya meliputi: (1) mampu berfungsi sebagai seorang pendidik, (2) mampu menampilkan analisis tinggi untuk mengumpulkan, mencatat dan menghuraikan pekerjaan, (3) mampu mengembangkan sukatan mata pelajaran dan program-program pengajaran, (4) mampu menjadi contoh dari berbagai macam teknik mengajar, (5) mampu merencanakan dan melaksanakan penyelidikan dalam pendidikan dan mampu menggunakan temuan-temuan hasil kajian pendidikan, (6) mampu menjalankan pencerapan dan penilaian pengajaran, alat dan kelengkapan dan bahan pengajaran, (7) mengetahui kejadian di luar sekolah yang berhubungan dengan perkhidmatan pendidikan dan (8) mampu menjadi pemimpin pengajaran yang berkesan (Tracey, 1974).

Berkaitan dengan huraian di atas, Ermaya Suradinata (1979) menyatakan bahawa: Pemimpin sesuatu organisasi yang berjaya perlu memiliki beberapa syarat yaitu: (1) mempunyai kecerdasan yang lebih untuk memikirkan dan menyelesaikan setiap persoalan yang timbul dengan tepat dan bijaksana, (2) mempunyai emosi yang stabil dan tidak mudah diombang ambing oleh suasana yang berganti dan dapat memisahkan persoalan peribadi, rumah tangga dan organisasi, (3) mempunyai keahlian dalam menghadapi manusia serta boleh membuat kakitangan menjadi senang dan merasa puas, (4) mempunyai keahlian untuk mengurus dan menggerakkan kakitangan dalam mewujudkan matlamat organisasi, bila dan kepada siapa tanggung jawab akan diserahkan dan (5) mempunyai keadaan tubuh badan yang sihat dan kuat.

2.2.4 Stail Kepimpinan

Seorang pemimpin boleh melakukan berbagai cara dalam kegiatan mempengaruhi atau memberi motivasi orang lain atau kakitangan agar melakukan tindakan-tindakan yang selalu terarah kepada pencapaian matlamat organisasi. Cara ini mencerminkan sikap dan pandangan pemimpin ke atas orang yang dipimpinnya dan merupakan gambaran stail kepimpinannya.

Stail kepimpinan adalah suatu cara atau teknik seseorang dalam menjalankan suatu kepimpinan. Stail kepimpinan boleh diertikan sebagai norma tingkah laku yang digunakan seseorang pada saat orang tersebut mempengaruhi tingkah laku orang lain. Dalam hal ini kebolehan menyamakan persepsi antara pemimpin dengan orang yang dipimpin menjadi sangat penting (Ngalim Purwanto, 1997).

Wahjosumidjo (1995, 2002) menyatakan empat ciri tingkah laku kepimpinan yang lazim disebut stail kepimpinan iaitu tingkah laku mengarah, konsultatif, pertisipatif dan perwakilan kuasa. Tingkah laku kepimpinan tersebut masing-masing memiliki ciri-ciri pokok: (1) tingkah laku mengarah; komunikasi satu arah, pimpinan membatasi peranan kakitangan, penyelesaian masalah dan pengambilan keputusan menjadi tanggung jawab pemimpin, pelaksanaan pekerjaan diawasi dengan ketat, (2) tingkah laku konsultatif; pemimpin masih memberikan arahan yang cukup besar serta menentukan keputusan, telah diharapkan komunikasi dua arah dan memberikan sokongan ke atas kakitangan, pemimpin bersedia mendengar keluhan dan perasaan kakitangan tentang

pengambilan keputusan, bantuan ke atas kakitangan ditingkatkan tetapi pelaksanaan keputusan tetap pada pemimpin, (3) tingkah laku menambil bahagian; pengawasan yang seimbang ke atas penyelesaian masalah dan pengambilan keputusan antara pimpinan dan kakitangan, pemimpin dan kakitangan sama-sama terlibat dalam penyelesaian masalah dan membuat keputusan, komunikasi dua arah makin meningkat, pemimpin mendengarkan secara intensif ke atas kakitangannya, keikutsertaan kakitangan dalam penyelesaian dan membuat keputusan, (4) tingkah laku perwakilan kuasa; pemimpin membincangkan masalah yang dihadapi dengan kakitangan dan selanjutnya mendelegasikan pengambilan keputusan seluruhnya kepada kakitangan, kakitangan diberi hak untuk menentukan langkah-langkah bagaimana keputusan dilaksanakan dan kakitangan diberi kuasa secukupnya untuk menyelesaikan tugas-tugas sesuai dengan keputusan sendiri (Wahjosumidjo, 1995).

2.2.5 Kepimpinan Pengajaran (*Instructional Leadership*)

Kepimpinan pengajaran merupakan satu idea atau gambaran dalam fikiran yang telah dipertanggungjawab ke atas kejayaan sekolah-sekolah sepanjang tahun 1980-an dan awal tahun 1990-an (Leithwood, 1992). Begitu juga isu kepimpinan pengajaran telah menjadi agenda utama bagi para pengetua di sekolah-sekolah yang berkesan. Drake dan Roe (1986) menganggap kepimpinan pengajaran sebagai tugas utama pengetua. Menurutnya lagi dengan berperanan sebagai kepimpinan pengajaran mereka dapat meningkat dan memajukan pembelajaran

para pelajar. Bagi Harris (1997) pula, kepimpinan pengajaran dikaitkan dengan pelaksanaan program inovasi oleh pengetua di sekolah.

Kepimpinan pengajaran mengikut DeBevoise (1984) menggambarkan sebagai tindakan-tindakan yang diambil oleh pengetua atau menugaskan kepada guru-gurunya yang bermatlamatkan untuk memajukan pembelajaran para pelajar. Begitu juga konsep kepimpinan pengajaran yang dikemukakan oleh Schon (1988) yang menekankan kepada pemerhatian pengajaran di bilik darjah dan fokus secara khusus kepada bantuan, bimbingan dan menggalakkan pengajaran secara reflektif. Manakala Reitzug dan Cross (1993) telah membincangkan amalan kepimpinan pengajaran iaitu menggalakkan guru menyuarakan pendapat tentang kesulitan-kesulitan semasa pengajaran sebagai fasilitator dalam menyelesaikan kesulitan-kesulitan tersebut dan memberi penghargaan kepada para guru. Bagi Smyth (1997) konsep kepimpinan pengajaran merupakan kepelbagaian kerjasama dan kajian kritikal berkaitan dengan interaksi di bilik darjah untuk mencapai matlamat pengajaran dan pembelajaran yang berkesan.

Rallis dan Highsmith (1986) telah menyatakan bahawa kepimpinan pengajaran adalah kepimpinan yang berwawasan dan berdaya maju. Mereka telah menggariskan fungsi kepimpinan pengajaran sebagai;

- i) model yang berperanan bagi menjana visi dan idea kepada tindakan,
- ii) pemimpin yang merangsang guru-gurunya untuk mencapai kecemerlangan,

- iii) pemimpin yang membantu guru-guru menjadi pembuat keputusan yang bijak (mengenal pasti dan menyelesaikan masalah) dan memberi tunjuk ajar dalam hal-hal pengajaran,
- iv) menggunakan sumber dan mengenal pasti sumber yang ada dan menggunakannya dengan berkesan,
- v) meningkatkan keafiatan sekolah dan mengekalkan kemudahan serta memajukan proses pengajaran dan
- vi) memeta dan mewujudkan struktur organisasi dan mekanisme untuk memajukan pengajaran dalam kalangan guru.

Smith dan Andrew (1989) mendefinisikan kepimpinan pengajaran sebagai beberapa tugas bersepadu seperti penyeliaan pengajaran di bilik darjah, perkembangan staf dan perkembangan kurikulum. Glickman (1985) dan Pajak (1989) secara ringkas menerangkan konsep dan tanggungjawab kepimpinan pengajaran meliputi lima tugas utama kepimpinan pengajaran iaitu pembantu terus kepada para guru, perkembangan kumpulan, perkembangan staf, perkembangan kurikulum dan kajian tindakan. Beliau mencatatkan bahawa tugas-tugas ini merupakan kesepaduan yang menyatukan keperluan guru dengan matlamat sekolah. Mengikut Pajak (1989) amalan umum kepimpinan pengajaran ialah memperkukuhkan secara khusus penentuan perlakuan dan kemahiran para guru, membuka ruang dialog berkenaan masalah-masalah yang berlaku semasa pengajaran di bilik darjah, perkembangan kurikulum dan staf dan membantu para guru membina pengetahuan profesional dan kemahiran-kemahiran pedagogi.

Walaupun fakta-fakta kepada pendekatan konseptual kepemimpinan pengajaran sejak 150 tahun dahulu adalah menjurus kepada permufakatan secara tabi (Cogan et al., 1993), namun amalam kepemimpinan pengajaran adalah terbatas secara asas kepada salah satu daripada penyeliaan, penjagaan dan pertimbangan kepada pengajaran di bilik darjah (Gordon, 1997).

Greenfield (1987) mentakrifkan kepemimpinan pengajaran sebagai tindakan-tindakan yang diambil oleh pengetua atau wakilnya bagi matlamat mempertingkatkan perkembangan pembelajaran pelajar-pelajar. Takrif yang lain juga dinyatakan oleh Ishak (2003), beliau menyatakan bahawa kepemimpinan instruksional iaitu satu bentuk kepemimpinan yang menekankan kepada keberkesanan pelaksanaan tugas utama sekolah iaitu pengajaran dan pembelajaran.

Southworth (2002) di England, memfokus kepada ciri-ciri kepemimpinan pengajaran guru besar di sekolah rendah, mendapati ciri-ciri yang membawa kejayaan sekolah ialah kerja kuat, azam yang tinggi, sikap yang positif, senang didekati, kerja sepasukan dan azam yang kuat untuk menjayakan sekolah. Hasil kajiannya juga mendapati bahawa guru besar yang berjaya dalam kepemimpinan instruksional menggunakan tiga strategi iaitu menjadi model kepada guru-guru, mengawasi aktiviti-aktiviti sekolah dan mengadakan dialog profesional serta perbincangan dengan guru-guru.

Dalam analisisnya, Cuban (1988) menyatakan bahawa dalam suatu masa di mana telah terjadi pertumbuhan minat untuk mengkaji peranan kepemimpinan

pengajaran bagi pengetua. Minat ini terutama disokong dengan adanya dapatan kajian-kajian yang dilakukan semasa tahun 1970-an dan 1980-an, tentang sekolah-sekolah berkesan. Dalam tahun 1980-an telah terjadi letupan "pendidikan kepimpinan" yang ditujukan kepada perkembangan kepimpinan kepada para pengetua. Cuban (1988) menyatakan bahawa peranan pengetua sebagai polisi, pengurusan dan pengajaran adalah merupakan peranan asas kepimpinan. Beliau juga menyimpulkan bahawa keberkesanan pengetua dapat dipenuhi melalui adanya keseimbangan yang tepat di antara peranan-peranan tersebut di sekolah.

Fokus perkembangan kepimpinan di sekolah merupakan hasil reformasi pengambil keputusan yang ditujukan untuk penambahbaikan sekolah ke atas perubahan pelaksanaan para pengetua (Barth, 1986; Hallinger & Wimpelberg, 1992). Fokus utamanya adalah sekolah berkesan yang merupakan ciri utama kepimpinan pengajaran (Grier, 1987; Murphy & Hallinger, 1985; Hallinger & Wimpelberg, 1992; Marsh, 1992). Walaupun perkembangan ini menyarankan bahawa kepimpinan pengajaran sepatutnya terbina secara lebih kuat dalam peranan para pentadbir sekolah, namun demikian terlalu cepat untuk meneroka hasilnya pada masa yang akan datang. Apakah usaha-usaha itu akan membuahkan hasil atau ada hal-hal baru yang akan muncul (Hallinger, 2005).

Di abad ini keadaan Amerika dengan standard prestasinya telah menjadi kegemaran yang meluas (Leithwood & Steinbach, 2003; Murphy, 2002; Murphy & Shipman, 2003). Para pengetua telah menemukan dirinya sebagai penanggung jawab dalam perbaikan sekolah dengan terdapat harapan bahawa mereka akan

berfungsi sebagai pimpinan pengajaran. Sesuai dengan standard formal pemerintah dalam bidang pendidikan di seluruh dunia para pengetua yang mengabaikan peranan mereka dalam memantau dan menambahbaiki prestasi sekolah akan mendapatkan resiko sendiri (Bolam, 2003; Jackson, 2000; Lam, 2003; Leithwood & Steinbach, 2003; Hallinger, 2005).

Hal ini juga tercermin dalam wujudnya gelombang globalisasi baru tentang program persiapan dan pengembangan pengetua yang dilancarkan di akhir tahun 1990-an. Analisis mutakhir menyimpulkan adanya penekanan terprogram untuk meyakinkan para pengetua, bahawa mereka boleh memenuhi peranan kepimpinan pengajaran mereka (Hallinger, 2003). Persiapan untuk peranan khas ini telah wujud secara nyata dalam kurikulum latihan yang telah dilaksanakan oleh pemerintah Amerika Syarikat (Hallinger, 2003, 2005; Murphy, 2002; Murphy & Shipman, 2003), pemerintah Inggeris (Bolam, 2003; Southworth, 2002), pemerintah Singapore (Chong, Stott, & Low, 2003), pemerintah Hongkong (Lam, 2003) dan pemerintah Australia (Davis, 2003). Namun demikian para pengembang program masih merasa bertanya-tanya, "apa yang perlu kita siapkan untuk dilakukan oleh pengetua sebagai pemimpin pengajaran" (Hallinger, 2005, ms.221).

2.2.6 Peranan Kepimpinan Pengajaran Pengetua di Sekolah

Penilaian diri tentang kepimpinan pengajaran menghasilkan beberapa pengamatan tentang bagaimana para sarjana telah mengamati peranan ini semasa tempoh yang agak lama iaitu sejak tahun 1980. Pertama, dengan munculnya kajian tentang

sekolah rendah yang berkesan pengajarannya (contohnya, Edmonds, 1979), kepemimpinan pengajaran dianggap sebagai peranan yang dilakukan oleh pengetua (Bossert et al., 1982; Dwyer, 1986; Edmonds, 1979; Glasman, 1986; Hallinger & Murphy, 1985, Leithwood & Montgomery, 1982). Semasa tahun 1980-an hanya ada sedikit rujukan bagi guru, pimpinan jabatan, bahkan penolong pimpinan sebagai pemimpin pengajaran. Hanya ada sedikit perbincangan tentang ciri-ciri dan fungsi kepemimpinan pengajaran yang dibicarakan secara bersama (Hallinger, 2005).

Semasa tahun 1980-an secara luas dicanangkan bahawa para guru besar di sekolah-sekolah berkesan melaksanakan kepemimpinan pengajaran yang kuat. Maka itu para pembuat polisi di sekolah mengambil langkah-langkah untuk mendorong semua guru besar untuk mengambil peranan ini supaya menjadikan sekolah mereka lebih berkesan (Barth, 1986; Cuban, 1984, 1988; Hallinger & Wimpelberg, 1992). Walaupun para pengkritik menemukan kelemahan-kelemahan dalam logik ini (Barth, 1986), juga keterbatasan-keterbatasan pada kajian ini (Bossert et al., 1982; Cuban, 1984), tetapi di USA kepemimpinan pengajaran ini telah secara kuat dianggap sebagai peranan yang diinginkan secara normatif oleh para pengetua yang mengharapkan kepemimpinan yang berkesan.

Pengetua sebagai pemimpin pengajaran digambarkan *directive leader* yang berhasil "mengubah sekolah mereka" (Bamburg & Andrews, 1990; Bossert et al., 1982; Edmond, 1979; Hallinger & Murphy, 1985, 1986).

Selain itu pemimpin pengajaran dipandang sebagai pembina budaya (*culture builders*). Mereka bertugas untuk membina kawalan akademik yang menetapkan harapan dan kepiawaian yang tinggi bagi pelajar dan juga guru (Mortimore, 1995; Glasman, 1986; Hallinger & Murphy, 1985, 1986; Heck et al., 1990; Purkey & Smith, 1983).

Kepimpinan pengajaran juga dikatakan berorientasi pada matlamat (*goal oriented*). Sebagai pemimpin mereka boleh menentukan arah yang jelas bagi sekolah dan memotivasi kakitangan untuk mencapai matlamatnya. Di sekolah-sekolah berkesan, arah ini terfokus pada peningkatan pencapaian pelajar (Bamburg & Andrews, 1990; Glasman, 1986; Goldring & Pasternak, 1994; Hallinger & Murphy, 1986; Heck et al., 1990, Leithwood, Begley & Cousins, 1990, Leitner, 1994; O'Day, 1983). Visi, matlamat dan misi menjadi kuat bagi pengetua yang ingin berhasil dalam menjalankan reformasi sekolahnya.

Pemimpin pengajaran yang berkesan boleh menetapkan strategi dan aktiviti sekolah dalam misi akademik sekolah tersebut. Jadi pemimpin pengajaran tidak hanya memfokuskan pada pentadbiran tapi juga pada pengurusan. Seajar dengan itu peranan pengurusan pengetua meliputi *coordinating, controlling, supervising, developing curriculum* dan *instruction* (Bamburg & Andrews, 1990; Bossert et al., 1982; Cohen & Miller, 1980; Dwyer, 1986; Glasman, 1986; Goldring & Pasternak, 1994; Heck, 1992,1993; Heck et al., 1990; Jones, 1987; Leitner, 1994).

Walaupun banyak yang diperkatakan tentang kehebatan pemimpin pengajaran, tetapi apakah ciri-ciri peribadi pemimpin ini? Pengkaji-pengkaji merumuskan bahawa pemimpin pengajaran terbina oleh kesepaduan antara keahlian dan karisma. Keduanya merupakan keahlian pengetua dalam hal kurikulum dan pengajaran (Cuban, 1984) dan tidak takut bekerja secara langsung dengan guru untuk memperrtingkatkan pengajaran dan pembelajaran (Bossert et al., 1982; Cuban, 1984; Dwyer, 1986; Edmonds, 1979; Hallinger & Murphy, 1986; Heck et al., 1990; Leithwood, et al. 1990).

Pimpinan yang cenderung mengarah kepada perasaan kurang mampu dan perasaaan bersalah, mereka adalah pimpinan yang mengalami kesulitan untuk menyesuaikan dengan peranan tersebut (Barth, 1986; Donaldson, 2001; Marshall, 1996).

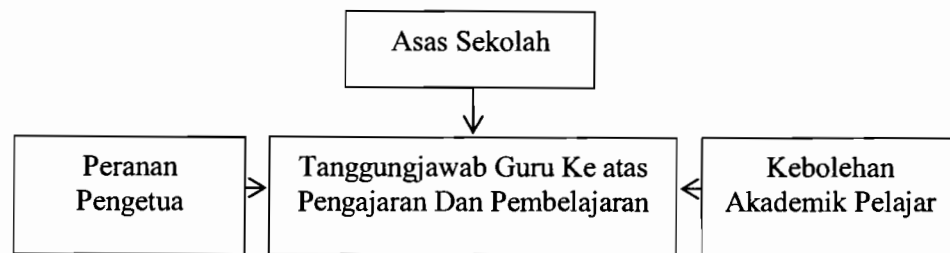
2.2.6 Perkembangan Teori Kepimpinan Pengajaran

Teori kepimpinan pengajaran mengalami perkembangan dari masa ke masa dari awal tahun 1980-an sampai saat ini (Audryanah, 2007). Berikut ini adalah beberapa teori kepimpinan pengajaran yang telah wujud sebagai diskusi para sarjana.

2.2.6.1 Teori Tekanan Akademik

Teori ini digunakan oleh Murphy, Halinger, Weil dan Mitman (1984) yang menyatakan bahawa asas dan amalan sekolah yang dilaksanakan oleh guru besar mempengaruhi tingkah laku guru dan pelajar. Rajah 2.1 menyatakan bahawa

terdapat dua asas dan amalan pengetua yang dijangka boleh mempertingkatkan pencapaian akademik pelajar iaitu amalan pada peringkat sekolah dan peringkat bilik darjah.



Sumber: Murphy, et al. (1984)

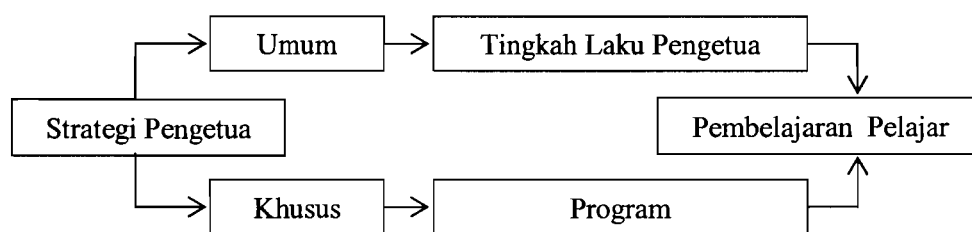
Rajah 2.1. Teori Tekanan Akademik

Pada peringkat sekolah, asas sekolah yang berkaitan dengan fungsi sekolah iaitu matlamat sekolah, pengelompokan pelajar mengikut kebolehan, menjaga dan melindungi masa pengajaran, persekitaran yang teratur dan tenteram, serta asas-asas mengenai kemajuan pelajar boleh memberi kesan ke atas pencapaian pelajar. Pada peringkat bilik darjah, guru dapat mewujudkan tekanan akademik ini dengan lima cara iaitu mewujudkan keafiatan sekolah, fokus kepada akademik pelajar, mengurus kelas secara teratur dan berkesan, guru melaksanakan amalan pengajaran yang dapat memajukan kejayaan dan menyediakan peluang bagi pelajar mengamalkan tanggungjawabnya.

2.2.6.2 Teori Hubungan Tingkah Laku Pengetua dengan Pembelajaran Pelajar

Teori ini menekankan bahawa tingkah laku pengetua dalam pengurusan sekolah dilakukan melalui strategi umum dan khusus (Leithwood & Montgomery, 1986).

Strategi umum berkaitan dengan tingkah laku pengetua, antara lain; kepemimpinan, komunikasi dan penyelesaian hal-hal rutin. Strategi khusus pula adalah yang berkaitan dengan matlamat sekolah, pelaksanaan dan kawalan program, penyeliaan dan penilaian kakitangan, penyediaan sumber sokongan dan hubungan secara langsung dengan pelajar. Pengetua yang melaksanakan kedua-dua strategi ini dapat memainkan peranan yang penting dalam mengurangkan kesan negatif ke atas pembelajaran pelajar (Leithwood & Montgomery, 1986). Teori Hubungan Tingkah laku Pengetua dengan Pembelajaran Pelajar dapat digambarkan melalui Rajah 2.2.

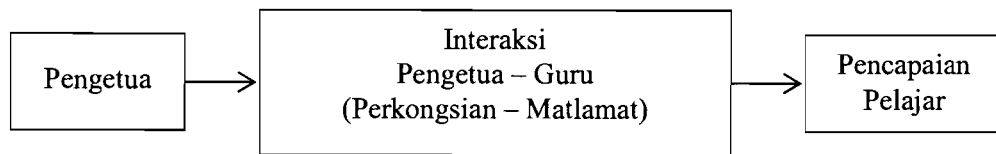


Sumber : Leithwood dan Montgomery (1986)

Rajah 2.2 Teori Hubungan Tingkah laku Pengetua dan Pembelajaran Pelajar

2.2.6.3 Teori Interaksi Pengetua dengan Guru

Mengikut teori ini, pengetua boleh mempengaruhi prestasi pelajar melalui interaksi dengan guru. Pengetua dan guru berkongsi maklumat secara professional mengenai pencapaian pelajar dan menggunakan maklumat tersebut untuk perbincangan seterusnya (Glasman, 1986). Perbincangan pengetua dengan guru bertujuan untuk memperincikan matlamat pendidikan, menilai program pendidikan, menilai amalan guru dan menyelesaikan masalah pengajaran dan pembelajaran. Teori interaksi ini digambarkan melalui Rajah 2.3.



Sumber : Glasman (1986)

Rajah 2.3 : Teori Interaksi Pengetua Dengan Guru

2.2.2.6.4 Teori Kepimpinan Pengajaran Hallinger dan Murphy

Beberapa model penting kepimpinan pengajaran telah diusulkan (Andrews & Soder, 1987; Bossert et al., 1982; Hallinger & Murphy, 1985; Leithwood, et al. 1990; Leithwood & Mongtomery, 1982). Dalam kajian ini model yang digunapakai adalah model yang dicadangkan oleh Hallinger dan Murphy (1985), kerana model ini telah banyak digunakan dalam penyelidikan empirikal (Hallinger & Heck, 1996). Model ini, dalam banyak hal sama dengan di atas, memiliki tiga dimensi peranan kepimpinan pengajaran guru besar iaitu Pentakrifan Matlamat Sekolah (*defining the school's mission*), Pengurusan Program Pengajaran (*managing the instructional program*) dan Pemupukan Iklim Pembelajaran (*promoting a positive school learning climate*) (Hallinger & Taraseina, 2001; Hallinger & Murphy, 1985). Setiap dimensi diuraikan dalam fungsi-fungsi tugas pengetua, yang secara lengkap tertulis pada Jadual 2.1.

Jadual 2.1

Dimensi dan Fungsi-fungsi Kepimpinan Pengajaran

Pentakrifan Matlamat Sekolah	Pengurusan Program Pengajaran	Pemupukan Iklim Pembelajaran
Merangka matlamat-matlamat sekolah	Menyelia dan menilai pengajaran	Mengawal dan melindungi waktu pengajaran
Memperjelaskan matlamat-matlamat sekolah	Menyelaras kurikulum	Menggalakkan perkembangan profesional
	Pemantauan kemajuan akademik pelajar	Mengekalkan ketampakan di sekolah
		Menyediakan ganjaran kepada guru
		Menjamin Kepiawaian akademik
		Menyediakan ganjaran kepada pelajar

Sumber : Hallinger dan Murphy (1985)

2.2.8 Dimensi dan Fungsi Kepimpinan Pengajaran

2.2.8.1 Dimensi Pentakrifan Matlamat Sekolah

Pentakrifan matlamat sekolah merujuk kepada tindakan-tindakan pengetua mendefinisikan matlamat yang hendak dicapai supaya pelaksanaannya mudah dan berfokus (Hallinger & Murphy, 1985). Sekolah yang tidak berfokus kepada matlamat-matlamat pendidikan adalah sukar diukur secara objektif (Weick, 1976). Penetapan matlamat ini juga hendaklah berdasarkan kepada data prestasi yang lalu dan juga prestasi semasa, serta dinyatakan dalam bentuk yang boleh diukur (Edmonds, 1979). Matlamat sekolah hendaklah difahami oleh semua warga sekolah dan ibu bapa supaya tidak boleh salah faham (Hallinger & Murphy, 1985; Krug, 1992; Shoemaker & Fraser 1981) dan amalan ini perlu dilakukan oleh

pengetua (Jones et al., 1969; Lipham et al., 1985). Bahkan Austin (1979) dan Mortimore (1995) meletakkan pentakrifan matlamat sekolah sebagai suatu tugas teratas dalam senarai ciri sekolah berkesan.

i) Fungsi Merangka Matlamat-matlamat Sekolah

Tugas utama yang patut dilakukan oleh pengetua ialah memastikan matlamat-matlamat sekolah diterjemahkan ke dalam amalan dan bilik darjah (Hallinger & Murphy, 1985). Pengetua yang berkesan sangat mengutamakan matlamat sekolah dan memberikan nilai yang sangat tinggi dalam pengurusan sekolah (Blumberg & Greenfield, 1980; Leithwood & Montgomery, 1982; dan Rozenholtz, 1986), termasuklah matlamat kurikulum dan program kemajuan sekolah (Synder, 1983). Guna mencapai matlamat tersebut, pemimpin perlu menyampaikan matlamat sekolah kepada guru dan pelajar serta menetapkan harapan yang tinggi kepada mereka (McIntyre, 1974; Branon, Rarrish & Branon, 1983; dan Murphy et al., 1984).

ii) Fungsi Memperjelaskan matlamat- matlamat sekolah

Pengetua mempunyai kebolehan dan berada dalam kedudukan yang sewajarnya untuk menjelaskan matlamat-matlamat sekolah. Oleh itu, pengetua hendaklah berperanan sebagai penyebar maklumat kepada guru, pelajar dan ibu bapa tentang perkara-perkara yang hendak dicapai oleh sekolah supaya mereka memahaminya (Hallinger & Murphy, 1985; Krug 1992). Matlamat-matlamat ini boleh dijelaskan

melalui mesyuarat kurikulum atau perbincangan tidak rasmi dengan guru-guru (Edmonds, 1979; Shoemaker & Fraser, 1981).

2.2.8.2 Dimensi Pengurusan Program Pengajaran

Beberapa tindakan yang berkaitan dengan dimensi pengurusan program pengajaran ialah pencerapan dan penilaian ke atas pengajaran guru dalam bilik darjah, membuat penyelarasan aktiviti kurikulum supaya tidak berlaku percanggahan dan membuat pengawasan ke atas kemajuan pelajar supaya kelemahan-kelemahan dapat dikesan dengan cepat (Krug, 1992).

i) Fungsi Menyelia dan Menilai Pengajaran

Pengetua perlu melakukan peranan penyeliaan dan penilaian ke atas guru dalam proses pengajaran dan pembelajaran bagi memastikan objektif dan matlamat pengajaran dan pembelajaran tercapai dan tidak bercanggah dengan kehendak dan asas yang ditetapkan oleh pihak pembuat asas (Hallinger & Murphy, 1985). Pemerhatian dan penilaian ke atas guru dapat dilakukan melalui tiga langkah iaitu perbincangan dengan guru sebelum pemerhatian, pemerhatian dalam bilik darjah sewaktu proses pengajaran dan pembelajaran berlaku dan perbincangan dengan guru selepas pemerhatian (Acheson & Gall, 1980).

ii) Fungsi Menyelaras Kurikulum

Pengetua perlu membuat penyelarasan kurikulum supaya matlamat sekolah selari dengan perkara yang hendak diajar dan diuji, serta selari dengan matlamat

peringkat atasan (Hallinger & Murphy, 1985) dan dapat menghindarkan konflik dan ketidakpastian tugas (Krug, 1992). Selain itu, Hallinger dan Murphy (1985) menyebut bahwa penyelarasan kurikulum yang dilakukan oleh pengetua boleh menggalakkan kejayaan sesebuah sekolah dan membawa kepada peningkatan komitmen dan kepuasan dalam kalangan guru.

iii) Fungsi Memantau Kemajuan Akademik Pelajar

Sekolah-sekolah yang berkesan didapati menekankan kepada pelaksanaan ujian formatif dan ujian sumatif yang keputusannya digunakan untuk mengukur prestasi pelajar dan seterusnya menggunakan keputusan-keputusan ujian tersebut untuk membantu guru dan pelajar meningkatkan pengajaran dan pembelajaran dan mengatasi masalah-masalah yang berkaitan dengan matlamat, proses pengajaran dan kandungan kurikulum (Hallinger & Murphy, 1985), juga digunakan untuk membantu ibu bapa memahami tahap kemajuan anak-anak mereka (Krug, 1992).

2.2.8.3 Dimensi Pemupukan Iklim Pembelajaran

Iklim pembelajaran adalah suasana (Howard et al., 1987), norma dan sikap guru serta pelajar yang boleh mempengaruhi pengajaran dan pembelajaran (Hallinger & Murphy, 1985). Iklim yang positif dapat dibina oleh pengetua yang mempunyai tingkah laku mengawal dan melindungi waktu pengajaran, mengekalkan ketampakan di sekolah, menyediakan ganjaran kepada guru, menggalakkan perkembangan profesional staf dan guru, menetapkan kepiawaian akademik dan menyediakan ganjaran kepada pelajar (Hallinger & Murphy, 1985).

i) Fungsi Mengawal dan Melindungi Waktu Pengajaran

Kajian-kajian yang dijalankan oleh Hallinger dan Murphy (1985) menunjukkan bahawa masa pembelajaran mempunyai kesan ke atas pencapaian sekolah. Oleh itu langkah yang sepatutnya dilakukan oleh pengetua ialah berusaha sedaya upaya supaya masa pengajaran dan pembelajaran tidak diganggu oleh pengumuman pembesar suara, lewat masuk kelas dan arahan-arahan kepada guru atau pelajar supaya hadir ke pejabat.

ii) Fungsi Mengekalkan Ketampakan di Sekolah

Tingkah laku pengetua seperti sentiasa kelihatan ceria dan senang didampingi dikatakan berpengaruh ke atas pembinaan iklim pengajaran dan pembelajaran (Hallinger & Murphy, 1985), juga dikatakan mempunyai kesan ke atas sikap dan tingkah laku guru dan pelajar (Lasley & Wayson, 1982). Walaupun pengetua sibuk dengan tugas mesyuarat, kerja-kerja pejabat dan fungsi-fungsi lain, tetapi pengetua masih boleh menggunakan masa untuk tujuan memberi galakan dan sokongan kepada guru dan pelajar, seperti melawat kelas-kelas dan mudah didampingi oleh guru dan pelajar (Hallinger & Murphy, 1985).

iii) Fungsi Menyediakan Ganjaran kepada Guru

Pengetua boleh mewujudkan suasana interaktif yang sihat melalui pujian kepada guru-guru yang mencapai kejayaan, memuji kerana usaha mereka meningkatkan prestasi pelajar dan memberi peluang-peluang untuk meningkatkan professional serta kemajuan diri mereka (Hallinger & Murphy, 1985).

iv) Fungsi Menggalakkan Perkembangan Profesional Staf

Pengetua boleh memupuk pertumbuhan iklim yang sihat dengan mengadakan program perkembangan profesional kakitangan dan guru dengan aktiviti di peringkat dalaman atau dengan menghantar guru-guru mengikut kursus-kursus di tempat lain, sama ada yang dianjurkan agensi pendidikan atau pihak lain tetapi ada kaitan dengan pengajaran dan pembelajaran (Hallinger & Murphy, 1985).

v) Fungsi Menetapkan Kepiawaian Akademik

Sekolah-sekolah yang mencapai kejayaan tinggi sering menetapkan tahap pencapaian yang khusus yang perlu dicapai sebelum melangkah ke satu tahap yang lebih tinggi (Wellisch, 1978) dan tahap-tahap pencapaian tersebut boleh dinaikkan lagi apabila ramai pelajar dapat menguasai kemahiran yang ditetapkan (Hallinger & Murphy, 1985).

vi) Fungsi Menyediakan Ganjaran kepada Pelajar

Satu lagi peranan pengetua yang penting dalam program pemupukan iklim yang baik ialah mengadakan insentif untuk guru dan pelajar (Hallinger & Murphy, 1985). Ganjaran dan pengiktirafan menjadi faktor penting bagi membangkitkan motivasi pelajar, terutama golongan kurang berada. Ganjaran yang berupa hadiah tidak semestinya berupa barangan istimewa atau mahal, tetapi yang lebih penting ialah bentuk dan suasana pengiktirafan seperti di khalayak ramai atau dalam satu majlis khusus.

Berdasarkan pengertian dan penjelasan yang dikemukakan oleh penulis-penulis tersebut, dapatlah digambarkan bahawa perkara utama dalam kepemimpinan pengajaran ialah memastikan pelaksanaan pengajaran guru dan pembelajaran pelajar. Bossert et al. (1982) menyatakan bahawa tugas utama sekolah ialah pengajaran dan pembelajaran. Penekanan kepada pengajaran dan pembelajaran adalah lebih menyerupai dimensi tingkah laku yang berorientasi kepada tugas yang menekankan kepada faktor-faktor kejayaan akademik pelajar-pelajar dan bukan berorientasi kepada hubungan kemanusiaan.

Konsep mengenai kepimpinan pengajaran telah dikemukakan oleh beberapa orang tokoh dan sarjana dalam bidang kepimpinan pengajaran, seperti Hallinger dan Murphy (1985; 1986), Krug (1992), Rutherford (1985), Dwyer (1986), DeBovaise (1984), Niece (1989), Bartell (1990), Persell & Cookson (1982) dan Leithwood et al. (1990), tetapi konsep kepimpinan pengajaran daripada Hallinger dan Murphy (1985) nampak lebih lengkap dan kukuh. Oleh kerana itu kajian ini menggunakan konsep kepimpinan pengajaran yang dibina oleh Hallinger dan Murphy (1985).

2.3 Keafiatan Sekolah

2.3.1 Konsep Keafiatan Sekolah

Kerangka lain yang digunakan untuk mengukur iklim sosial dari suatu sekolah adalah keafiatan organisasi dari sekolah. Gagasan untuk keafiatan yang positif di dalam suatu organisasi tidaklah baru dan faktor yang perlu diperhatikan adalah

menyediakan pertumbuhan dan pengembangan dan demikian pula perlu memperhatikan keadaan-keadaan yang menghalangi atau merintangi dinamika organisasi yang positif. Bahkan status keafiatan suatu sekolah dapat memprediksikan banyak hal tentang kejayaan yang akan membawa perubahan.

Hoy dan Hoy (2003) mendefinisikan keafiatan organisasi sebagai suatu keadaan yang cukup penting dalam menghadapi cabaran masa hadapan yang berat secara terus-menerus, mampu mengembangkan dan meluaskan kemampuan untuk menyelamatkan organisasi dan mensejahterakan ahli-ahli yang berada di dalamnya. Secara implisit definisi ini menyatakan bahawa keafiatan organisasi menjanjikan kejayaan dengan menghilangkan pengaruh dari luar secara berkesan dan mengarahkan seluruh tenaga mereka kepada matlamat utama organisasi.

Dalam semua sistem sosial, jika mereka tumbuh dan berkembang, perlu memuaskan dalam empat keadaan yang asas, iaitu adaptasi, tujuan yang dicapai, kesepaduan dan nilai-nilai khas (Hoy & Hoy, 2003). Dengan kata lain, organisasi perlu berhasil dalam menjawab empat persoalan asas :

1. Persoalan tentang sumber pendapatan yang cukup memadai dan disesuaikan dengan persekitaran mereka.
2. Persoalan tentang penetapan dan penerapan atau implementasi tujuan.
3. Persoalan tentang pemeliharaan kesatuan dan kebersamaan dengan sistem.
4. Persoalan tentang mengubah dan melindungi ke atas nilai-nilai unik/khas dari sistem.

Oleh kerana itu, organisasi perlu memberi tumpuan kepada kemudahan yang diperlukan untuk mencapai matlamat sebagaimana yang diharapkan oleh anggotanya. Pada organisasi formal termasuk sekolah menunjukkan adanya tiga peringkat yang berbeza dalam menangani dan mengawal keperluannya iaitu peringkat teknik pengajaran (*technical level*), peringkat pentadbiran (*managerial level*) dan peringkat institusional (*institutional level*) (Hoy & Hoy, 2003).

Pada peringkat teknik pelaksanaan, organisasi menghasilkan produk asasi organisasi. Di dalam sekolah, fungsi teknik pelaksanaan adalah proses pengajaran dan pembelajaran. Para pengetua dan para guru adalah seorang profesional yang mengarahkan pembelajaran para pelajar. Pelajar-pelajar yang terpiawai dan seluruh fungsi teknikal pelaksanaan adalah merupakan produk pembelajaran dari sekolah berkesan.

Peringkat pentadbiran menjadi mediator dan mengawal keupayaan dalaman dari organisasi. Fungsi kepimpinan pentadbiran adalah proses tadbir urus iaitu sebuah proses yang berbeza secara kualitatif dengan pembelajaran. Guru besar adalah pegawai pentadbir utama di sekolah yang perlu menemukan cara untuk membina kepatuhan dan kepercayaan guru, memotivasi guru, mengatur kerja mereka dan mempertingkatkan pengajaran mereka. Perkhidmatan pentadbiran pada sistem teknik pelaksanaan melalui dua jalan iaitu pertama, menjadi mediator antara guru, pelajar dan ibu bapa dan kedua, mengajak semua ahli sekolah untuk melakukan pembelajaran berkesan. Oleh kerana itu, guru juga perlu memperhatikan tentang pentadbiran sekolah (Hoy & Hoy, 2003).

Peringkat institusional menghubungkan antara organisasi dengan persekitarannya. Ini adalah perkara yang penting bagi sekolah untuk memperoleh hak dan sokongan dari masyarakat sekitarnya. Para pengetua dan para guru memerlukan sokongan ini untuk menjalankan fungsi masing-masing di dalam sebuah mod yang selaras, tanpa adanya tekanan dan pengaruh dari perorangan maupun kelompok di luar sekolah (Hoy & Hoy, 2003).

Kerangka yang luas ini menyediakan rancangan yang bersepadu untuk mengkonsepsi dan mengukur keafiatan organisasi suatu sekolah. Secara terperinci, organisasi yang sihat adalah organisasi di mana peringkat teknikal, peringkat pengurus dan peringkat institusi adalah di dalam keselarasan, pertemuan organisasi berjaya mengatasi gangguan dari luar dan mengarahkan seluruh tenaganya untuk mewujudkan misi organisasi (Hoy & Hoy, 2003).

2.3.2 Dimensi-dimensi Keafiatan Sekolah

Secara amnya Hoy dan Hoy (2003) memperincikan tujuh aspek khas keafiatan organisasi yang merupakan dimensi yang sangat penting kepada pola interaksi di sekolah; kemandirian sekolah (*institutional integrity*), pengaruh pengetua (*principal's influence*), perhatian pengetua (*consideration*), tindakan memula oleh pengetua (*initiating structure*), sokongan sumber daya (*resource support*), morel (*morele*) dan penekanan kepada akademik (*academic emphasis*).

- i) Kemandirian Sekolah (*institutional integrity*) mengasaskan kepada kemampuan sekolah untuk menyesuaikan dengan persekitarannya sebagai

kemudahan untuk menunjukkan kokohnya program pengajaran. Para guru dilindungi dari komuniti yang tidak sefahaman dan tuntutan ibu bapa. Sekolah perlu kebal ke atas tingkah laku masyarakat. Ini bermaksud bahawa ibu bapa dan sekelompok orang tidak dapat mempengaruhi pengurusan sekolah. Bidang pengajaran dan bidang pentadbiran berhasil menjaga sekolah dalam menghindari gangguan dari luar sekolah (Hoy & Hoy, 2003).

- ii) Pengaruh pengetua (*principal's influence*) mengasaskan pada kemampuan para pengetua untuk mempengaruhi keputusan pihak atasannya. Pengetua boleh melakukan pendekatan kepada pihak atasan agar memperoleh sokongan dan tidak dihalangi dalam kepimpinannya. Satu kunci kepimpinan yang berkesan adalah kemampuan mempengaruhi pihak atasan sedang pada masa berkenaan tidak menjadi bergantung kepada atasan (Hoy & Hoy, 2003).
- iii) Kepedulian pengetua (*consideration*) mengasaskan pada tingkah laku kepimpinan pengetua yang bersifat ramah dan terbuka. Aspek ini akan wujud dalam tingkah laku yang tanggap, saling percaya, bekerjasama dan menyokong (Hoy & Hoy, 2003).
- iv) Tindakan memula oleh pengetua (*initiating structure*), iaitu mengasaskan pada tingkah laku pengetua dalam menentukan tugas bersama para guru. Pengetua mendefinisikan kerja yang dikerjakan, hasil kerja yang terpiawai dan prosedur pelaksanaan kerja secara jelas. Tingkah laku pengetua adalah berorientasi pada tugas dan persekitaran kerja yang berorientasi pada peningkatan hasil kerja. Seperti perhatian pengetua, tindakan memula oleh

pengetua adalah merupakan dimensi utama kepemimpinan yang berkesan (Hoy & Hoy, 2003).

- v) Sokongan sumber (*resource support*) mengasaskan pada wujudnya kemudahan atau bahan yang diperlukan guru di dalam melakukan tugas mengajarnya. Kemudahan atau bahan yang diperlukan dan penyediannya selalunya siap diguna pakai. Para guru mudah mendapatkan kemudahan yang diperlukan dalam pembelajaran (Hoy & Hoy, 2003).
- vi) Aspek morel (*morale*) mengasaskan pada sikap ramah antar sesama guru, saling terbuka dan saling percaya tanpa terkotak-kotak dalam kelompok. Para guru yang berada dalam satu unit kerja adalah ghairah dalam mengajar. Mereka saling menyayangi, menyukai tugasnya, saling bantu membantu dan mereka bangga ke atas sekolah mereka (Hoy & Hoy, 2003).
- vii) Penekanan kepada akademik (*academic emphasis*) mengasaskan pada perluasan jangkauan sekolah yang disebabkan oleh pencapaian sekolah yang tinggi. Tingginya pencapaian akademik sekolah telah disusun dan ditetapkan terlebih dahulu dengan wujudnya suasana pembelajaran yang kondusif. Penekanan pada peningkatan akademik didukung oleh pentadbir, guru dan para pelajar. Para guru percaya kepada para pelajar dan para pelajar mresponsnya dengan semangat. Keberhasilan akademik direspons sebagai suatu keberhasilan besar daripada para pelajar (Hoy & Hoy, 2003).

2.3.3 Organizational Health Inventory (OHI)

Organizational Health Inventory (OHI) adalah berbeza dengan OCDQ yang mengukur tujuh pola tingkah laku. OHI mengukur profesionalisme staf atau pegawai sekolah. Para guru diminta untuk menggambarkan (mendeskripsikan) ciri-ciri sekolah mereka yang telah dicabarkan dalam item-item pertanyaan atau pernyataan (Hoy & Hoy, 2003).

2.3.3.1 Organizational Health Inventory untuk Sekolah Tinggi (OHI-S)

Organizational Health Inventory untuk Sekolah Menengah (OHI-S) adalah alat ukur yang diguna pakai untuk mengukur tujuh dimensi keafiatan sekolah di sekolah. Hoy, Tarter dan Kottkamp (1991) telah menyusun item-item pernyataan dengan bilangan item 42 yang dikembangkan dari tujuh dimensi keafiatan sekolah di sekolah menengah seperti pada Jadual 2.2.

Jadual 2.2

Contoh item pada setiap dimensi dalam OHI-S

Peringkat Institusi - <i>Institutional Level (School)</i>
Kemandirian Sekolah (<i>Institutional Integrity</i>)
♦ Para guru terlindungi dari orang yang tidak sefahaman dan tuntutan ibu bapa.
♦ Sekolah terbuka ke atas tingkah laku masyarakat. *
Peringkat Pengurusi - <i>Managerial Level (Administration)</i>
Pengaruh Pengetua (<i>Principal Influence</i>)
♦ Pengetua dapat mempengaruhi keputusan dari atasannya.
♦ Pengetua dihambat atau dihalangi oleh atasannya. *
Perhatian Pengetua (<i>Consideration</i>)
♦ Pengetua bersikap ramah dan mudah didekati
♦ Pengetua memperhatikan kesejahteraan masa hadapan dari semua anggota sekolah.
Tindakan memula oleh pengetua (<i>Initiating Structure</i>)
♦ Pengetua mengenal pasti bahawa semua anggota mengetahui apa yang ia harapkan.
♦ Pengetua menjelaskan kepiawaian capaian secara jelas.
Sokongan sumber daya (<i>Resource Support</i>)
♦ Para guru mendapatkan semua keperluan di kelas.
♦ Kemudahan dan bahan tambahan yang diperlukan tersedia dikelas.

Peringkat Teknikal - *Technical Level (Teacher)*

Aspek moral (*Moralle*)

- ♦ Wujudnya perasaan saling percaya dan mempercayai sesama staf.
- ♦ Para guru di sekolah ini dingin dan saling menjauhi satu sama lain. *

Penekanan akademik (*Academic Emphasis*)

- ♦ Suasana akademik adalah telah tertata dan serius
 - ♦ Sekolah ini telah menentukan standad yang tinggi untuk capaian akademiknya.
-

* item negatif (*reverse*)

Sumber: Hoy dan Hoy (2003)

2.3.3.2 Organizational Health Inventory untuk Sekolah Rendah (OHI-E)

Jika Hoy et al. (1991) telah berhasil membina OHI-S, iaitu suatu alat untuk mengukur keafiatan sekolah menengah atau sekolah tinggi, maka Podgurski (1990) dan Hoy dan Tarter (1997) telah melakukan kajian rintis untuk membina OHI-E, iaitu suatu alat untuk mengukur keafiatan sekolah rendah. Walaupun kerangka konsep dan dimensi-dimensi untuk membina OHI-E berasaskan kepada OHI-S, tetapi dapatan kajian rintis tersebut menghasilkan suatu yang berbeza iaitu bilangan dimensi menjadi lima dimensi iaitu Kemandirian Sekolah (*Institutional Integrity*), Kepimpinan Sejawat (*Collegial Leadership*), Pengaruh Sumber Daya (*Resource Influence*), Kesatuan Guru (*teacher affiliation*) dan Penekanan Akademik (*Academic Emphasis*).

Dengan analisis faktor, empat dimensi OHI tidak muncul secara sempurna melainkan muncul bersama dalam dua faktor atau dimensi yang lain. Dimensi Perhatian Pengetua (*consideration*) dan Tindakan Memula Pengetua (*initiating structure*) wujud dalam satu kelompok yang kemudian diberi nama dimensi Kepimpinan Sejawat (*collegial leadership*); dimensi Pengaruh Pengetua

(*principal influence*) dan Sokongan Sumber Daya (*resource support*) wujud dalam satu kelompok yang kemudian diberi nama dimensi Pengaruh Sumber Daya (*resource influence*). Sedangkan dimensi aspek moral diberi nama Kesatuan Guru (*teacher affiliation*) kerana item-itemnya tidak hanya tentang moral tetapi menekankan pada tugas guru dan rakan sejawat lainnya (Hoy & Tarter, 1997).

Jadual 2.3

Contoh item pada setiap dimensi dalam OHI-E

Peringkat Institusi - Institutional Level (School)
Kemandirian Sekolah (<i>Institutional Integrity</i>)
♦ Sekolah terbuka ke atas tingkah laku masyarakat.*
♦ Sekelompok masyarakat tertentu mempengaruhi sekolah dengan wang.*
Peringkat Pengurusi - Managerial Level (Administration)
Kepimpinan Sejawat (<i>Collegial Leadership</i>)
♦ Pengetua membicarakan isu-isu di bilik darjah dengan para guru
♦ Pengetua memperlakukan sama ke atas semua guru
Pengaruh Sumber Daya (<i>Resource Influence</i>)
♦ Pengetua memperoleh apa yang diminta dari atasannya.
♦ Kemudahan dan bahan tambahan yang diperlukan tersedia dikelas.
Peringkat Teknikal - Technical Level (Teacher)
Kesatuan Guru (<i>teacher affiliation</i>)
♦ Wujudnya perasaan saling percaya dan percaya diri diantara sesama staf.
♦ Para guru mengenal pasti tentang sekolahnya.
Penekanan Akademik (<i>Academic Emphasis</i>)
♦ Pelajar berupaya dengan sungguh-sungguh untuk meningkatkan capaiannya.
♦ Para pelajar boleh bekerja sama semasa pengajaran di bilik darjah.

Sumber: Hoy dan Tarter (1997)

OHI adalah suatu alat yang memiliki banyak manfaat dengan beberapa alasan. Pertama, OHI secara konsisten dapat mengukur dimensi-dimensi penting dalam keafiatan sekolah. Kedua, konseptual penyokong OHI adalah selaras dengan kaedah yang diguna pakai untuk membina pengajaran dan pembelajaran. Ketiga, keafiatan sekolah yang afiat boleh mempertingkatkan pencapaian pelajar-pelajar di sekolah (Hoy & Hannum, 1997; Hoy & Sabo, 1998).

Kajian yang menggunakan instrumen OHI mendapati hasil sangat baik dan menggemblirakan. Apabila dinamika organisasi sihat, semakin tinggi tahap sekolah oleh guru besar yang dipercayai maka saling percaya antara rakan sekerja dan saling percaya dalam organisasi sekolah. Tidaklah menghairankan terdapat hubungan yang sangat kuat antara keterbukaan dan keafiatan sekolah. Sekolah yang terbuka adalah sekolah yang afiat dan sekolah yang afiat adalah terdapat orang-orang yang terbuka (Hoy et al., 1991; Hoy & Sabo, 1998). Hasil kajian juga betul-betul menyokong pentingnya keafiatan organisasi sebagai aspek yang sangat penting dalam kehidupan sekolah. Secara amnya, keafiatan sekolah adalah memiliki hubungan secara positif dengan prestasi siswa, kualiti sekolah, keberkesanan sekolah, penglibatan guru, kepimpinan yang berkesan dan budaya sekolah yang kuat (Hoy et al., 1991; Hoy & Sabo, 1998; Hoy & Hoy, 2003).

Dinamika organisasi yang sihat juga memiliki akibat yang positif kerana menyokong pengajaran dan pembelajaran. Lebih dari itu, ciri-ciri dari sekolah yang sihat mempunyai banyak ciri yang menekankan pada keberkesanan sekolah: suatu persekitaran yang serius dan rapi; tingginya tujuan yang boleh dicapai; wujudnya penghargaan untuk setiap pencapaian akademik; pengetua adalah pemimpin yang dinamik dan merupakan suatu unit yang kompak berasas pada kepercayaan timbal balik. Pendek kata, keafiatan organisasi adalah merupakan kerangka fungsional untuk mengkaji aspek penting dari ciri-ciri kehidupan di sekolah (Hoy & Hoy, 2003).

Barangkali yang lebih penting adalah kesan dari keafiatan sekolah yang sihat, bahawa ia merupakan pemboleh ubah yang secara mandiri mampu meramalkan hasil-hasil yang dicapai sekolah seperti pencapaian pelajar, kepercayaan sendiri pelajar, komitmen pelajar, tingginya tingkat kehadiran guru maupun pelajar, kepuasan guru dan komitmen guru, status sekolah di mata masyarakat, keterbukaan di dalam komunikasi dan sikap positif dari pelajar ke atas sekolah dan pengajarannya (Hoy et al., 1991; Hoy & Miskel, 1996; Hoy & Sabo, 1998). Keafiatan sekolah juga mempengaruhi pencapaian pelajar-pelajar di sekolah (Hoy & Sabo, 1998). Lebih dari itu keafiatan sekolah dikatakan mempengaruhi kualiti penyelenggaraan persekolahan secara keseluruhan termasuk mempengaruhi tingkah laku dan sikap mereka yang berada di dalam sekolah (Hoy & Miskel, 1996).

2.4 Komitmen Organisasi

2.4.1 Teori dan Definisi Komitmen Organisasi

Ada dua pendekatan dalam merumuskan definisi komitmen dalam organisasi iaitu pendekatan berdasarkan sikap (*attitudinal commitment*) dan pendekatan tingkah laku (*behavioral commitment*) (Mowday, Porter & Steers, 1982a, 1982b).

2.4.1.1 Pendekatan Berdasarkan Sikap (*Attitudinal Commitment*)

Komitmen berdasarkan sikap (*attitudinal commitment*) berfokus pada proses bagaimana seseorang mulai memikirkan mengenai hubungannya dalam organisasi atau menentukan sikapnya ke atas organisasi. Dengan kata lain, komitmen

dianggap sebagai sebuah pola pemikiran individu guna memikirkan sejauh mana nilai dan tujuannya sesuai dengan organisasi di mana ia berada. Kajian mengenai *attitudinal commitment* melibatkan pengukuran ke atas komitmen sebagai sikap atau pola pemikiran, bersamaan dengan pemboleh ubah lain yang dianggap sebagai penyebab, atau kesan dari komitmen (Buchanan, 1974). Kajian ini bertujuan untuk menunjukkan bahawa komitmen yang tinggi menyebabkan terjadinya tingkah laku anggota organisasi sesuai dengan yang diharapkan organisasi seperti anggota organisasi yang produktivitas kerjaya lebih tinggi dan tidak mahu berpindah kepada organisasi lain. Kajian ini juga menunjukkan bahawa ciri-ciri individu dan situasi tempat kerja mempengaruhi perkembangan komitmen organisasi kepada tahap yang lebih tinggi (Meyer & Allen, 1997).

2.4.1.2 Pendekatan Berdasarkan Tingkah Laku (*Behavioral Commitment*)

Komitmen berdasarkan tingkah laku (*behavioral commitment*) berhubungan dengan proses di mana individu merasa terikat kepada organisasi tertentu dan bagaimana cara mereka mengatasi setiap masalah yang dihadapi. Dalam *behavioral commitment* anggota dipandang dapat menjadi komited kepada tingkah laku tertentu, daripada suatu entiti sahaja. Sikap atau tingkah laku yang berkembang adalah kesan komitmen ke atas suatu tingkah laku. Contohnya anggota organisasi yang komited ke atas organisasinya adalah berpandangan yang lebih positif ke atas organisasinya, konsisten dengan tingkah lakunya untuk menghindari kesalahan persepsi atau untuk mengembangkan *self-perception* yang positif (Meyer & Allen, 1997).

Terdapat empat jenis komitmen yang boleh dikenali dalam kajian sebelumnya (Bryk & Driscoll, 1988; Firestone & Rosenblum, 1988; Rosenholtz, 1989) iaitu;

i) Komitmen ke atas Sekolah Sebagai Unit Sosial

Bentuk komitmen ini menciptakan rasa kemasyarakatan, rasa kebergantungan dan rasa saling memberi perhatian peribadi sesama warga sekolah serta memfasilitasi adanya kesepaduan antara kehidupan peribadi dan suasana pekerjaan. Guru yang termasuk dalam pengertian ini akan mencari keunggulan serta rela melakukan kerja tambahan untuk meningkatkan keafiatan sekolah dan fungsi sekolah (Meyer & Allen, 1997).

ii) Komitmen ke atas Matlamat Akademik Sekolah

Guru biasanya bersepadu secara sosial, namun gagal menciptakan iklim berpengharapan tinggi. Guru yang ghairah terlibat di dalam kegiatan akademik akan menghabiskan waktunya untuk bekerja mengikut perancangan, aktiviti di bilik darjah dan terus berfikir bagaimana meningkatkan kegiatan dan kinerja para pelajar (Meyer & Allen, 1997).

iii) Komitmen ke atas Pelajar

Bentuk komitmen ini boleh memotivasi guru untuk mengatasi para pelajar yang mengalami krisis peribadi dan berupaya memahami perkembangan pelajar. Guru yang memberi perhatian ke atas pelajar-pelajarnya akan menghabiskan waktunya

untuk kegiatan tambahan bersama guru kounseling atau keluarga dan kegiatan lain yang boleh membantu mereka memahami bagaimana supaya anak mereka termotivasi (Meyer & Allen, 1997).

iv) Komitmen ke atas Pengetahuan

Komitmen ini diperlukan untuk melakukan pembelajaran berkesan. Di sekolah, terutamanya dalam bidang yang berkembang dengan cepat, guru perlu diberi motivasi untuk boleh mengakses dan menerima idea-idea baru tentang aktiviti di bilik darjah ataupun dalam bidang kurikulum.

Meyer dan Allen (1991) merumuskan suatu definisi mengenai komitmen dalam organisasi sebagai suatu konstruk psikologis yang merupakan ciri-ciri hubungan anggota organisasi dengan organisasinya dan memiliki implikasi ke atas keputusan individu untuk meneruskan keanggotaannya dalam organisasi. Oleh itu anggota yang memiliki komitmen ke atas organisasinya dapat bertahan lebih lama sebagai sebahagian dari organisasi jika dibandingkan anggota yang tidak memiliki komitmen ke atas organisasi.

2.4.2 Dimensi Komitmen Organisasi

Meyer dan Allen (1991, 1997) merumuskan tiga dimensi komitmen dalam organisasi iaitu komitmen secara afektif (*affective commitment*), komitmen secara berterusan (*continuance commitment*) dan komitmen secara normative (*normative commitment*). Ketiga-tiga dimensi ini lebih tepat dinyatakan sebagai komponen atau dimensi dari komitmen organisasi. Hal ini disebabkan hubungan anggota

organisasi dengan organisasi mencerminkan perbezaan tahap ketiga tiga dimensi tersebut.

2.4.2.1 Komitmen Secara Afektif (*Affective Commitment*)

Komitmen secara afektif (*affective commitment*) berkaitan dengan hubungan emosional anggota ke atas organisasinya, identifikasi dengan organisasi dan keterlibatan anggota dengan kegiatan di organisasi. Anggota organisasi dengan *affective commitment* yang tinggi akan terus menjadi anggota dalam organisasi kerana memang memiliki keinginan untuk itu (Meyer & Allen, 1991).

2.4.1.2 Komitmen Secara Berterusan (*Continuance Commitment*)

Komitmen secara berterusan (*continuance commitment*) berkaitan dengan kesedaran anggota organisasi akan mengalami kerugian jika meninggalkan organisasi. Anggota organisasi dengan *continuance commitment* yang tinggi akan terus menjadi anggota dalam organisasi kerana mereka memiliki keperluan untuk menjadi anggota organisasi tersebut (Meyer & Allen, 1991).

2.4.1.3 Komitmen Secara Normatif (*Normative Commitment*)

Komitmen secara normatif (*normative commitment*) menggambarkan perasaan keterikatan untuk terus berada dalam organisasi. Anggota organisasi dengan *normative commitment* yang tinggi akan terus menjadi anggota dalam organisasi kerana merasa dirinya perlu berada dalam organisasi (Meyer & Allen, 1991).

2.4.2 Pembentukan Komitmen Organisasi

Komitmen organisasi dapat terbentuk kerana adanya beberapa factor yang berasal dari sesi organisasi ataupun dari sesi individu sendiri. Dalam perkembangan *affective commitment*, *continuance commitment* dan *normative commitment*, masing-masing memiliki pola perkembangan tersendiri (Allen & Meyer, 1996).

2.4.2.1 Proses Terbentuknya *Affective Commitment*

Ada beberapa kajian mengenai faktor wujudulu (*antecedents*) dari *affective commitment*. Berdasarkan kajian tersebut didapatkan tiga kategori besar iaitu ciri-ciri organisasi, ciri-ciri individu dan pengalaman kerja (Allen & Meyer, 1996).

i) Ciri-ciri Organisasi.

Ciri-ciri organisasi yang mempengaruhi perkembangan *affective commitment* adalah wujudnya sistem desentralisasi, polisi organisasi yang adil dan cara menyampaikan polisi organisasi kepada individu (Bateman & Strasser, 1984). Dalam proses ini ciri-ciri organisasi boleh dilihat daripada sistem informasi organisasi yang digunakan, amalan setiap bahagian dalam organisasi berkenaan dan kedudukan setiap bahagian sebagai strategi organisasi.

ii) Ciri-ciri Individu.

Terdapat beberapa kajian yang menyatakan bahawa jantina mempengaruhi *affective commitment*, namun ada juga yang menyatakan tidak sedemikian (Mathieu & Zajac, 1990; Allen & Meyer, 1996). Selain itu, umur seseorang juga

mempengaruhi proses terbentuknya *affective commitment*, meskipun bergantung kepada beberapa keadaan individu sendiri (Allen & Meyer, 1993), tempoh berorganisasi (Cohen & Lunenberg, 1990; Mathieu & Zajac, 1990), status perkahwinan, taraf pendidikan, keperluan untuk berprestasi, semangat kerja dan persepsi individu mengenai kompetensinya (Allen & Meyer, 1996).

iii) Pengalaman Kerja.

Pengalaman kerja individu yang mempengaruhi proses terbentuknya *affective commitment* antara lain senarai tugas iaitu beberapa ciri-ciri yang menunjukkan kepuasan dan motivasi individu (Hackman & Oldham, 1980). Hal ini mencakupi tantangan dalam pekerjaan, tingkat autonomi individu dan variasi kemampuan yang digunakan individu. Selain itu peranan individu dalam organisasi tersebut (Mathieu & Zajac, 1990) dan hubungannya dengan pihak atasan. Pengalaman berorganisasi individu diperolehi dari perkhidmatan yang dilakukannya dalam organisasi tersebut dan juga interaksinya dengan anggota organisasi lain seperti pemimpinnya.

2.4.2.2 Proses Terbentuknya *Continuance Commitment*

Komitmen secara berterusan dapat berkembang kerana adanya berbagai tindakan atau kejadian yang dapat meningkatkan untung rugi jika meninggalkan organisasi. Beberapa tindakan atau kejadian ini dapat dibahagi ke dalam dua pemboleh ubah iaitu pelaburan dan alternatif. Selain itu proses pertimbangan juga dapat mempengaruhi individu (Allen & Meyer, 1996).

Pelaburan termasuk sesuatu yang berharga termasuk waktu, usaha ataupun wang yang perlu individu lepaskan jika meninggalkan organisasi. Sedangkan alternatif adalah kemungkinan untuk masuk ke organisasi lain. Proses pertimbangan adalah saat di mana individu mencapai kesedaran akan pelaburan dan bagaimana kesannya bagi mereka sendiri (Allen & Meyer, 1996).

Pelaburan yang dialami individu dalam organisasi yang satu berbeza dengan organisasi lain. Pelaburan yang terjadi lebih berkait dengan kegiatan-kegiatan khas organisasi dibandingkan keuntungan kebendaan atau kedudukan yang boleh didapati dari organisasi.

2.4.2.3 Proses Terbentuknya *Normative Commitment*

Komitmen secara normatif ke atas organisasi dapat berkembang dari sejumlah tekanan yang dirasakan oleh individu semasa proses sosialisasi (dari keluarga atau budaya) dan sosialisasi individu dalam organisasi. Selain itu *normative commitment* juga berkembang kerana organisasi memberikan sesuatu yang sangat berharga bagi individu yang tidak dapat dibalas kembali. Faktor lainnya adalah adanya kontrak psikologis antara anggota dengan organisasinya (Schein, 1980; Rousseau, 1995). Kontrak psikologis adalah kepercayaan dari masing-masing pihak guna mewujudkan hubungan timbal balik antara satu sama lain.

2.4.3 Faktor-Faktor Yang Mempengaruhi Komitmen Organisasi

Faktor-faktor yang mempengaruhi komitmen dalam organisasi iaitu ciri-ciri organisasi, ciri-ciri peribadi individu dan pengalaman individu dalam organisasi

(Allen & Meyer, 1996). Ciri-ciri organisasi adalah struktur organisasi, reka bentuk organisasi dan bagaimana asas organisasi tersebut disosialisasikan. Ciri-ciri peribadi individu terbahagi kepada dua pemboleh ubah iaitu pemboleh ubah demografi dan pemboleh ubah tingkah laku individu. Pemboleh ubah demografi merangkumi jantina, usia, status perkahwinan, taraf pendidikan dan lamanya seseorang bekerja pada suatu organisasi. Dalam beberapa kajian didapati terdapat hubungan antara pemboleh ubah demografi dengan komitmen organisasi, namun demikian didapati pula yang menyatakan bahawa hubungan tersebut tidak terlalu kuat (Mathieu & Zajac, 1990; Allen & Meyer, 1996).

Pemboleh ubah tingkah laku individu merangkumi keperibadian dan nilai yang dimiliki anggota organisasi (Allen & Meyer, 1996). Hal-hal lain yang tercakup ke dalam pemboleh ubah tingkah laku individu ini adalah keperluan untuk berprestasi dan semangat kerja yang baik (Buchanan, 1974). Selain itu keperluan untuk bergabung dan persepsi individu mengenai kompetensi sendiri juga tercakup dalam pemboleh ubah ini. Pemboleh ubah perangai individu ini memiliki hubungan yang lebih kuat dengan komitmen organisasi kerana adanya perbezaan pengalaman masing-masing anggota dalam organisasi (Allen & Meyer, 1996). Pengalaman organisasi merangkumi kepuasan dan motivasi anggota organisasi semasa berada dalam organisasi, peranan dalam organisasi dan hubungan antara anggota organisasi dengan penyelia atau pemimpinnya (Allen & Meyer, 1996).

2.4.4 Indikator Komitmen Organisasi

2.4.4.1 Indikator *Affective Commitment*

Individu dengan *affective commitment* yang tinggi memiliki kedekatan emosional yang erat ke atas organisasi. Oleh itu individu tersebut akan memiliki motivasi dan keinginan untuk menyumbang secara bererti ke atas organisasi jika dibandingkan dengan individu yang memiliki *affective commitment* yang lebih rendah.

Berdasarkan hasil kajian yang berkaitan dengan prestasi kerja, individu yang memiliki *affective commitment* akan bekerja dengan lebih keras dan menunjukkan hasil pekerjaan yang lebih baik dibandingkan dengan individu yang memiliki komitmen lebih rendah. Individu dengan *affective commitment* tinggi akan lebih menyokong polisi organisasi dibandingkan yang lebih rendah. *Affective commitment* memiliki hubungan yang erat dengan pengukuran *self-reported* dari keseluruhan hasil pekerjaan individu (Allen & Meyer, 1996).

Berdasarkan kajian tentang *self-report* tingkah laku dan *assesment* tingkah laku, kaki tangan yang mempunyai *affective commitment* lebih tinggi maka ianya akan mempunyai tingkah laku *organizational citizenship* yang lebih tinggi juga (Allen & Meyer, 1996). Individu dengan *affective commitment* yang tinggi cenderung untuk melakukan *internal whistle-blowing* iaitu melaporkan kecurangan kepada pemimpin organisasi, dibandingkan *external whistle-blowing* iaitu melaporkan kecurangan atau kesalahan organisasi kepada polis (Allen & Meyer, 1996).

2.4.4.2 Indikator *Continuance Commitment*

Individu dengan *continuance commitment* yang tinggi akan bertahan dalam organisasi bukan kerana alasan emosional tapi kerana adanya kesedaran dalam individu tersebut akan kerugian besar yang dialami jika meninggalkan organisasi. Individu yang tidak memiliki keinginan yang kuat untuk menyumbang kepada organisasi dan ianya tetap bertahan dalam organisasi, maka pada tahap selanjutnya individu tersebut dapat merasakan putus asa dan kekecewaan yang dapat menyebabkan prestasi kerja yang buruk. Meyer dan Allen (1991) menyatakan bahawa *continuance commitment* tidak berhubungan dengan kehadiran anggota organisasi atau hasil pekerjaan kecuali dalam kes-kes di mana pengekalan dalam organisasi mempengaruhi hasil pekerjaan.

Selain itu *continuance commitment* tidak berhubungan dengan tingkah laku *organizational citizenship* (Allen & Meyer, 1996). *Continuance commitment* juga tidak berhubungan dengan tingkah laku *altruism* ataupun *compliance*, di mana kedua tingkah laku tersebut termasuk ke dalam *organizational citizenship* ataupun *extra-role* (Allen & Meyer, 1996). Dapatan kajian yang menarik adalah semakin besar *continuance commitment* seseorang maka ianya semakin bersikap pasif atau membiarkan saja keadaan yang tidak berlaku dengan baik (Allen & Meyer, 1996).

2.4.4.3 Indikator *Normative Commitment*

Individu dengan *normative commitment* yang tinggi akan tetap bertahan dalam organisasi kerana merasa adanya suatu kewajiban atau tugas. Meyer dan Allen (1991) menyatakan bahawa perasaan semacam itu akan memotivasi individu untuk bertingkah laku secara baik dan melakukan tindakan yang tepat bagi organisasi. Namun adanya *normative commitment* diharapkan memiliki hubungan yang positif dengan tingkah laku dalam pekerjaan seperti *job performance*, *work attendance* dan *organizational citizenship*. *Normative commitment* akan berdampak kuat pada suasana pekerjaan (Allen & Meyer, 1996).

Beberapa kajian mendapati bahawa komitmen secara normatif memiliki hubungan positif dengan tingkat ketidakhadiran dalam organisasi, bahkan *normative commitment* berhubungan positif dengan hasil kerja dan laporan kerja dari keseluruhan pekerjaan (Allen & Meyer, 1996).

2.4.5 Kajian-kajian Tentang Komitmen Organisasi

Hasil kajian menunjukkan terdapat hubungan negatif antara komitmen organisasi dengan kecenderungan seseorang untuk meninggalkan organisasi. Hubungan tersebut paling kuat terdapat pada *affective commitment* (Allen & Meyer, 1996). Rosenholtz (1989) menyatakan bahwa kajian tentang komitmen guru di dalam dunia pendidikan didefinisikan sebagai pilihan untuk tetap bekerja dalam organisasi. Ianya diukur melalui sikap senang ke atas pekerjaan dan senang ke atas organisasi. Namun demikian, dalam bidang pendidikan kita perlu

memberikan definisi komitmen yang lebih luas iaitu bekerja di dalam dan luar bilik darjah. Komitmen terdiri dari pelaburan peribadi dan pelaburan professional di tempat kerja beserta matlamat-matlamatnya yang ditunjukkan melalui usaha ekstra (Rosenholtz, 1989).

Kajian di sekolah rendah menunjukkan bahawa ketika pelajar percaya bahawa gurunya memperhatikan mereka dan pekerjaan mereka, para pelajar akan bekerja lebih keras (Brookover, Beady, Flood, Schweitzer, & Wisenbaker, 1979). Pelajar di sekolah tinggi dan menengah tidak terlalu respons ke atas pengakuan dan perhatian guru jika dibandingkan dengan pelajar-pelajar sekolah rendah, walaupun begitu tetap ada alasan bahawa kesan dari tingkah laku memperhatikan itu tidaklah hilang daripada para pelajar. Selain itu, guru yang berupaya untuk menjadikan aktiviti kelasnya menjadi bermakna dengan cara memperkenalkan cara belajar yang baru, menyampaikan kandungan pelajaran dengan cara yang berubah-ubah boleh menimbulkan minat intrinsik pelajar (Rosenholtz, 1989).

Para guru yang didapati senang bekerja bersama para pelajar dalam kegiatan kokurikulum boleh menarik pelajar untuk bersama dalam masa yang lebih lama di sekolah. Hal ini akan memberi kesan ke atas pencapaian pelajar, seperti yang ditunjukkan oleh kajian Rosenholtz (1989).

2.5 Efikasi Guru

2.5.1 Teori dan Definisi Efikasi

Bandura (1977) menyatakan efikasi sendiri sebagai keyakinan seseorang akan kemampuannya untuk mengorganisasi dan melakukan tindakan-tindakan yang perlu dalam mencapai peringkat kinerja tertentu. Efikasi diri berkaitan dengan bagaimana seseorang merasa mampu untuk melakukan suatu hal. Bandura (1977) mengajukan tiga dimensi efikasi diri yaitu (1) *Magnitude* yang berkaitan dengan tahap kesulitan tugas, sejauh mana individu merasa mampu untuk melakukan berbagai tugas dengan dimulai dari yang mudah, sederhana, sehingga yang sangat sulit; (2) *Generality*, sejauh mana individu yakin akan kemampuannya dalam pelbagai situasi kerja; (3) *Strength*, kuatnya keyakinan seseorang mengenai kemampuan yang dimiliki.

Mengikut Bandura (1982), pengertian efikasi dipandang sebagai disposisi atau pertimbangan psikologi, di mana seseorang merasa yakin bahawa dirinya boleh mencapai matlamatnya dan memiliki rasa menguasai dalam dirinya. Ciri utama efikasi adalah bahawa rasa menguasai itu merupakan situasi khusus, bukan sebagai watak keperibadian seseorang. Jadi individu yang sama, mungkin merasa sanggup dalam satu keadaan tertentu tetapi tidak demikian untuk keadaan yang lain. Konsep efikasi guru dikatakan sebagai keyakinan tentang pengaruh guru ke atas pembelajaran pelajar secara umum dan keyakinan guru berkaitan dengan pengaruh dirinya sendiri (Smylie, 1990).

Menurut Tschannen-Moran, Hoy dan Hoy (1998), efikasi guru merujuk kepada kepercayaan guru terhadap kemampuan diri untuk menyusun, mengatur dan melakukan satu siri tindakan yang diperlukan untuk menyempurnakan satu tugas pengajaran dalam konteks yang spesifik. Dengan lain perkataan, efikasi guru merujuk kepada kepercayaan guru akan kemampuan diri untuk mengajar dalam situasi pengajaran. Efikasi guru sebagai suatu perasaan yang membuatkan seseorang itu merasakan betapa eloknyanya beliau dapat belajar dan mempraktikkannya dengan baik (Tschannen-Moran et al., 1998).

Dalam hal ini Allinder (1995) menyatakan bahawa guru-guru yang mempunyai efikasi pengajaran yang tinggi mempunyai sasaran yang lebih tinggi ke atas pelajar, mudah menerima idea baru dan mencuba teknik atau kaedah pengajaran baru (Guskey, 1988), daya ketahanan yang tinggi untuk melaksanakan suatu tugas mengajar yang baru (Coladarci, 1992). Justeru guru yang tinggi efikasinya akan menghadapi kesukaran dengan usaha yang lebih gigih untuk menguasai kemahiran-kemahiran mengajar sehingga berjaya. Sebaliknya guru yang mempunyai efikasi rendah mempunyai kemahuan yang rendah dan akan cuba mengelakkan diri daripada tugas pengajaran yang lebih sulit. Apabila berhadapan dengan tugas pengajaran yang sukar, guru yang rendah efikasinya akan menfokuskan kepada rintangan tetapi tidak menumpukan usaha untuk mengatasi rintangan tersebut. Malah mereka juga mudah berputus asa dan kegagalan ini akan melemahkan lagi efikasi pengajaran yang mengakibatkan berasa stres dalam melaksanakan tugas pengajaran.

2.5.2 Kajian-kajian tentang Efikasi

Sejak beberapa masa yang lalu, para penyelidik telah mengenal pasti bahawa efikasi sendiri guru adalah sejauh mana seseorang guru percaya bahawa dirinya mempunyai pengaruh ke atas prestasi murid (Ashton, 1984), atau kepercayaan dan keyakinan ke atas kekuatan, kebolehan dan keupayaan diri untuk mengajar, merupakan faktor yang membezakan seseorang guru (Gibson & Dembo, 1984).

Mengikut Bandura (1993) kepercayaan boleh dibahagikan kepada dua kategori iaitu (1) keberkesanan pengajaran dan keupayaan untuk mempengaruhi prestasi pelajar atau keyakinan ke atas keupayaan untuk melaksanakan sesuatu tugas dan (2) kepercayaan ke atas pengajaran dan pembelajaran.

Selanjutnya Gibson dan Dembo (1984) menyatakan bahawa terdapat dua konstruk dalam efikasi sendiri guru iaitu (1) keupayaan sendiri bahawa ianya mempunyai keterampilan yang boleh mengubah murid-muridnya dan (2) keupayaan mengajar dengan baiki. Ertinya guru sedar bahawa keupayaan guru untuk mengubah murid-muridnya terhad oleh pengaruh faktor-faktor luar seperti persekitaran dan latar belakang ibu bapa tetapi ianya sanggup menghadapinya.

Guru-guru yang tinggi efikasinya sentiasa menetapkan matlamat dan merancang strategi-strategi supaya murid-muridnya sentiasa belajar (Ashton, 1984), guru sentiasa menyemak kerja-kerja murid (Gibson & Dembo, 1984), sentiasa merancang strategi pengurusan bilik darjah (Saklofske et al., 1988) dan bekerja lebih rajin dalam tempoh yang lama (Wood & Bandura, 1989).

Dalam mempertingkatkan efikasi guru, Ashton (1984) menyatakan bahawa terdapat tiga faktor yang boleh menyebabkan guru-guru boleh meningkat efikasinya iaitu pengiktirafan dan sokongan pengetua, pengetua meletakkan pengharapan yang tinggi ke atas guru-gurunya dan pengetua memberi peluang kepada guru-gurunya untuk melibatkan diri dalam proses membuat keputusan.

Selari dengan temuan Ashton (1984), Dembo dan Gibson (1985) mendapati bahawa faktor organisasi yang boleh meningkatkan efikasi guru ialah gaya pengetua berinteraksi dan berhubung dengan guru-gurunya dan peluang guru-guru membuat keputusan bersama. Seterusnya Dembo dan Gibson (1985) mencadangkan:

- i) Pengetua hendaklah merancang strategi-strategi untuk menghadapi murid-murid yang lemah dan membantu para guru menganalisis aspek-aspek kelemahannya.
- ii) Pengetua hendaklah menyediakan program-program untuk membantu guru-guru baru supaya mereka boleh berdikari dan dapat melaksanakan tugas dengan lebih berkesan.
- iii) Pengetua hendaklah menyediakan maklum balas yang tepat kepada guru-guru berkaitan prestasi pengajarannya.
- iv) Pengetua hendaklah melibatkan para guru dalam membuat keputusan.

Pengetua hendaklah menggalakkan guru-guru menggunakan pendekatan setia kawan dalam menyelesaikan masalah guru dan sekolah.

2.6 Kepuasan Guru

Semua orang ingin berpuas hati dalam setiap pekerjaannya. Tetapi adalah sukar untuk menyempurnakan semua keperluan sehingga manusia boleh berpuas hati (Dinham & Scott, 1998). Oleh itu, banyak organisasi cuba mengurangkan tekanan, rasa bosan dan keadaan kerja yang berulang-ulang. Tetapi, adakah pekerja memandang tempat kerja sebagai satu tempat untuk mendapatkan kepuasan? Apabila pekerja merasakan kerja mereka bukan merupakan satu daripada kecenderungan utama dalam hidup, kemudian diberi pekerjaan yang dijamin dan semasat, dia mahukan suasana kerja yang lebih selesa. Pada masa yang sama, pekerja juga ingin dinaikkan pangkat. Setelah mendapat kesemua ini, pekerja mahukan kebebasan untuk bersuara pula, terutama dalam bidang tugasnya. Jadi adalah sukar untuk membuat orang berpuas hati kerana tidak kesemua keperluannya boleh disempurnakan (Pihie, 2002).

2.6.1 Teori dan Definisi Kepuasan Guru

Locke (1969) mendefinisikan kepuasan kerja sebagai perasaan yang diperoleh daripada sesuatu tugas sebagai menepati nilai kerja yang berselarasan dengan keperluan individu. Definisi ini mungkin sama dengan teori keperluan manusia oleh Maslow (1960). Teori Maslow (1960) menyatakan lima hierarki keperluan manusia yang dibahagikan kepada dua kategori iaitu keperluan fisiologi dan keperluan psikologi. Keperluan fisiologi merujuk kepada keperluan makan minum dan keperluan keselamatan yang bebas dari ancaman fizikal dan jaminan kerja. Keperluan psikologi ialah keperluan kasih sayang yang ingin menjadi ahli

organisasi secara formal dan tidak formal. Keperluan bangga diri pula terbahagi kepada dua iaitu untuk mendapatkan kepakaran dan kejayaan dalam kerja dan mendapatkan pengiktirafan dan sokongan orang. Keperluan paling akhir ialah keperluan penyempurnaan sendiri yang bermaksud keinginan untuk mencapai tahap kesempurnaan dalam semua aspek.

Keperluan fisiologi mudah dipuaskan, asalkan pekerja itu disediakan dengan gaji yang cukup dan kerja yang terjamin. Namun begitu, setiap orang mahukan sesuatu yang berbeza-beza. Oleh sebab itulah strategi motivasi Maslow ini sukar untuk digunakan oleh para pentadbir (Carrol & Tosi, 1977). Sejajar dengan itu dikatakan tidak terdapat satu strategi atau keputusan yang boleh digunakan khas untuk memenuhi keperluan psikologi (Pihie, 2002).

2.6.1.1 Teori Herzberg (1959)

Herzberg et al. (1959) menyatakan bahawa kepuasan dan tiada kepuasan tidak semestinya berlawanan kerana peruntukan untuk beberapa keistimewaan kerja bukan sahaja berfungsi untuk mengurangkan ketidakpuasan tetapi tidak juga menambah kepuasan. Apabila pentadbir mengadakan keadaan suasana tempat kerja yang selesa dan mengadakan hak-hak istimewa tertentu adalah untuk mengekalkan individu terus bekerja, menghasilkan prestasi yang cekap atau pekerja menjadi lebih berusaha. Jadi, Herzberg et al. (1959) menumpukan perhatian kepada perkembangan psikologi sebagai prasyarat kepada kepuasan kerja dan perkembangan hanya diperoleh dari kerja itu sendiri. Inilah satu faktor yang patut diberi perhatian supaya pentadbir dapat mempelbagaikan dan

menyemak rekabentuk tugas agar dapat menghasilkan perkembangan keperluan psikologi ini. Dinham dan Scott (2000) menyatakan sekiranya individu itu diberi tugas yang mencabar, dia akan menjadi puas dan terus menunjukkan prestasi yang meningkat. Tetapi kerja yang kurang mencabar tidak pula menghasilkan rasa tidak puas tetapi hanya setakat tiada kepuasan sahaja.

2.6.1.2 Teori Locke (1969)

Menurut Locke (1969) konsep tentang kepuasan adalah suatu keadaan emosional yang menyenangkan yang dihasilkan daripada penilaian seseorang tentang pekerjaannya sehingga mencapai kecemerlangan atau memudahkan seseorang untuk mendapatkan nilai-nilai daripada pekerjaannya. Setiap individu akan sentiasa bergerak menuju ke kemuncak hierarki untuk memuaskan tahap keperluannya. Ho dan Au (2006) menyatakan bahawa kepuasan mengajar guru adalah suatu hubungan perasaan antara sesuatu yang diinginkan daripada pekerjaannya dengan apa yang dapat diperolehi daripada pekerjaannya itu. Kepuasan guru dapat dipertingkatkan dengan gaji yang lebih tinggi, hubungan sesama rakan sekerja lebih rapat dan peluang kenaikan pangkat yang lebih adil. Sebaliknya, pengurangan kepuasan bekerja berlaku apabila pekerjaan menjadi sangat rutin dan memerlukan banyak penumpuan.

2.6.1.3 Teori Korman (1977)

Menurut Korman (1977) terdapat tiga teori keperluan manusia, iaitu teori pendorong-kesihatan Herzberg seperti diterangkan di atas, teori penyempurnaan-keperluan dan teori kumpulan-rujukan.

i) Teori Penyempurnaan-Keperluan

Teori ini mempunyai dua maksud. Pertama, apabila seseorang memerlukan sesuatu dan dia memperolehinya maka dia akan berasa puas. Kedua, jika dia mahukan sesuatu yang bermakna, dia akan menjadi lebih puas bila memperolehinya dan menjadi lebih tidak puas hati jika tidak berjaya memperolehinya. Korman (1977) menjelaskan lagi bahawa sesiapa yang mempunyai harapan yang rendah tentang nilai keperluan peribadinya akan menjadi lebih puas daripada mereka yang mempunyai harapan yang terlalu tinggi.

ii) Teori Kumpulan-Rujukan

Teori ini adalah sama dengan teori penyempurnaan keperluan dan perbezaannya ialah faktor yang diambil kira bukanlah keinginan, keperluan atau minat individu tetapi pandangan dan pedoman. Teori ini menyatakan sekiranya sesuatu tugas itu menepati kehendak, keinginan dan minat kumpulan rujukan, individu tersebut akan menyukai tugas itu dan begitulah sebaliknya.

2.6.2 Faktor-faktor yang Menentukan Kepuasan Guru

Terdapat dua jenis kepuasan iaitu kepuasan kerja dan kepuasan kehendak. Kepuasan kerja ini menumpukan kepada aspek kewangan dan peluang kenaikan pangkat dan kepuasan kehendak adalah berkaitan dengan konsep yang disarankan oleh Maslow tentang hierarki keperluan manusia (Pihie, 2002).

Locke dan Whiting (1974) mendapati ciri-ciri penting untuk kepuasan pekerja di peringkat pertengahan dan atasan ialah naik pangkat, kejayaan dalam kerja dan kelicinan aliran kerja. Tetapi untuk pekerja-pekerja di peringkat rendah, sumber-sumber kepuasan mereka ialah gaji, jumlah kerja, suasana tempat kerja dan hubungan mesra dengan pentadbir. Orang-orang yang terlibat dengan kepuasan kerja individu di peringkat atasan atau pertengahan ialah dirinya sendiri dan juga orang-orang kakitangannya. Tetapi pekerja di peringkat rendah mendapat kepuasan melalui organisasi secara keseluruhan dan bukan ke atas orang-orang tertentu di tempat kerja.

Faktor yang mempengaruhi kepuasan kerja secara umum boleh dibezakan berdasarkan persekitaran kerja, keperibadian atau tingkah laku (psikologi) dan demografi (umur & jantina). Hal ini telah menjadi fokus dari banyak kajian di berbagai tempat beberapa tahun terakhir (Scott et al., 2003).

Pihie (2002) menyatakan bahawa paling tidak ada enam faktor yang mempengaruhi kepuasan kerja guru iaitu kerja itu sendiri, gaji, kenaikan pangkat, pengiktirafan lisan, suasana tempat kerja dan penyeliaan.

2.6.2.1 Kerja

Kerja yang boleh dilaksanakan tanpa banyak menggunakan usaha, kemahiran atau pemikiran adalah dianggap sebagai tidak mempunyai cabaran mental. Keadaan ini akan menimbulkan rasa bosan kerana proses mental yang terlibat semasa bekerja gagal untuk menumpukkan sepenuh perhatian ke atasnya (Pihie, 2002). Oleh itu,

kerja yang diberi kepada guru-guru hendaklah memberi cabaran mental dan tidak rutin supaya cabaran yang diterima boleh membawa kemajuan. Sekiranya guru diberi tanggung jawab yang memerlukan sesuatu hasil yang membanggakan, ini akan membawa kepuasan kerana dirinya sendiri terlibat untuk mendapatkan kejayaan (Pihie, 2002).

Menurut Hilgard et al. (1971) individu yang terlibat semasa menjalankan tugas tidak semestinya mencapai kejayaan akhir tetapi memadai dengan menikmati kemajuan berperingkat-peringkat semasa melaksanakan tugas dari mula hingga akhir. Kepuasan kerja memang dapat diperoleh jika individu yang terlibat merasakan kerja itu menyeronokkan dan bermakna kerana dengan sebab itu seseorang berhak memilih jenis pekerjaan yang diminatinya (Maslow, 1960).

Selalunya motivasi intrinsik adalah untuk menyempurnakan keperluan untuk perkembangan dan penyempurnaan diri. Motivasi ekstrinsik pula berkaitan dengan penyempurnaan keperluan di aras terendah dalam hierarki Maslow iaitu fisiologi, keselamatan dan kasih sayang (Pihie, 2002). Tetapi menurut Straus (1974) keperluan untuk penyempurnaan sendiri mungkin merupakan ciri-ciri keperluan individu yang mempunyai latar belakang pendidikan yang tinggi.

2.6.2.2 Gaji

Gaji pada satu ketika dulu pernah dikatakan merupakan faktor utama untuk menimbulkan motivasi dan kepuasan tetapi sekarang orang yang menerima gaji

berlebihan juga mungkin akan berasa tidak puas, sama seperti individu yang menerima gaji yang kurang (Pihie, 2002).

Menurut French (1978) gaji bukan sahaja menjadi pendorong tetapi merupakan satu daripada faktor yang mengakibatkan ketidakpuasan apabila gaji yang diterima tidak berpatutan. Punca kewangan begini mungkin menghasilkan beban kerja yang bertambah dan apabila kedudukan kewangan tidak berselarasan dengan faktor-faktor yang disebutkan tadi, gaji akan menjadi faktor ketidakpuasan kerja pula. Itulah sebabnya terdapat individu yang memilih kerja yang mudah dan kurang mencabar walaupun gaji yang diterimanya kecil. Walaupun demikian, kesatuan sekerja masih meminta dipertimbangkan untuk kenaikan gaji. Ini disebabkan wang boleh menjadi simbol kejayaan, sumber untuk pengiktirafan dan juga untuk mendapatkan nilai-nilai hidup yang lain. Bagi setengah orang, gaji adalah simbol status, yang lain pula merasakan wang dapat memberi kebebasan bertindak dalam apa juga aspek kehidupan (Pihie, 2002).

Kadang-kadang kepuasan kerja yang rendah wujud akibat dari sistem perekrutan para guru yang lemah dan kurang cermat (Evans, 1998). Hasil tinjauan tentang kepuasan kerja oleh Gardner dan Oswald (1999) menunjukkan bahawa para guru kurang dicukupi keperluannya jika dibanding kelompok profesional lain. Cavel (2000) melakukan tinjauan tentang niat guru untuk meninggalkan kerjanya, bahawa 20,000 guru akan berhenti jika mereka telah ada pilihan pekerjaan yang lain.

2.6.2.3 Kenaikan Pangkat

Terdapat pandangan yang menyatakan bahawa kebanyakan kakitangan peringkat tinggi adalah lebih puas dalam berbagai-bagai aspek kerja. Mereka lebih bertujuan, lebih mengetahui dan mempunyai prestasi kerja yang tinggi jika dibandingkan dengan kakitangan di peringkat rendah. Ini juga selari dengan pendapat Lawler dan Porter (1967) yang menyatakan aras kedudukan adalah berkaitan dengan sikap atau tingkah laku pekerja. Jika ini benar maka wajar untuk dipertimbangkan kenaikan pangkat seseorang supaya boleh mewujudkan prestasi yang dikehendaki. Di antara punca keinginan untuk kenaikan pangkat adalah seperti berikut :

- i) Untuk mendapatkan perkembangan psikologi dengan mendapatkan lebih tanggungjawab.
- ii) Untuk dilayani dengan adil dan saksama apabila orang lain yang mempunyai ciri-ciri yang sama dengannya telah pun diberi kenaikan pangkat.
- iii) Untuk mendapatkan gaji yang lebih tinggi.
- iv) Untuk mendapatkan status terutama untuk mereka yang mempunyai imej sendiri berdasarkan pandangan dan anggapan orang lain.

Sekiranya seseorang dianggap mempunyai prestasi cemerlang dan diberi kenaikan pangkat, ini memanglah wajar kerana organisasi akan mendapat faedah dengan mempunyai pekerja yang berkesan, cekap dan puas hati. Tetapi ada pula seseorang yang dinaikkan pangkat kerana tekanan dan bukan melalui prestasi

cemerlang. Ini bukan sahaja merugikan organisasi tetapi adalah satu amalan yang tidak sihat.

Jadi adalah elok untuk menentukan kriteria yang betul-betul adil bagi menimbangkan kenaikan pangkat kerana aras kedudukan dalam organisasi adalah mempunyai kaitan yang positif dengan kepuasan kerja. Adalah baik untuk menggunakan faktor-faktor merit dan kebolehan untuk menaikkan pangkat guru-guru ke tahap lebih tinggi seperti pengetua, penolong kanan dan juga pegawai-pegawai atasan. Namun begitu adalah penting untuk diberi perhatian oleh individu secara keseluruhan, kenaikan pangkat adalah bermakna bertambahnya tanggungjawab dan cabaran kerja (Dunnette, 1967).

2.6.2.4 Pengiktirafan Lisan

Pekerja mengharap ketua akan selalu memberi persetujuan dan pengiktirafan ke atas kerja yang dilakukannya. Mereka ingin dihormati dan juga keperluan-keperluan ego yang lain. Kualiti kepimpinan pengetua akan mencorakkan kedudukan dan tingkah laku pekerja dalam sesuatu organisasi. Pekerja sentiasa menilai dan menghargai kata-kata pujian yang diberikan oleh ketua ke atas kerjanya kerana kata-kata dari orang yang mereka hormati dan sanjungi adalah cukup bermakna. Tetapi seandainya kerja mereka dikritik dan dihina, mereka tidak akan menghormati ketua itu lagi (Pihie, 2002). Menurut Locke (1976) pengiktirafan dengan peneguhan yang positif merupakan faktor penting yang menentukan kepuasan kerja. Pengiktirafan lisan juga merupakan maklum balas keupayaan dan kebolehan kerja seseorang. Keinginan untuk pengiktirafan ini

adalah untuk mencapai keperluan keagungan diri dan juga untuk mendapat konsep sendiri yang positif.

2.6.2.5 Suasana Tempat Kerja

Secara am, pekerja menghargai suasana sekeliling tempat kerja yang semasat dan menyenangkan. Suhu, suasana, peredaran udara, cahaya lampu, kebisingan hendaklah di dalam keadaan yang tenteram. Selain itu, pekerja juga mahukan tempat kerja yang berhampiran dengan tempat kediaman, bangunan baru dan bersih, juga kelengkapan dan alat-alat yang mencukupi (Pihie, 2002).

Di sekolah, pengetua hendaklah mengambil kira keadaan bilik guru dan juga bilik darjah yang mana guru-guru akan melaksanakan tugas pengajarannya. Keadaan bilik guru yang sempit, alat kelengkapan dan perabot yang telah usang, peredaran udara yang tidak selesa, bilik rehat yang tidak bersih dan berbagai-bagai keadaan yang tidak menyenangkan hendaklah diberi perhatian supaya keadaan yang selesa dapat terwujud. Keadaan yang selesa akan membantu menghasilkan penyempurnaan kerja yang bermutu (Pihie, 2002).

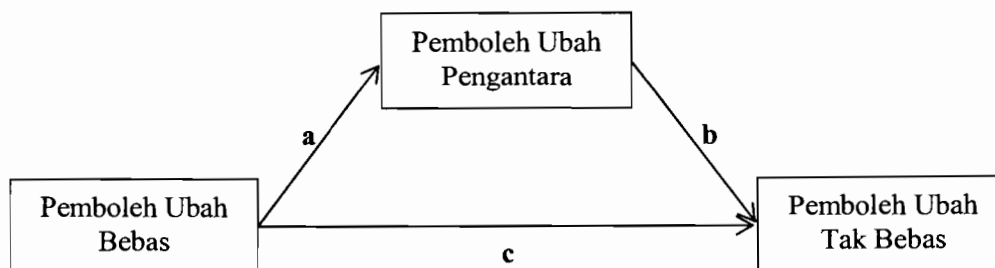
2.6.2.6 Penyeliaan

Pekerja lebih suka jika pengetua yang memimpinnya berorientasikan pekerja. Ini termasuklah ketua yang mempunyai sifat ramah dan mesra, memuji dan menggalakkan prestasi yang baik, mendengar rayuan dan pandangan pekerja dan memberi perhatian kepada diri dan kerja mereka (Pihie, 2002).

Prinsipnya kepuasan guru ke atas pekerjaan akan tumbuh bilamana pekerjaan, gaji, peluang kenaikan pangkat, persekitaran kerja di sekolah dan penyeliaan daripada pengetua mampu memberikan rasa aman dan senang. Pekerjaan yang menyenangkan, gaji yang memadai, peluang promosi yang terbuka, persekitaran kerja yang kondusif dan penyeliaan pengetua yang ramah akan memberikan kepuasan bagi guru dalam menjalani profesinya (Pihie, 2002).

2.7 Keafiatan Sekolah sebagai Pemboleh Ubah Pengantara

Sesuatunya pemboleh ubah berfungsi sebagai pemboleh ubah pengantara apabila memenuhi syarat-syarat (a) pemboleh ubah bebas mempengaruhi pemboleh ubah pengantara (laluan a pada Rajah 2.4), (b) pemboleh ubah pengantara mempengaruhi pemboleh ubah tak bebas (laluan b) dan (c) apabila laluan a dan b boleh dikawal sebagai hubungan yang signifikan, maka hubungan antara pemboleh ubah bebas dengan pemboleh ubah tak bebas adalah tidak lagi signifikan (Baron & Kenny, 1986).



Sumber : Baron dan Kenny (1986).

Rajah 2.4 Hubungan antara Pemboleh Ubah Bebas, Pemboleh Ubah Pengantara dan Pemboleh Ubah Tak Bebas

Hallinger dan Heck (1998) telah membina model yang disebut sebagai kerangka hubungan pengantara (*mediated-effects framework*). Model ini mampu menjelaskan bahawa kepimpinan guru besar mempunyai hubungan tidak langsung dengan pencapaian sekolah melalui pengantara keadaan organisasi pesekolahan (*school conditions*). Selanjutnya, model yang sama juga digunakan oleh Leithwood dan Jantzi (1999), yang meletakkan keadaan persekolahan (*school conditions*) sebagai pemboleh ubah pengantara kepada hubungan antara kepimpinan dengan pencapaian pelajar. Keadaan organisasi (*organizational conditions*) juga merupakan pemboleh ubah pengantara kepada hubungan antara kepimpinan dengan pencapaian pelajar (Leithwood & Jantzi, 2000).

Oleh itu, berdasarkan kepada kaidah yang dibangun oleh Baron dan Kenny (1986) dan dapatan kajian yang dijalankan terdahulu dapat dimengerti bahawa apabila kepimpinan pengajaran guru besar mempunyai hubungan dengan keafiatan sekolah dan keafiatan sekolah mempunyai hubungan dengan komitmen organisasi, efikasi dan kepuasan guru, maka boleh dibuat kerangka atau model bahawa keafiatan sekolah merupakan pemboleh ubah pengantara kepada hubungan antara kepimpinan pengajaran guru besar dengan komitmen organisasi, efikasi dan kepuasan guru. Guna memperolehi kepastian bahawa keafiatan sekolah merupakan pemboleh ubah pengantara kepada hubungan antara kepimpinan pengajaran guru besar dengan komitmen organisasi, efikasi dan kepuasan guru, maka perlu ujian statistik yang memadai.

2.8 Kajian-kajian Yang Telah Dijalankan Terdahulu

Guna menyokong konsep yang telah dihuraikan di atas maka akan dijelaskan dapatan kajian-kajian terdahulu. Pada tahun 1990-an, Heck et al. (1990) telah menjalankan kajian untuk menguji model hubungan sebab-akibat (*causal model*) antara kepimpinan pengajaran, keafiatan sekolah dan pencapaian pelajar. Kajian ini melibatkan 85 sekolah rendah dan 33 sekolah tinggi di California. Data kajian dipungut dengan instrumen *Instructional Activity Questionnaire* (IAQ) dan hasil pemeriksaan oleh Pengurusan Pendidikan Kerajaan (*California Assessment Program*) untuk tiga tahun berturut-turut (1984-1986). Kajian ini mendapati bahawa terdapat hubungan yang signifikan antara kepimpinan pengajaran dengan tahap pencapaian pelajar, sama ada secara langsung ataupun tidak langsung, iaitu melalui keafiatan sekolah. Dapatan kajian ini juga menyatakan bahawa keafiatan sekolah menjadi pengantara kepada hubungan antara kepimpinan pengajaran dengan tahap pencapaian pelajar.

Lord (2001) juga telah melakukan kajian dengan tujuan mengenal pasti hubungan antara tiga dimensi tingkah laku kepimpinan pengajaran dengan keafiatan sekolah. Sebanyak 200 sekolah lanjutan di Pulau Rhode, Massachusetts telah mengambil bahagian dalam kajian ini. Instrumen *Principal Instructional Management Rating Scale* (PIRMS) digunakan untuk memungut data tentang tingkah laku kepimpinan pengajaran, *Organizational Climate Description Questionnaire-Rutgers Secondary* (OCDQ-RS) dan *Organizational Health Inventory for Secondary School* (OHI-S) digunakan untuk memungut data tentang

keafiatan sekolah. Kajian ini mendapati bahawa terdapat hubungan yang signifikan antara tingkah laku kepimpinan pengajaran dengan keafiatan sekolah.

Frederick (2007) telah menjalankan kajian untuk mengenal pasti hubungan antara kepimpinan pengetua dan keafiatan sekolah di Tennessee. Seramai 1,113 guru terlibat dalam kajian ini. Instrumen kajian ini adalah *Leadership Style Survey* (LSS) untuk mengukur stail kepimpinan dan *School-Level Environment Questionnaire* (SLEQ) untuk mengukur keafiatan sekolah. Kajian ini mendapati bahawa kepimpinan pengetua mempunyai kesan ke atas keafiatan sekolah-sekolah di Tennessee. Kajian ini selari dengan kajian yang dijalankan oleh Kelley, et al. (2005) mendapati bahawa terdapat hubungan yang signifikan antara keberkesanan kepimpinan pengetua dengan keafiatan sekolah.

DuPont (2009) juga telah melakukan kajian untuk menguji pengaruh kepimpinan pengajaran pengetua ke atas budaya sekolah. Seramai 132 responden yang terdiri dari guru-guru di Sekolah Embesi Amerika (AES) di New Delhi, India telah mengambil bahagian dalam kajian ini. Kajian ini mendapati bahawa kepimpinan pengajaran pengetua mempunyai pengaruh yang sangat kuat ke atas budaya sekolah. Selanjutnya kajian ini mencadangkan pengetua sebagai pemimpin pengajaran untuk dapat membina budaya sekolah yang positif dan kolaboratif kerana sangat penting para pengetua menggunakan pendekatan kepimpinan pengajaran.

Walaupun demikian, terdapat kajian yang bercanggah dengan dapatan-dapatan kajian di atas iaitu Dollah (2004) mendapati bahawa tidak terdapat

hubungan yang signifikan antara tingkah laku kepemimpinan pengetua dengan keafiatan sekolah di Kajang, Selangor.

Selain itu, Grizzard (2007) juga telah menjalankan kajian untuk menguji pengaruh kepemimpinan pengajaran ke atas keafiatan sekolah di Franklin County, Tennessee, dengan melibatkan tiga sekolah rendah sebagai kelompok kawalan dan tiga sekolah menengah sebagai kelompok eksperimen. Kajian ini mendapati bahawa kepemimpinan pengajaran tidak berpengaruh secara signifikan ke atas keafiatan sekolah.

Walaupun terdapat kajian yang bercanggah, tetapi lebih banyak kajian-kajian yang mendapati bahawa kepemimpinan pengetua mempunyai kesan ke atas keafiatan sekolah. Bahkan lebih daripada itu, kepemimpinan juga mempunyai kesan ke atas komitmen, kepuasan dan efikasi guru.

McNeil (1992), telah menjalankan kajian untuk mengenal pasti hubungan antara kepemimpinan pengajaran dengan kepuasan kerja guru di Kanada. Seramai 903 guru dari Halifax, Bedford, Nova Scotia, Kanada telah mengambil bahagian dalam kajian ini. Instrumen *Principal Instructional Management Scale* (PIMS) digunakan untuk mengukur tingkah laku kepemimpinan pengajaran dan *Teacher Satisfaction Survey* (TSS) untuk mengukur kepuasan guru. Kajian ini mendapati bahawa terdapat hubungan yang signifikan antara tingkah laku kepemimpinan pengajaran dengan kepuasan guru.

Mohd Nor (2004), juga telah menjalankan kajian untuk mengenal pasti hubungan antara tingkah laku kepimpinan pengajaran guru besar dengan komitmen organisasi guru dan kepuasan guru. Seramai 800 guru daripada 78 sekolah rendah luar bandar di negeri Kedah, Perlis dan Pulau Pinang telah mengambil bahagian dalam kajian ini. Keputusan daripada kajian ini menunjukkan bahawa terdapat hubungan yang signifikan antara tingkah laku kepimpinan pengajaran guru besar dengan komitmen dan kepuasan kerja guru di sekolah. Dapatan lainnya adalah tingkah laku kepimpinan pengajaran guru besar yang menjadi penentu utama komitmen kerja guru di sekolah ialah ganjaran untuk murid.

Ryan (2007), telah menjalankan kajian untuk menguji hubungan antara efikasi guru dengan respons guru ke atas tingkah laku kepimpinan pengetua di Texas. Sampel kajian ini adalah 1,022 guru sekolah rendah, 331 guru sekolah menengah dan 583 guru sekolah tinggi daripada lapan sekolah kerajaan dan dua sekolah swasta di daerah Wichita, Archer dan Clay, Texas. Instrumen *Teacher Sense of Efficacy Scale* (TSES) untuk mengukur efikasi guru dan *Principal Leadership Questionnaire* (PLQ) untuk mengukur kepimpinan pengetua. Kajian ini mendapati bahawa terdapat hubungan yang signifikan antara kepimpinan pengetua dengan efikasi guru, ertinya kepimpinan pengetua mempengaruhi efikasi guru.

Pada tahun yang sama, Audryanah (2007) juga telah menjalankan kajian untuk meneroka manifestasi efikasi sendiri dalam memainkan peranan

kepemimpinan pengajaran pengetua di sekolah. Dua instrumen telah digunakan untuk mengumpul data bagi kajian ini; pertama, "*Principal Instructional Management Rating Scale*" (PIMRS) dan kedua, "*Principals' Sense of Efficacy Scale*" (PSES). Seramai 276 orang guru telah dipilih untuk kajian ini. Dapatan kajian menunjukkan bahawa persepsi guru-guru lelaki terhadap kepemimpinan pengajaran pengetua adalah lebih tinggi berbanding guru-guru perempuan. Walau bagaimanapun, persepsi guru-guru terhadap efikasi sendiri yang ditunjukkan oleh pengetua-pengetua mereka adalah lebih kurang sama. Keputusan ujian-t juga menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan terhadap kepemimpinan pengajaran dan efikasi sendiri antara pengetua lelaki dan perempuan di mana kepemimpinan pengajaran dan efikasi sendiri pengetua perempuan adalah lebih tinggi. Kedua-dua pemboleh ubah, kepemimpinan pengajaran dan efikasi sendiri, menunjukkan hubungan positif yang rendah dengan pencapaian sekolah. Walaupun demikian, apabila dilakukan ujian korelasi antara satu sama lain, kepemimpinan pengajaran dan efikasi sendiri mempunyai hubung kait yang sangat kuat.

Tahir dan Yassin (2008), telah menjalankan kajian untuk tahap psikologi guru (kepercayaan & komitmen) terhadap kepimpinan sekolah. Seramai 200 orang guru sekolah menengah di daerah Batu Pahat telah mengambil bahagian dalam kajian ini. Instrumen *Leadership Orientations (Others)*, *Organizational Commitment Questionnaires (OCQ)* dan *Trust-Scale – Trust in Principal* telah digunakan dalam kajian ini. Kajian ini mendapati bahawa kepimpinan pengetua

adalah pengaruh utama pembentukan tahap komitmen guru terhadap sekolah dan kepercayaan guru kepada sekolah.

Clark (2009), telah menjalankan kajian untuk mengenal pasti hubungan antara tingkah laku kepemimpinan pengajaran pengetua dengan efikasi guru. Kajian ini menggunakan instrumen *Principal Instructional Management Rating Scale* (PIMRS) untuk mengukur tingkah laku kepemimpinan pengetua dan *Personal Science Teaching Efficacy* (PSTE) untuk mengukur efikasi guru. Seramai 356 guru mengambil bahagian dalam kajian ini dan mendapati bahawa terdapat hubungan yang signifikan antara kepemimpinan pengajaran dengan efikasi guru.

Selain kepemimpinan pengetua, keafiatan sekolah juga mempunyai hubungan langsung dengan komitmen organisasi, efikasi dan kepuasan guru. Imants dan Zoelen (1995), telah menjalankan kajian untuk mengenal pasti hubungan antara keafiatan sekolah dengan efikasi guru di Leiden, Netherland. Kajian ini mengambil sampel sepuluh sekolah yang ketidakhadiran (*absence*) daripada guru-guru pada tahap tinggi ($> 20\%$) dan sepuluh sekolah yang ketidakhadiran (*absence*) daripada guru-guru pada tahap rendah ($< 4\%$). Instrumen *Organisation Climate Description Questionnaire in Elementary School* (OCDQ-RE) digunakan untuk mengukur keafiatan sekolah dan tahap ketidakhadiran guru digunakan untuk mengukur efikasi guru. Kajian ini mendapati bahawa keafiatan sekolah berhubungan secara signifikan dengan tahap ketidakhadiran guru di sekolah. Maknanya, sekolah yang tahap ketidakhadiran guru tinggi, maka sekolah itu

mempunyai keafiatan yang rendah, sebaliknya sekolah yang tahap ketidakhadiran guru rendah, maka sekolah itu mempunyai keafiatan yang tinggi.

Tsui dan Cheng (1999), telah menjalankan kajian untuk mengenal pasti hubungan antara keafiatan sekolah dengan komitmen guru dengan analisis *multi level statistic*. Seramai 423 guru daripada 20 sekolah rendah di Hong Kong telah ambil bahagian dalam kajian ini. Instrumen *Organizational Health Inventory* (OHI) digunakan untuk mengukur keafiatan sekolah dan *Organizational Commitment Questionnaire* (OCQ) untuk mengukur komitmen guru ke atas sekolah. Kajian ini mendapati bahawa hubungan antara keafiatan sekolah dengan komitmen guru adalah tidak pasti, iaitu mengikut ciri-ciri peribadi guru seperti kedudukan, jantina dan lama bekerja di sekolah berkenaan.

Lok (2004), telah menjalankan kajian untuk menguji pengaruh budaya yang merupakan sebahagian dimensi iklim organisasi dan stail kepimpinan ke atas komitmen guru dan kepuasan kerja guru. Kajian ini mengambil sampel di dua tempat, iaitu di Hong Kong dan Australia. Kajian ini mendapati bahawa terdapat perbezaan min skor keafiatan sekolah, kepuasan guru dan komitmen guru yang signifikan antara kedua sampel berkenaan, di mana Australia mempunyai min skor yang lebih tinggi. Secara statistik mengikut keafiatan sekolah dan stail kepimpinan, pada kedua dua sampel adalah berbeza untuk kepuasan kerja dan komitmen. Budaya inovatif dan budaya sokongan dan kepimpinan pertimbangan mempunyai pengaruh positif ke atas kepuasan kerja dan komitmen guru, tetapi

dimensi penjelasan struktur dalam stail kepemimpinan mempunyai pengaruh negatif ke atas kepuasan.

Ab. Samad dan Gooi Ai Wei (2005), telah menjalankan kajian untuk mengenal pasti hubungan antara keafiatan sekolah dengan kepuasan kerja guru. Seramai 104 guru-guru daripada tiga sekolah rendah di Zon Sentul, Kuala Lumpur telah mengambil bahagian dalam kajian ini. Soal selidik *Organizational Climate Description Questionnaire–Rutgers Secondary* (OCDQ-RS) digunakan untuk mengukur keafiatan sekolah dan *The Minnesota Satisfaction Questionnaire* (MSQ) digunakan untuk mengukur kepuasan kerja guru. Kajian ini mendapati bahawa terdapat hubungan yang signifikan antara keafiatan sekolah dengan kepuasan kerja guru. Selanjutnya kajian ini mencadangkan perlu wujudnya aktiviti yang boleh mempertingkatkan keafiatan sekolah.

Mattingly (2007), telah melakukan kajian untuk mengenal pasti hubungan antara keafiatan sekolah, efikasi guru dan kepuasan guru. Seramai 748 responden yang terdiri dari guru-guru di kawasan Kentucky, Amerika Syarikat telah mengambil bahagian dalam kajian ini. Kajian ini mendapati bahawa terdapat hubungan yang signifikan antara ketiga-tiga pemboleh ubah keafiatan sekolah, efikasi guru dan kepuasan guru.

Pan dan Qin (2007), telah menjalankan kajian untuk mengenal pasti hubungan antara keafiatan sekolah dengan kepuasan kerja. Seramai 229 guru di sekolah lanjutan di Hunan turut mengambil bahagian dalam kajian ini. Instrumen *Secondary School Organizational Climate Scale* digunakan untuk mengukur

keafiatan sekolah dan *Teacher Job Satisfaction Survey Questionnaire* untuk mengukur kepuasan kerja guru. Kajian ini mendapati bahawa terdapat hubungan yang signifikan antara keafiatan sekolah dengan kepuasan guru di Hunan. Kajian ini juga mencadangkan perlunya kajian-kajian semacam ini, terutama yang berkaitan dengan faktor-faktor keafiatan sekolah sehingga guru boleh berpuas hati.

Sezgin (2009), telah menjalankan kajian untuk mengenal pasti hubungan antara komitmen guru ke atas sekolah dan keafiatan sekolah di Turkey. Seramai 323 guru daripada 20 sekolah rendah di Ankara, Turkey telah mengambil bahagian dalam kajian ini. Instrumen *Organizational Commitment Scale* (OCS) digunakan untuk mengukur komitmen guru ke atas sekolah dan *Organizational Health Inventory* (OHI-E) digunakan untuk mengukur keafiatan sekolah. Kajian ini mendapati bahawa terdapat hubungan negatif antara tiga dimensi dalam keafiatan sekolah iaitu kemandirian sekolah, profesionalisme kepimpinan guru besar dan moral dengan komitmen organisasi. Walaupun demikian, komitmen dalaman guru mempunyai hubungan positif dengan tiga dimensi keafiatan sekolah berkenaan. Profesionalisme kepimpinan guru besar adalah satu-satunya dimensi dalam keafiatan sekolah yang berhubungan secara positif dengan semua dimensi komitmen guru, sedangkan dua dimensi keafiatan sekolah iaitu penekanan akademik dan sokongan sumber berhubungan secara negatif dengan semua dimensi komitmen guru.

2.9 Rumusan

Sorotan literatur menunjukkan peranan kepemimpinan pengajaran pengetua sama ada guru besar, keafiatan sekolah, komitmen organisasi, efikasi dan kepuasan guru adalah penting dalam mewujudkan matlamat sekolah dan meningkatkan pencapaian sekolah. Kajian-kajian tentang kepemimpinan pengajaran dan keafiatan sekolah mempunyai pengaruh ke atas komitmen organisasi, efikasi dan kepuasan guru. Untuk itu pengkaji ingin mengenal pasti hubungan antara kepemimpinan pengajaran guru besar dengan keafiatan sekolah, komitmen organisasi, efikasi dan kepuasan guru. Pengkaji juga ingin mengenal pasti peranan keafiatan sekolah sebagai pengantara kepada hubungan antara kepemimpinan pengajaran dengan komitmen organisasi, efikasi dan kepuasan guru.

BAB III

METODOLOGI KAJIAN

3.1. Pengenalan

Metodologi merupakan satu aspek penting yang perlu diberi perhatian untuk memperolehi satu hasil kajian yang baik dan boleh dipercayai. Metodologi digunakan untuk mencari penyelesaian masalah dalam persoalan kajian dan pengujian hipotesis bagi mencapai objektif yang telah ditetapkan. Bab ini menjelaskan metodologi yang telah digunakan untuk menyempurnakan kajian. Aspek yang diberi penekanan adalah (1) Tempat Kajian, (2) Rekabentuk Kajian, (3) Populasi dan Sampel Kajian, (4) Pemboleh ubah Kajian, (5) Instrumen Kajian, (6) Tata Cara Memungut Data dan (7) Tata Cara Memproses Data.

3.2. Tempat Kajian

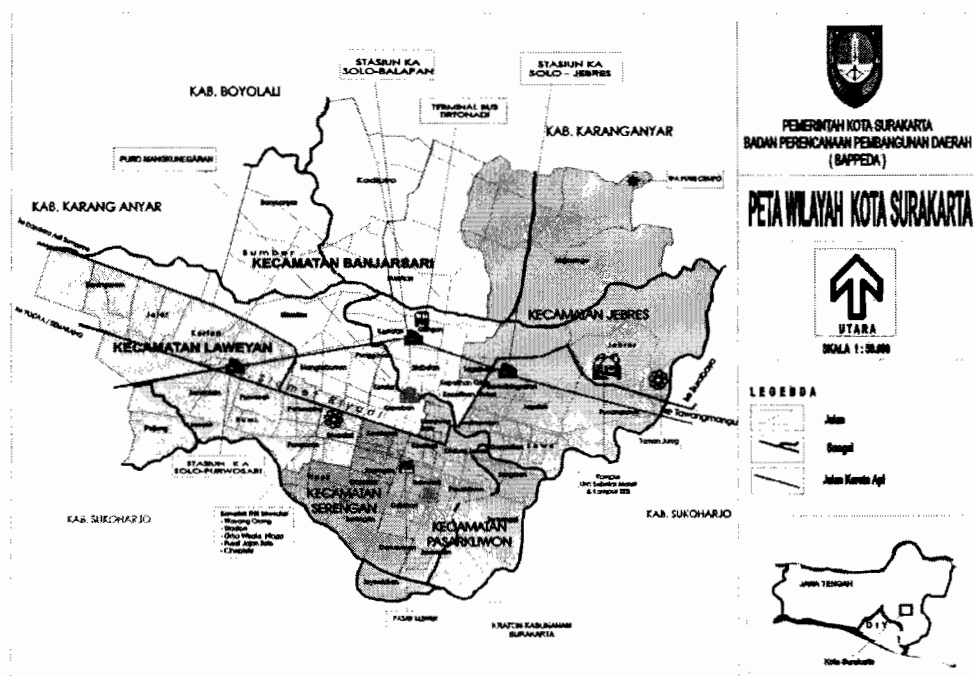
Kajian ini dilakukan di Bandar Surakarta yang merupakan salah satu bandar kelas menengah yang terletak di Jawa Tengah– Indonesia. Terletak antara 45° 15” dan 45° 35” Bujur Timur dan antara 7°36’ dan 7°56’ Lintang Selatan. Purata suhu udara antara 26⁰C sehingga 28⁰C dengan kelembaban udara antara 71% - 87%.

Bandar Surakarta menjadi penyokong bahagi kota-kota lain di sekitarnya iaitu Semarang, Yogyakarta dan Surabaya. Luas wilayah Surakarta adalah 44.06 km persegi yang terbahagi dalam lima Kecamatan (*district*).



Rajah 3.1. Peta Indonesia (Surakarta berada di dekat Yogyakarta)

Iaitu *district* Laweyan, Serengan, Pasar Kliwon, Jebres dan Banjarsari (Surakarta dalam Angka, 2006:3). Lima *district* tersebut terbahagi menjadi 51 desa (*village*) seperti tampak pada Rajah 3.2 dan Jadual 3.1.



Rajah 3.2. Peta Bandar Surakarta (terdiri atas 5 kecamatan)

Jumlah penduduk di Bandar Surakarta sehingga tahun 2008 mencapai 505,153 orang. Daripada jumlah tersebut, 50.06% (252,890 orang) bekerja sebagai guru, kakitangan kerajaan, pekerja di syarikat swasta dan usahawan.

Jadual 3.1

Jumlah dan Taburan Penduduk Bandar Surakarta

Kecamatan (District)	Kelurahan (Village)	Rw	Rt	Kepala Keluarga (Household)
Laweyan	11	105	451	22,018
Serengan	7	75	332	13,505
Pasar Kliwon	9	100	424	19,966
Jebres	11	145	605	30,125
Banjarsari	13	167	832	37,746
Jumlah	51	592	2,644	123,360

Sumber : Badan Pusat Statistik Kota Surakarta, 2006.

Paras pendidikan masyarakat di wilayah Bandar Surakarta cukup baik. Hampir 70% daripada keseluruhan kakitangan kerajaan berpendidikan sarjana. Di sisi lain, daripada bilangan penduduk wajib belajar (7-15 tahun) wujud kelompok kecil yang cicir daripada sistem sekolah sejumlah 1.34% (Surakarta dalam Angka, 2006).

Berkaitan dengan agama, sebahagian besar penduduk Bandar Surakarta beragama Islam iaitu 75% (400,500 orang). Penganut Kristian (Protestan & Katholik) berada pada peringkat dua, disusul Budha dan Hindu (Surakarta dalam Angka, 2006).

Jadual 3.2

Jumlah Sekolah di Bandar Surakarta

No	Tingkatan Sekolah	Status Sekolah		Bilangan
		Negeri	Swasta	
1	Sekolah Rendah	193	80	273
2	Sekolah Menengah	26	42	68
3	Sekolah Tinggi	8	21	29
4	Universiti	1	10	11

Sumber : Badan Pusat Statistik Kota Surakarta, 2006.

Ada beberapa keistimewaan bandar Surakarta jika dibandingkan dengan bandar lain di Indonesia :

1. Bandar Surakarta merupakan bandar kelas menengah yang memiliki sosiobudaya bukan metropolitan dan juga tidak ketinggalan sehingga ia boleh mewakili keadaan sosiobudaya masyarakat Indonesia.
2. Bandar Surakarta merupakan tempat peninggalan kerajaan terbesar di Jawa iaitu Kerajaan Mataram yang kemudian runtuh menjadi dua bahagian, Kasunanan Surakarta yang dipimpin Sunan Pakubuwono dan Kasultanan Yogyakarta yang dipimpin oleh Sultan Hamengkubuwono. Ertinya bandar Surakarta merupakan pusat budaya Jawa yang merupakan budaya Indonesia (Sejarah Kerajaan Islam di Indonesia).
3. Ditinjau dari sosioekonomi, bandar Surakarta merupakan penyokong paling besar ka atas pendapatan asli daerah (PAD) Propinsi Jawa Tengah, melebihi bandar-bandar lain di Jawa Tengah (Dipenda Jawa Tengah, 2007).

4. Ditinjau dari potensi masyarakat, bandar Surakarta merupakan pusat pergerakan perjuangan nasional dan tempat lahirnya tokoh-tokoh nasional Indonesia. Tokoh perjuangan kemerdekaan Indonesia Haji Oemar Sa'id Cokroaminoto, mantan Presiden Republik Indonesia Soeharto dan tokoh reformasi Muhammad Amin Rais adalah merupakan tokoh-tokoh nasional Indonesia yang dilahirkan di bandar Surakarta (catatan Sejarah Nasional Indonesia).
5. Ditinjau dari sosiopolitik dan kesetabilan keamanan, bandar Surakarta merupakan ukuran kesetabilan keamanan Indonesia. Kejadian-kejadian yang terjadi di Surakarta akan berpengaruh besar kepada bandar-bandar lain di Indonesia (dari berbagai media cetak nasional; Harian Kompas & Harian Republika, 2007).
6. Ditinjau dari potensi akademik, bandar Surakarta memiliki beberapa Rintisan Sekolah Berstandar Internasional (RSBI), baik pada tahap Sekolah Rendah, Sekolah Menengah maupun Sekolah Tinggi dan sebuah perguruan tinggi yang besar iaitu Universitas Sebelas Maret Surakarta (UNS).

Berasaskan pertimbangan keistimewaan di atas penyelidik mengambil bandar Surakarta sebagai tempat kajian dengan jangkaan boleh mewakili keadaan masyarakat Jawa bahkan Indonesia.

3.3. Rekabentuk Kajian

Kajian ini menggunakan kaedah deskriptif-kuantitatif. Kaedah deskriptif ertinya kaedah ini diguna pakai untuk menggambarkan sifat semata (*expost facto*) yang

sedang berlangsung pada saat kajian dilakukan dan dapat membuat tafsiran yang tepat (Muh. Nazir, 2003). Sedangkan kuantitatif artinya data yang dikumpulkan akan diolah melalui perhitungan angka atau kuantiti (Nana Sudjana, 1996). Kaedah deskriptif kuantitatif dapat memberikan gambaran fenomena-fenomena, menunjukkan hubungan, menguji hipotesis, membuat ramalan serta mendapatkan makna dari implikasi daripada suatu masalah yang ingin dipecahkan (Muh. Nazir, 2003). Penyelidikan ini menggunakan struktur teori untuk membangun model penyelidikan dan hipotesis-hipotesisnya sehingga memerlukan pengujian secara inferensi (Hartono, 2004).

Penyelidikan ini termasuk penyelidikan penerokaan, yakni menjelaskan fenomena hubungan antara pemboleh ubah berasaskan teori dan penyelidikan-penyelidikan terdahulu berasaskan data empiris (Cooper & Schindler, 2003). Berasaskan cara menjawab persoalan kajian, kajian ini termasuk dalam kajian pengujian hipotesis, dilihat dari cara pengumpulan data termasuk kajian tinjauan dan dilihat dari pengawalan pemboleh ubah termasuk kajian bukan eksperimen.

3.4. Populasi dan Sampel Kajian

Populasi kajian ini adalah guru sekolah rendah di Bandar Surakarta berjumlah 2,276 orang yang mengajar di 273 sekolah rendah. Populasi ini diambil kerana mereka bekerja di dalam bandar yang sama, dengan budaya yang hampir sama, sehingga tidak ada perbezaan yang terlalu jauh selain pemboleh ubah yang sedang dikaji.

Sampel kajian pula adalah sebahagian populasi yang boleh mewakili seluruh populasi yang ada (Suharsimi, 2002). Sampel pada kajian ini dipungut secara rawak mudah, tetapi menepati kriteria-kriteria berikut :

1. Guru yang mengajar di sekolah rendah negeri. Sekolah dan guru-guru di sekolah negeri mendapat kemudahan dan peruntukan yang sama dari negara dan memiliki kesempatan yang sama dalam pengembangan jawatannya.
2. Guru yang telah mengajar di sekolahnya sekurang-kurangnya 2 tahun. Masa 2 tahun merupakan masa yang dianggap cukup untuk mengenal pasti tingkah laku kepimpinan dari guru besar di sekolahnya (Kingstrom & Mainstone, 1985).
3. Guru yang berada di sekolah yang guru besarnya telah berkhidmat sekurang-kurangnya 2 tahun. Masa 2 tahun merupakan masa yang dianggap cukup bagi guru besar untuk menjalankan kepimpinan pengajaran di sekolahnya.
4. Guru yang mengajar di sekolah rendah dengan semasa perkhidmatan guru besar berkenaan.

Bilangan sampel dipungut bersandarkan kepada beberapa ketentuan yang dibina oleh Hair, Black, Babin, Anderson dan Tathan (2006):

1. Model SEM yang mengandungi ≤ 5 konstruk, dengan setiap konstruk terdiri daripada 3 item indikator atau lebih dan memiliki komunaliti yang tinggi ($\geq .60$), maka bilangan sampel yang diperlukan ialah 100 sehingga 150.

2. Jika nilai komunaliti sederhana (.45 sehingga .55), atau model SEM mengandungi konstruk dengan bilangan indikator kurang dari 3 item, maka bilangan sampel yang diperlukan adalah sekitar 200.
3. Jika nilai komunaliti rendah, atau model SEM mengandungi konstruk dengan bilangan indikator kurang dari tiga item, maka bilangan sampel yang diperlukan adalah 300 atau lebih.
4. Jika bilangan konstruk besar (≥ 6), beberapa konstruk mengandungi bilangan indikator kurang dari tiga item dan nilai komunaliti rendah, maka bilangan sampel yang diperlukan 500 atau lebih.

Oleh kerana itu penyelidik mengambil bilangan sampel yang sesuai iaitu 350 guru. Bilangan ini adalah cukup untuk mewakili populasi dan memenuhi keperluan analisis kajian seperti yang disarankan oleh Hair et al. (2006).

3.5. Pemboleh Ubah Kajian

Dalam kajian ini terdapat lima pemboleh ubah iaitu satu pemboleh ubah bebas, satu pemboleh ubah pengantara dan tiga pemboleh ubah tidak bebas.

3.5.1. Pemboleh Ubah Bebas

Pemboleh ubah bebas adalah pemboleh ubah penyebab yang akan dicari pengaruhnya ke atas pemboleh ubah tidak bebas. Pemboleh ubah penyebab dalam kajian ini adalah Tingkah Laku Kepimpinan Pengajaran Guru Besar yang merangkumi 11 tugas dan fungsi kepimpinan pengajaran.

Tingkah Laku Kepimpinan Pengajaran Guru Besar adalah perilaku kepemimpinan guru besar di sekolah rendah yang dibahagikan dalam sebelas tugas dan fungsi berikut (Hallinger & Murphy, 1985);

- (i) Merangka matlamat-matlamat sekolah iaitu menentukan pencapaian matlamat-matlamat tahunan akademik yang dirangka melalui sumber-sumber yang ada di sekolahnya.
- (ii) Memperjelaskan matlamat-matlamat sekolah iaitu memperjelaskan matlamat-matlamat sekolah kepada guru-guru, ibu bapa dan para pelajar.
- (iii) Menyelia dan menilai pengajaran iaitu memastikan bahawa matlamat-matlamat sekolah diterjemahkan kepada amalan pengajaran di bilik darjah.
- (iv) Menyelaraskan kurikulum iaitu menjamin bahawa isi kandunagn kurikulum sekolah disampaikan secara baik di bilik darjah yang diukur dengan ujian terpiawai.
- (v) Pemantauan kemajuan akademik pelajar iaitu menilai hasil ujian siswa, misalnya membincangkan hasil ujian dengan staf dan melakukan tafsiran secara analitikal yang menjelaskan tentang hasil-hasil ujian dalam bentuk ringkas dan kemudian disampaikan kepada guru.
- (vi) Mengawal dan melindungi waktu pengajaran iaitu melakukan perlindungan terhadap waktu pengajaran melalui peraturan-peraturan sekolah.
- (vii) Mengekalkan kelihatan di sekolah iaitu membri petunjuk kepada guru-guru dan pelajar mengenai prioriti di sekolah, berupaya memperuntukkan waktu berada di sekolah (*visibility*) dan membuat rondaan di bilik darjah.

- (viii) Menyediakan ganjaran kepada guru iaitu menciptakan iklim yang kondusif dengan struktur kerja jelas dan tersedia insentif atau penghargaan lain terhadap prestasi guru.
- (ix) Menggalakkan perkembangan profesional iaitu menggunakan pelbagai cara sebagai sokongan kepada guru-guru dalam usaha memajukan pengajaran, dengan mengenal pasti keperluan guru untuk memajukan perkembangan profesional guru.
- (x) Menetapkan kepiawaian akademik iaitu menetapkan dan menggerakkan piawaian dan harapan tinggi pencapaian sekolah.
- (xi) Menyediakan ganjaran kepada pelajar iaitu pelajar sentiasa diberi peluang menerima ganjaran sebagai tanda menghargai peningkatan pencapaian akademik mereka dan merangsang pelajar untuk lebih berusaha memajukan pencapaian akademik mereka dengan lebih cemerlang.

3.5.2. Pemboleh Ubah Tidak Bebas

Pemboleh ubah tidak bebas adalah pemboleh ubah yang dipengaruhi oleh pemboleh ubah yang lain. Pemboleh ubah tidak bebas pada kajian ini adalah Komitmen Organisasi, Efikasi Guru dan Kepuasan Guru.

3.5.2.1. Komitmen Organisasi

Komitmen organisasi dalam kajian ini disandarkan pada pengertian dan konsep yang dibuat oleh Allen dan Meyer (1990), yang membezakan komitmen kepada organisasi dalam tiga kategori iaitu (1) komitmen organisasi secara afektif, (2)

komitmen organisasi secara berterusan dan (3) komitmen organisasi secara normatif.

3.5.2.2. Efikasi Guru

Efikasi guru adalah keadaan atau pertimbangan psikologis, di mana seorang guru merasa yakin bahawa dirinya boleh mencapai tujuannya dan memiliki rasa menguasai dalam dirinya.

3.5.2.3. Kepuasan Guru

Kepuasan guru adalah kepuasan seorang guru ke atas pekerjaannya yang ditandai dengan gaji, peluang promosi dan lingkungan kerja di sekolah yang boleh memberi rasa aman dan senang.

3.5.3. Pemboleh Ubah Pengantara

Pemboleh ubah pengantara pada kajian ini adalah pemboleh ubah yang boleh menghantarkan atau menambahbaikkan hubungan antara Tingkah Laku Kepimpinan Pengajaran Guru Besar dengan Komitmen Organisasi, Efikasi Guru dan Kepuasan Guru. Pemboleh ubah pengantara pada kajian ini adalah Keafiatan Sekolah.

Keafiatan sekolah adalah deskripsi keadaan sekolah secara keseluruhan walaupun yang diguna pakai sebagai instrument adalah respons, pengalaman dan perilaku rutin dari guru-guru di sekolahnya. Mengikut Hoy dan Tarter (1997), keafiatan sekolah meliputi lima dimensi *Organizational Health Inventory* (OHI-

E); (1) Kemandirian Sekolah, (2) Kepimpinan Sejawat, (3) Sokongan Sumber Daya, (4) Kekompakan Guru dan (5) Penekanan akademik.

3.6 Instrumen Kajian

Untuk mendapatkan data yang sesuai dengan objektif kajian, maka diperlukan alat pemungut data yang disebut instrumen. Semua data dari pemboleh ubah di atas dipungut dengan instrumen dalam bentuk instrumen terpiawai. Instrumen yang digunakan dalam kajian ini adalah instrumen yang telah digunakan oleh para penyelidik di negara-negara maju yang telah diterjemahkan dari bahasa Inggeris ke bahasa Indonesia dengan kaedah *Back Translation* (Brislin, 1970). Selepas itu instrumen dari bahasa Indonesia diterjemahkan semula ke dalam bahasa Inggeris. Proses penterjemahan ini dilakukan oleh seorang pakar *bilingual* yang tidak mempunyai pengalaman dalam instrumen tersebut. Setelah dilakukan penyemakan dan pembetulan oleh pakar berkenaan, penyelidik menguji instrumen tersebut untuk menentukan kesahan dan kebolehpercayaan melalui ujian rintis.

3.6.1 Kesahan dan Kebolehpercayaan Instrumen

Instrumen yang diguna pakai memungut data dalam kajian ini terdiri daripada lima bahagian selari dengan bilangan pemboleh ubah kajian. Instrumen yang diguna pakai memungut data hendaklah sah dan boleh dipercayai. Oleh kerana itu perlu dijalankan ujian rintis instrumen. Ujian rintis telah dilakukan di Bandar Surakarta ke atas 30 guru sekolah rendah negeri. Untuk menguji kesahan instrumen digunakan kesahan kandungan dan kesahan item.

Kesahan kandungan instrumen kajian ini telah diuji oleh seorang pakar bidang pendidikan di Program Pengajian Magister Pendidikan Sains di Universitas Sebelas Maret (UNS) Surakarta. Item-item dalam instrumen dinyatakan relevan dengan konsep yang akan diukur, sehingga memenuhi kesahan muka dan item-item dalam instrumen juga telah dinyatakan memenuhi semua domain dalam konsep yang akan diukur, sehingga memenuhi kesahan logis.

Bagi menguji kesahan item digunakan statistik *Product Moment Correlation* dengan melihat nilai *item-total correlation*. Kewujudan item di dalam konstruk dikatakan sah apabila memiliki nilai *item-to-total correlation* melebihi .50 dan *inter-item correlation* melebihi .30. Bagi menguji kebolehpercayaan instrumen digunakan *Cronbach's alpha Coefficiency Test*. Instrumen dikatakan boleh dipercayai apabila memiliki nilai pekali Cronbach melebihi .70 (Nunnally, 1979; Azwar, 1986).

3.6.2 Instrumen Tingkah Laku Kepimpinan Pengajaran

Instrumen Tingkah Laku Kepimpinan Pengajaran disusun berasaskan *Principal Instruction Management Rating Scale* (PIMRS) daripada Halinger dan Murphy (1985) yang telah diubahsuai dengan keadaan kepimpinan pendidikan dan bahasa di Bandar Surakarta. Halinger dan Murphy membahagi kepimpinan pengajaran dalam 11 tugas dan fungsi guru besar. Instrumen ini dipilih kerana dibuat oleh penyelidik yang tidak diragukan kepiawaiannya dan sudah teruji kesahannya di berbagai-bagai negara Blase dan Blase (1999) di Amerika Syarikat, Southworth

(2002) di England dan Lahui – Ako (2001) di Papua New Gini. Instrumen ini telah diterjemahkan ke dalam Bahasa Indonesia dengan 71 item.

Responden adalah terdiri daripada guru-guru sekolah rendah negeri di bandar Surakarta. Guru diminta menjawab instrumen mengenai tingkah laku kepimpinan pengajaran guru besar mereka. Para guru menjawab dengan menentukan sejauh manakah guru besar memainkan peranan pada setiap item dengan menandakan 1 (tidak pernah) kepada 5 (selalu). Instrumen ini telah dilakukan ujian rintis di Bandar Surakarta, tetapi kerana ada beberapa dimensi memiliki nilai kebolehpercayaan masih rendah, dengan pekali Cronbach kurang dari .70 iaitu dimensi ke 4, 5, 7 dan 11, atau ada item yang memiliki kesahan rendah, yang ditunjukkan oleh nilai *item-total correlation* di bawah .50 atau *inter-item correlation* di bawah .30 iaitu dimensi ke 3, 6 dan 9, maka diperlukan ujian rintis kedua, dengan hasil seperti Jadual 3.3.

Jadual 3.3

Kebolehpercayaan Instrumen Tingkah Laku Kepimpinan Pengajaran

Dimensi	Tingkah Laku Kepimpinan Pengajaran	Jumlah Item	α	
			Uji I	Uji II
1	Merangka matlamat-matlamat sekolah	6	.84	.84
2	Memperjelaskan matlamat-matlamat sekolah	6	.77	.77
3	Menyelia dan menilai pengajaran	11	.91	.83
4	Menyelaras kurikulum	7	.61	.88
5	Pemantauan kemajuan akademik pelajar	8	.67	.88
6	Mengawal dan melindungi waktu pengajaran	5	.70	.81
7	Mengekalkan ketampakan di sekolah	5	.66	.85
8	Menyediakan ganjaran kepada guru	4	.83	.83
9	Menggalakkan perkembangan profesional	10	.73	.82
10	Menetapkan kepiawaian akademik	5	.74	.74
11	Menyediakan ganjaran kepada pelajar	4	.64	.83
Instrumen Tingkah Laku Kepimpinan Pengajaran		71	.92	

3.6.3 Instrumen Keafiatan Sekolah

Instrumen Keafiatan Sekolah disusun berdasarkan *Organizational Health Inventory* (OHI-E) daripada Hoy dan Tarter (1997) yang memiliki 37 item. Guru-guru diminta menjawab instrumen mengenai keafiatan sekolah yang mereka bekerja. Guru-guru menjawab dengan menentukan sejauh manakah keafiatan sekolah dengan menandakan 1 (sangat tidak setuju) kepada 5 (sangat setuju). Instrumen ini telah dilakukan ujian rintis di Bandar Surakarta, hasilnya kelima-lima dimensi memiliki alfa melebihi .70, tetapi kerana ada item yang memiliki kesahan rendah, di mana nilai *item-total correlation* kurang daripada .50 atau *inter-item correlation* kurang daripada .30 iaitu dimensi ke 2 dan 4 maka diperlukan ujian rintis kedua yang hasilnya seperti Jadual 3.4.

Jadual 3.4

Kebolehpercayaan Instrumen Keafiatan Sekolah

Dimensi	Keafiatan Sekolah	Jumlah Item	α	
			Uji I	Uji II
1	Integritas (kemandirian) sekolah	6	.86	.86
2	Kepemimpinan seawat	10	.72	.86
3	Pengaruh sumber daya	7	.77	.77
4	Kekompakan (afiliasi) guru	9	.88	.81
5	Penekanan pada bidang pendidikan	5	.77	.77
Instrumen Keafiatan Sekolah		37	.82	

3.6.4 Instrumen Komitmen Organisasi

Instrumen Komitmen Organisasi disusun berdasarkan *Organizational Commitment Questionnaire* (OCQ) daripada Allen dan Meyer (1990), yang terdiri daripada 3 dimensi iaitu (1) komitmen organisasi secara afektif, (2) komitmen

organisasi secara berterusan dan (3) komitmen organisasi secara normatif yang telah diubahsuai dengan keadaan sekolah dan bahasa di Bandar Surakarta. Instrumen ini telah di terjemahkan ke dalam Bahasa Indonesia dengan 22 item.

Guru-guru diminta menjawab item-item di dalam instrumen mengenai komitmen mereka kepada organisasi sekolah yang mereka bekerja. Guru-guru menjawab dengan menentukan sejauh manakah komitmen kepada organisasi sekolah dengan menandakan 1 (sangat tidak setuju) kepada 5 (sangat setuju). Instrumen ini telah dilakukan ujian rintis di Bandar Surakarta dengan kesahan sangat baik, iaitu memiliki nilai *item-otal correlation* melebihi .50 dan nilai *inter-item correlation* melebihi .30 dan memiliki keboleh percayaan seperti Jadual 3.5.

Jadual 3.5

Kebolehpercayaan Instrumen Komitmen Organisasi

Dimensi	Komitmen Organisasi	Jumlah Item	α
1	Komitmen organisasi secara afektif	9	.85
2	Komitmen organisasi secara berkesinambungan	7	.71
3	Komitmen organisasi secara normatif	6	.82
Instrumen Komitmen Organisasi		22	.85

3.6.5 Instrumen Efikasi Guru

Instrumen Efikasi Guru dibina berasaskan *Teacher Efficacy Scale* (TES) daripada Hoy dan Woolfolk (1993) yang telah diubahsuai dengan keadaan sekolah dan bahasa di Bandar Surakarta. Instrumen ini telah di terjemahkan ke dalam Bahasa Indonesia dengan 10 item.

Guru-guru diminta menjawab item-item dalam instrumen mengenai efikasi mereka. Guru menjawab dengan menentukan sejauh manakah efikasi mereka ke atas tugas-tugas mereka di lingkungan persekolahan dengan menandakan 1 (sangat tidak setuju) kepada 5 (sangat setuju). Instrumen ini telah dilakukan ujian rintis di Bandar Surakarta dengan hasil baik iaitu memiliki nilai *item-total correlation* melebihi .50 dan *inter-item correlation* melebihi .30 dan boleh dipercayai dengan alpha Cronbach .79.

3.6.6 Instrumen Kepuasan Guru

Instrumen Kepuasan Guru dibina berasaskan *Teacher Satisfaction Scale* (TSS) daripada Ho dan Au (2006) iaitu lima item kepuasan (1) motivasi diri, (2) kemampuan diri, (3) kepuasan dirinya sendiri, (4) kebermaknaan diri dan (5) kemantapan kerjaya, yang berasaskan teori kepuasan kerja oleh Locke (1976). Instrumen ini telah diterjemahkan dan diubahsuai dengan keadaan sekolah dan bahasa di Bandar Surakarta tanpa mengubah bilangan item yang sedia ada.

Guru-guru diminta menjawab soalan-soalan di dalam instrumen mengenai kepuasan kerja mereka. Guru menjawab dengan menentukan sejauhmanakah kepuasan mereka ke atas apa yang dirasakan mereka di persekitaran persekolahan dengan menandakan 1 (sangat tidak setuju) kepada 5 (sangat setuju). Instrumen ini telah dilakukan ujian rintis di Bandar Surakarta dengan hasil baik iaitu memiliki *item-total correlation* melebihi .50 dan *inter-item correlation* melebihi .30 dan boleh dipercayai dengan alpha Cronbach .86.

3.7 Prosedur Memungut Data

3.7.1 Sumber Data

Kajian ini menggunakan data tingkah laku kepemimpinan pengajaran guru besar, keafiatan sekolah, komitmen organisasi, kepuasan guru dan efikasi guru. Data diperoleh melalui instrumen terpiawai (Lampiran 1).

3.7.2 Memungut Data

Data dipungut dengan menggunakan borang soal selidik dengan cara mengedarkannya secara langsung kepada guru-guru di sekolah rendah oleh penyelidik. Sebelum itu satu surat permohonan mengadakan kajian kepada guru besar di sekolah berkenaan telah dikirimkan. Cara ini merupakan cara paling berkesan kerana budaya orang Jawa dan khususnya Surakarta akan merasa dihormati apabila instrumen diedar dengan tangan (Mulder, 1982). Cara pulangan instrumen juga dipungut oleh penyelidik dengan tempoh pulangan 1 minggu. Cara ini juga memberikan jangkaan tinggi ke atas pulangan instrumen ($> 80\%$). Penyelidik mengedarkan 350 set instrumen kepada 350 orang guru sekolah rendah negeri di Bandar Surakarta. Dari bilangan tersebut 330 (94 peratus) set instrumen pulang kepada penyelidik dan 10 set cacat atau tidak lengkap, sehingga hanya 320 set instrumen yang dimasukkan sebagai data kajian.

3.7.3 Memasukkan Data

Setelah pungutan data selesai, tahap berikutnya adalah memasukkan data dan tabulasi data dengan perisian *The Statistical Package For The Social Sciences*

(SPSS) Version 11.5. Hasil memasukkan dan tabulasi data kemudian digunakan untuk uji lebih lanjut dengan menggunakan perisian Amos 6.0 untuk mengetahui hasil model pengukuran (*measurement model*) dan model struktural (*structural model*) dari SEM.

3.8 Prosedur Memproses Data

3.8.1 Deskriptif Data

Data hasil pengamatan direkod dan diproses dengan Program SPSS versi 11.5 untuk mendapatkan min, frekuensi dan sisihan piawai. Analisis deskriptif ke atas min daripada item-item dalam instrumen digunakan kaedah seperti Jadual 3.6.

Jadual 3.6

Skala Pemeringkatan Sikap

Skor	Peringkat
1.00 – 1.80	Sangat Rendah
1.81 – 2.60	Rendah
2.61 – 3.40	Sederhana
3.41 – 4.20	Tinggi
4.21 – 5.00	Sangat Tinggi

3.8.2 Statistik Inferensi

Statistik inferensial adalah statistik yang digunakan untuk menarik kesimpulan dari data yang telah dipungut. Dalam kajian ini akan dilihat hubungan antara pemboleh ubah. Guna menghubungkan beberapa pemboleh ubah dan menguji

model yang baik dari hubungan tersebut, maka digunakan model *Structural Equation Modeling* (SEM).

Sebelum dilakukan ujian inferensi untuk menjawab soalan penyelidikan, akan dilakukan analisis faktorial. Teknik analisis *Structural Equation Modelling* (SEM) mempunyai kemampuan untuk menguji analisis faktor untuk kepentingan pengujian pengukuran (*measurement model*) dan model persamaan simultan untuk menguji hipotesis (*structural model*), serta kemungkinan memodifikasi model penyelidikan secara serentak (Imam Ghazali, 2008; Imam Ghazali & Fuad, 2005; Ferdinand, 2002).

3.8.2.1 Model Pengukuran (*Measurement Model*)

Model Pengukuran adalah proses permodelan dalam penyelidikan bermaksud untuk menyelidiki unidimensionaliti indikator-indikator yang menjelaskan sebuah faktor atau sebuah variabel laten (Ferdinand, 2002). Teknik pengujian *measurement model* adalah melalui *Confirmatory Factor Analysis* (CFA) untuk konstruk masing-masing. Pedoman yang dipakai dalam CFA adalah nilai factor beban (*loading factor*) lebih besar 0.4 atau *lambda value* di bawah 0.05 (Ferdinand, 2002). Nilai yang tidak memenuhi kedua-dua syarat tersebut tidak digunakan dalam analisis berikutnya.

Konstruk yang hendak diuji secara konfirmatori dalam penyelidikan ini digambarkan dalam diagram laluan. Beberapa ketentuan yang ada pada penggambaran diagram laluan adalah:

- Anak panah satu arah digunakan untuk melambangkan hubungan yang biasanya merupakan hipotesis kajian.
- Anak panah dua arah digunakan untuk melambangkan korelasi antara dua pemboleh ubah eksogen dan mungkin juga korelasi antara dua indikator.
- Bentuk elips digunakan untuk melambangkan suatu konstruk yang tidak diukur secara langsung.
- Bentuk kotak melambangkan pemboleh ubah yang diukur langsung.
- Huruf e melambangkan ralat pada pemboleh ubah.

3.8.2.1.1 Konstruk Tingkah Laku Kepimpinan Pengajaran Guru Besar

Mengikut Hallinger dan Murphy (1985), Tingkah Laku Kepimpinan Pengajaran Guru Besar adalah perilaku kepemimpinan guru besar di sekolah rendah yang diuraikan dalam sebelas dimensi. Spesifikasi model pengukuran pada pemboleh ubah Tingkah Laku Kepimpinan Pengajaran Guru Besar adalah seperti pada Jadual 3.7 dan Rajah 3.3.

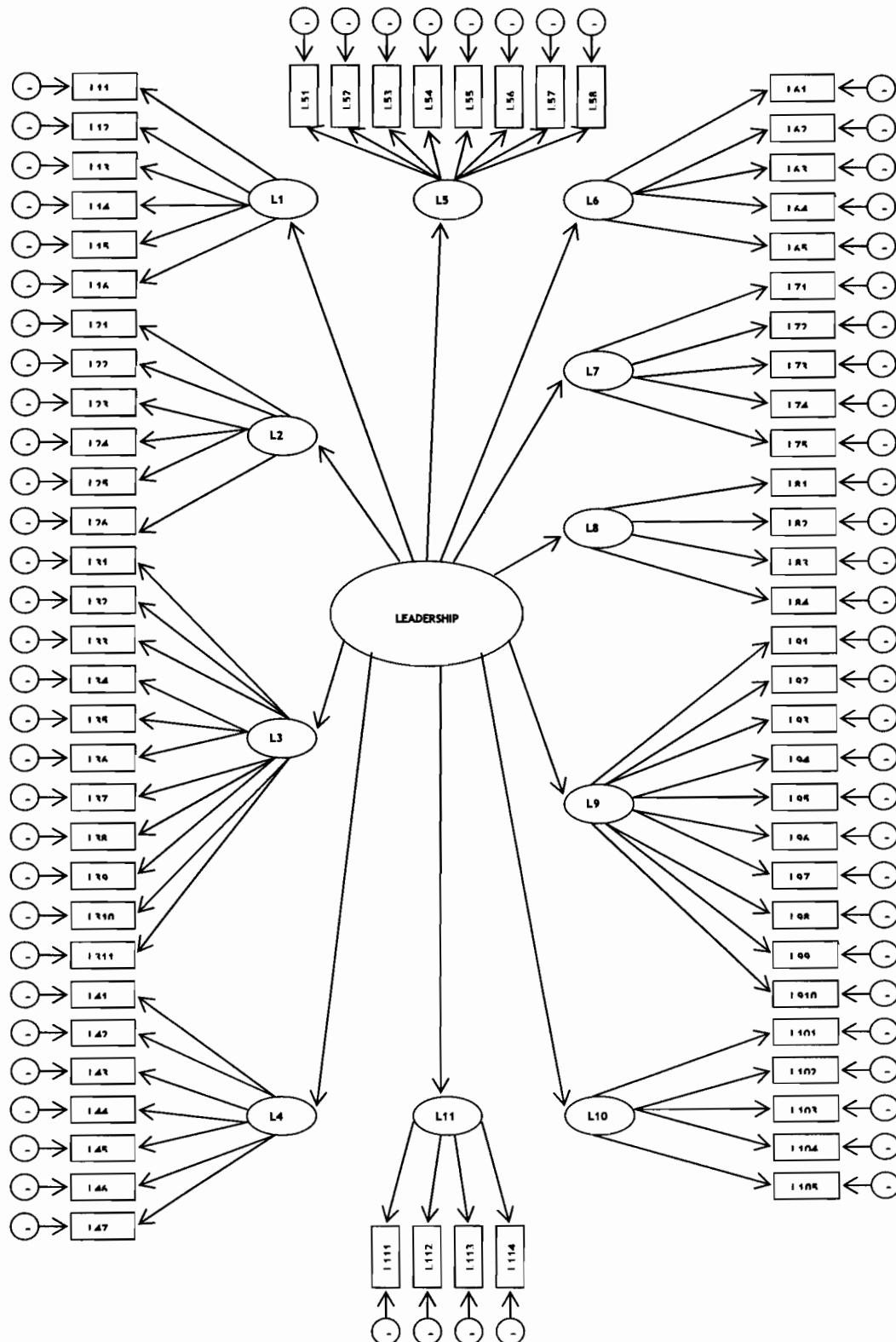
Jadual 3.7

Spesifikasi Model Pengukuran Konstruk Kepimpinan Pengajaran (L1 – L11)

Dimensi	Spesifikasi Model	Keterangan
(1)	(2)	(3)
Merangka matlamat-matlamat sekolah (L1)	$L11 = \lambda_1 L1 + e1 \dots\dots\dots (1)$	L1 = Merangka matlamat-matlamat sekolah L11-L16 = item (indikator) $\lambda_1 - \lambda_6$ = faktor beban e1-e6 = ralat bagi setiap item
	$L12 = \lambda_2 L1 + e2 \dots\dots\dots (2)$	
	$L13 = \lambda_3 L1 + e3 \dots\dots\dots (3)$	
	$L14 = \lambda_4 L1 + e4 \dots\dots\dots (4)$	
	$L15 = \lambda_5 L1 + e5 \dots\dots\dots (5)$	
	$L16 = \lambda_6 L1 + e6 \dots\dots\dots (6)$	
Memperjelaskan matlamat-matlamat sekolah (L2)	$L21 = \lambda_7 L2 + e7 \dots\dots\dots (7)$	L2 = Memperjelaskan matlamat-matlamat sekolah L21-L26 = item $\lambda_7 - \lambda_{12}$ = faktor beban e7-e12 = ralat bagi setiap item
	$L22 = \lambda_8 L2 + e8 \dots\dots\dots (8)$	
	$L23 = \lambda_9 L2 + e9 \dots\dots\dots (9)$	
	$L24 = \lambda_{10} L2 + e_{10} \dots\dots\dots (10)$	
	$L25 = \lambda_{11} L2 + e_{11} \dots\dots\dots (11)$	
	$L26 = \lambda_{12} L2 + e_{12} \dots\dots\dots (12)$	

(1)	(2)	(3)
Menyelia dan menilai pengajaran (L3)	$L31 = \lambda_{13} L3 + e_{13} \dots (13)$ $L32 = \lambda_{14} L3 + e_{14} \dots (14)$ $L33 = \lambda_{15} L3 + e_{15} \dots (15)$ $L34 = \lambda_{16} L3 + e_{16} \dots (16)$ $L35 = \lambda_{17} L3 + e_{17} \dots (17)$ $L36 = \lambda_{18} L3 + e_{18} \dots (18)$ $L37 = \lambda_{19} L3 + e_{19} \dots (19)$ $L38 = \lambda_{20} L3 + e_{20} \dots (20)$ $L39 = \lambda_{21} L3 + e_{21} \dots (21)$ $L310 = \lambda_{22} L3 + e_{22} \dots (22)$ $L311 = \lambda_{23} L3 + e_{23} \dots (23)$	L3 = Menyelia dan menilai pengajaran $L31-L311$ = item $\lambda_{13}-\lambda_{23}$ = faktor beban $e_{13}-e_{23}$ = ralat bagi setiap item
Menyelaras kurikulum (L4)	$L41 = \lambda_{24} L4 + e_{24} \dots (24)$ $L42 = \lambda_{25} L4 + e_{25} \dots (25)$ $L43 = \lambda_{26} L4 + e_{26} \dots (26)$ $L44 = \lambda_{27} L4 + e_{27} \dots (27)$ $L45 = \lambda_{28} L4 + e_{28} \dots (28)$ $L46 = \lambda_{29} L4 + e_{29} \dots (29)$ $L47 = \lambda_{30} L4 + e_{30} \dots (30)$	L4 = Menyelaras kurikulum $L41-L47$ = item (indikator) $\lambda_{24}-\lambda_{30}$ = faktor beban $e_{24}-e_{30}$ = ralat bagi setiap item
Pemantauan kemajuan akademik pelajar (L5)	$L51 = \lambda_{31} L5 + e_{31} \dots (31)$ $L52 = \lambda_{32} L5 + e_{32} \dots (32)$ $L53 = \lambda_{33} L5 + e_{33} \dots (33)$ $L54 = \lambda_{34} L5 + e_{34} \dots (34)$ $L55 = \lambda_{35} L5 + e_{35} \dots (35)$ $L56 = \lambda_{36} L5 + e_{36} \dots (36)$ $L57 = \lambda_{37} L5 + e_{37} \dots (37)$ $L58 = \lambda_{38} L5 + e_{38} \dots (38)$	L5 = Pemantauan Kemajuan akademik pelajar $L51-L58$ = item (indikator) $\lambda_{31}-\lambda_{38}$ = faktor beban $e_{31}-e_{38}$ = ralat bagi setiap item
Mengawal dan melindungi waktu pengajaran (L6)	$L61 = \lambda_{39} L6 + e_{39} \dots (39)$ $L62 = \lambda_{40} L6 + e_{40} \dots (40)$ $L63 = \lambda_{41} L6 + e_{41} \dots (41)$ $L64 = \lambda_{42} L6 + e_{42} \dots (42)$ $L65 = \lambda_{43} L6 + e_{43} \dots (43)$	L6 = Mengawal dan melindungi waktu pengajaran $L61-L65$ = item (indikator) $\lambda_{39}-\lambda_{43}$ = faktor beban $e_{39}-e_{43}$ = ralat bagi setiap item
Mengekalkan ketampakan di sekolah (L7)	$L71 = \lambda_{44} L7 + e_{44} \dots (39)$ $L72 = \lambda_{45} L7 + e_{45} \dots (40)$ $L73 = \lambda_{46} L7 + e_{46} \dots (41)$ $L74 = \lambda_{47} L7 + e_{47} \dots (42)$ $L75 = \lambda_{48} L7 + e_{48} \dots (43)$	L7 = Mengekalkan ketampakan di sekolah $L71-L75$ = item (indikator) $\lambda_{44}-\lambda_{48}$ = faktor beban $e_{44}-e_{48}$ = ralat bagi setiap item
Menyediakan ganjaran kepada guru (L8)	$L81 = \lambda_{49} L8 + e_{49} \dots (49)$ $L82 = \lambda_{50} L8 + e_{50} \dots (50)$ $L83 = \lambda_{51} L8 + e_{51} \dots (51)$ $L84 = \lambda_{52} L8 + e_{52} \dots (52)$	L8 = Menyediakan ganjaran kepada guru $L81-L74$ = item (indikator) $\lambda_{49}-\lambda_{52}$ = faktor beban $e_{49}-e_{52}$ = ralat bagi setiap item
Menggalakkan perkembangan profesional (L9)	$L91 = \lambda_{53} L9 + e_{53} \dots (53)$ $L92 = \lambda_{54} L9 + e_{54} \dots (54)$ $L93 = \lambda_{55} L9 + e_{55} \dots (55)$ $L94 = \lambda_{56} L9 + e_{56} \dots (56)$ $L95 = \lambda_{57} L9 + e_{57} \dots (57)$ $L96 = \lambda_{58} L9 + e_{58} \dots (58)$ $L97 = \lambda_{59} L9 + e_{59} \dots (59)$ $L98 = \lambda_{60} L9 + e_{60} \dots (60)$ $L99 = \lambda_{61} L9 + e_{61} \dots (61)$ $L910 = \lambda_{62} L9 + e_{62} \dots (62)$	L9 = Menggalakkan perkembangan profesional $L91-L910$ = item (indikator) $\lambda_{53}-\lambda_{62}$ = faktor beban $e_{53}-e_{62}$ = ralat bagi setiap item

(1)	(2)	(3)
Menetapkan kepiawaian akademik (L10)	$L101 = \lambda_{63} L10 + e_{63} \dots (63)$ $L102 = \lambda_{64} L10 + e_{64} \dots (64)$ $L103 = \lambda_{65} L10 + e_{65} \dots (65)$ $L104 = \lambda_{66} L10 + e_{66} \dots (66)$ $L105 = \lambda_{67} L10 + e_{67} \dots (67)$	L10 = Menetapkan kepiawaian akademik L101-L105 = item (indikator) $\lambda_{63}-\lambda_{67}$ = faktor beban E63-e67 = ralat bagi setiap item
Menyediakan ganjaran kepada pelajar (L11)	$L111 = \lambda_{68} L11 + e_{68} \dots (68)$ $L112 = \lambda_{69} L11 + e_{69} \dots (69)$ $L113 = \lambda_{70} L11 + e_{70} \dots (70)$ $L114 = \lambda_{71} L11 + e_{71} \dots (71)$	L10 = Menyediakan ganjaran kepada pelajar L111-L114 = item (indikator) $\lambda_{68}-\lambda_{71}$ = faktor beban E68-e71 = ralat bagi setiap item



Rajah 3.3 Model Konstruk Pada Pemboleh Ubah Kepimpinan Pengajaran

3.8.2.1.2 Keafiatan sekolah

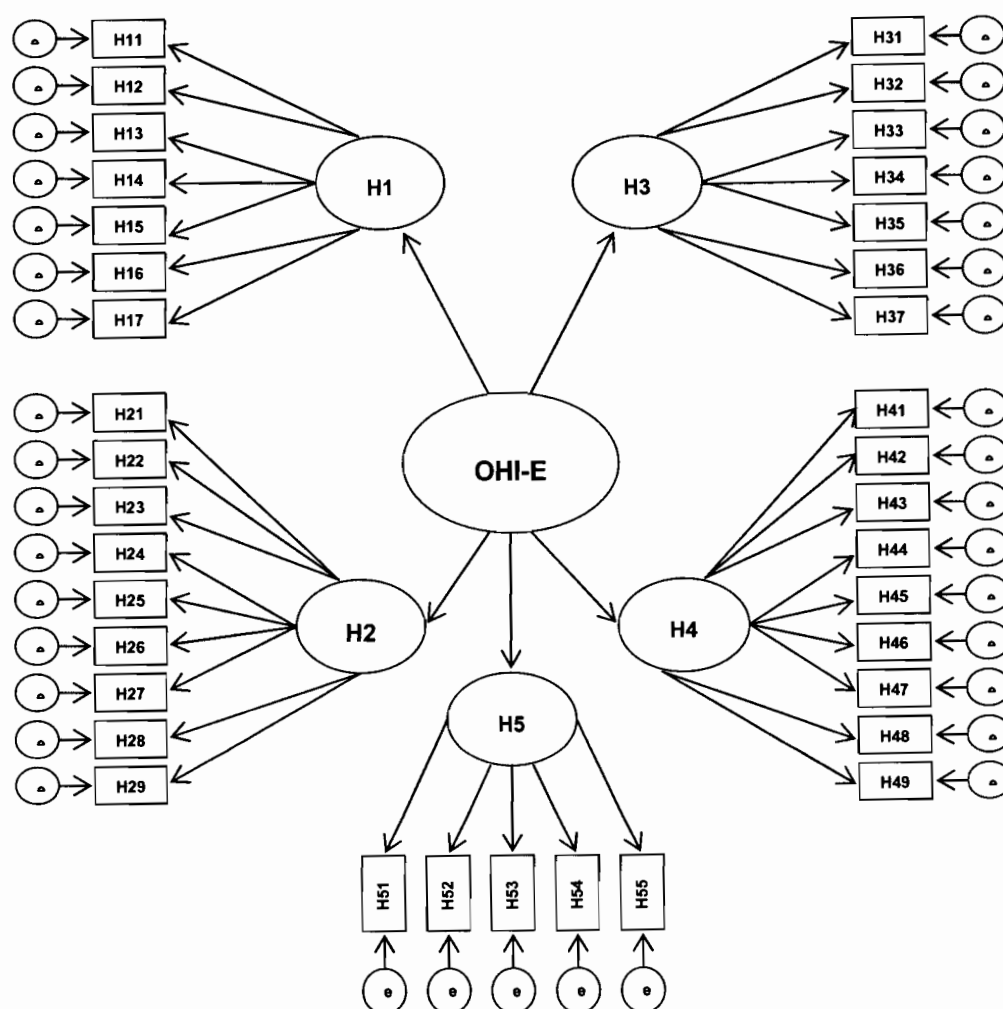
Keafiatan sekolah adalah deskripsi keadaan sekolah secara keseluruhan walaupun yang diguna pakai sebagai instrument adalah respons, pengalaman dan perilaku rutin dari guru-guru sekolah rendah.

Jadual 3.8

Spesifikasi Model Pengukuran Konstruk Keafiatan Sekolah (H1 – H5)

Dimensi (Simbol)	Spesifikasi Model	Keterangan
Kemandirian Sekolah (H1)	$H11 = \lambda_1 H1 + e1 \dots (1)$	H1 = Kemandirian Sekolah H11-H17 = item (indikator) $\lambda_1 - \lambda_7$ = faktor beban $e1 - e7$ = ralat bagi setiap item
	$H12 = \lambda_2 H1 + e2 \dots (2)$	
	$H13 = \lambda_3 H1 + e3 \dots (3)$	
	$H14 = \lambda_4 H1 + e4 \dots (4)$	
	$H15 = \lambda_5 H1 + e5 \dots (5)$	
	$H16 = \lambda_6 H1 + e6 \dots (6)$	
	$H17 = \lambda_7 H1 + e7 \dots (7)$	
Kepimpinan Sejawat (H2)	$H21 = \lambda_8 H2 + e8 \dots (8)$	H2 = Kepimpinan Sejawat H21-H29 = item (indikator) $\lambda_8 - \lambda_{16}$ = faktor beban E8-e16 = ralat bagi setiap item
	$H22 = \lambda_9 H2 + e9 \dots (9)$	
	$H23 = \lambda_{10} H2 + e_{10} \dots (10)$	
	$H24 = \lambda_{11} H2 + e_{11} \dots (11)$	
	$H25 = \lambda_{12} H2 + e_{12} \dots (12)$	
	$H26 = \lambda_{13} H2 + e_{13} \dots (13)$	
	$H27 = \lambda_{14} H2 + e_{14} \dots (14)$	
	$H28 = \lambda_{15} H2 + e_{15} \dots (15)$	
	$H29 = \lambda_{16} H2 + e_{16} \dots (16)$	
Sokongan Sumber Daya (H3)	$H31 = \lambda_{17} H3 + e_{17} \dots (17)$	H3 = Sokongan Sumber Daya H31-H37 = item (indikator) $\lambda_{17} - \lambda_{23}$ = faktor beban $e_{17} - e_{23}$ = ralat bagi setiap item
	$H32 = \lambda_{18} H3 + e_{18} \dots (18)$	
	$H33 = \lambda_{19} H3 + e_{19} \dots (19)$	
	$H34 = \lambda_{20} H3 + e_{20} \dots (20)$	
	$H35 = \lambda_{21} H3 + e_{21} \dots (21)$	
	$H36 = \lambda_{22} H3 + e_{22} \dots (22)$	
	$H37 = \lambda_{23} H3 + e_{23} \dots (23)$	
Kekompakan Guru (H4)	$H41 = \lambda_{24} H4 + e_{24} \dots (24)$	H4 = Kekompakan Guru H41-H49 = item (indikator) $\lambda_{24} - \lambda_{32}$ = faktor beban $e_{24} - e_{32}$ = ralat bagi setiap item
	$H42 = \lambda_{25} H4 + e_{25} \dots (25)$	
	$H43 = \lambda_{26} H4 + e_{26} \dots (26)$	
	$H44 = \lambda_{27} H4 + e_{27} \dots (27)$	
	$H45 = \lambda_{28} H4 + e_{28} \dots (28)$	
	$H46 = \lambda_{29} H4 + e_{29} \dots (29)$	
	$H47 = \lambda_{30} H4 + e_{30} \dots (30)$	
	$H48 = \lambda_{31} H4 + e_{31} \dots (31)$	
	$H49 = \lambda_{32} H4 + e_{32} \dots (32)$	
Penekanan akademis (H5)	$H51 = \lambda_{33} H5 + e_{33} \dots (33)$	H5 = Penekanan akademis H51-H55 = item (indikator) $\lambda_{33} - \lambda_{37}$ = faktor beban $e_{33} - e_{37}$ = ralat bagi setiap item
	$H52 = \lambda_{34} H5 + e_{34} \dots (34)$	
	$H53 = \lambda_{35} H5 + e_{35} \dots (35)$	
	$H54 = \lambda_{36} H5 + e_{36} \dots (36)$	
	$H55 = \lambda_{37} H5 + e_{37} \dots (37)$	

Mengikut Hoy dan Tarter (1997), keadaan sekolah ini meliputi lima dimensi Organizational Health Inventory (OHI-E); (1) Kemandirian Sekolah, (2) Kepimpinan Keserakanan, (3) Sokongan Sumber Daya, (4) Kekompakan Guru, (5) Penekanan kepada akademik. Model pengukuran pada pemboleh ubah keafiatan sekolah adalah seperti pada Jadual 3.8 dan Rajah 3.4.



Rajah 3.4 Model Konstruk Pada Pemboleh Ubah Keafiatan sekolah

3.8.2.1.3 Komitmen Organisasi

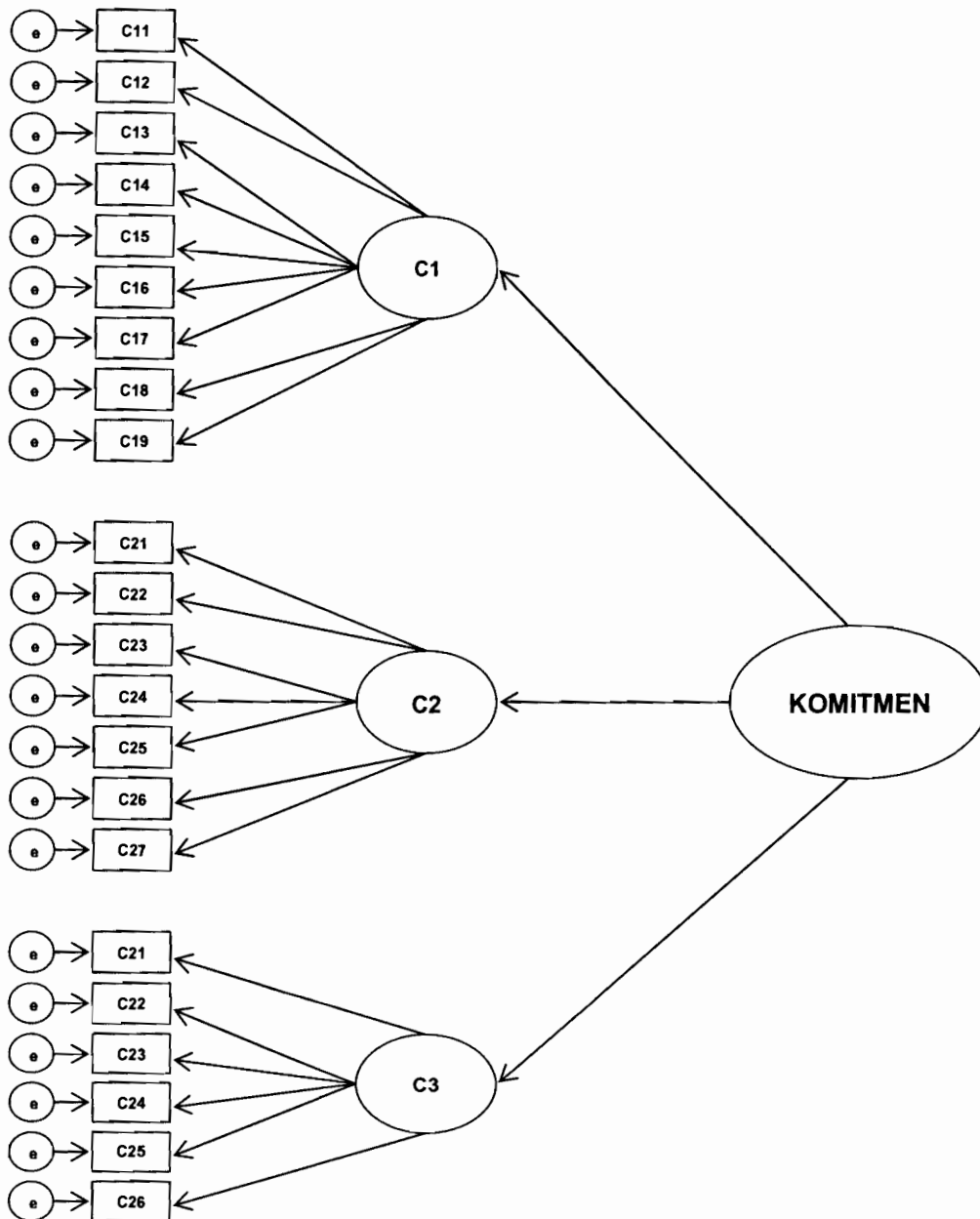
Komitmen organisasi disusun disandarkan pada kajian dari Allen dan Meyer (1990), yang terdiri atas 3 dimensi iaitu (1) komitmen organisasi secara afektif, (2) komitmen organisasi secara berterusan dan (3) komitmen organisasi secara normatif. Spesifikasi model pengukuran pada pemboleh ubah Komitmen Organisasi adalah seperti pada Jadual 3.9.

Jadual 3.9

Spesifikasi Model Pengukuran Konstruk Komitmen Organisasi (C1 – C3)

Dimensi (Simbol)	Spesifikasi Model	Keterangan
Komitmen organisasi secara afektif (C1)	$C11 = \lambda_1 C1 + e1 \dots\dots (1)$	C1 = Komitmen organisasi secara afektif C11-C19 = item (indikator) λ_1 - λ_9 = faktor beban e1-e9 = ralat bagi setiap item
	$C12 = \lambda_2 C1 + e2 \dots\dots (2)$	
	$C13 = \lambda_3 C1 + e3 \dots\dots (3)$	
	$C14 = \lambda_4 C1 + e4 \dots\dots (4)$	
	$C15 = \lambda_5 C1 + e5 \dots\dots (5)$	
	$C16 = \lambda_6 C1 + e6 \dots\dots (6)$	
	$C17 = \lambda_7 C1 + e7 \dots\dots (7)$	
	$C18 = \lambda_8 C1 + e8 \dots\dots (8)$	
	$C19 = \lambda_9 C1 + e9 \dots\dots (9)$	
Komitmen organisasi secara berterusan (C2)	$C21 = \lambda_{10} C2 + e_{10} \dots\dots (10)$	C2 = Komitmen organisasi secara berterusan C21-C27 = item (indikator) λ_{10} - λ_{16} = faktor beban E10-e16 = ralat bagi setiap item
	$C22 = \lambda_{11} C2 + e_{11} \dots\dots (11)$	
	$C23 = \lambda_{12} C2 + e_{12} \dots\dots (12)$	
	$C24 = \lambda_{13} C2 + e_{13} \dots\dots (13)$	
	$C25 = \lambda_{14} C2 + e_{14} \dots\dots (14)$	
	$C26 = \lambda_{15} C2 + e_{15} \dots\dots (15)$	
	$C27 = \lambda_{16} C2 + e_{16} \dots\dots (16)$	
Komitmen organisasi secara normatif (C3)	$C31 = \lambda_{17} C3 + e_{17} \dots\dots (17)$	C3 = Komitmen organisasi secara normatif C31-C36 = item (indikator) λ_{17} - λ_{22} = faktor beban e17-e22 = ralat bagi setiap item
	$C32 = \lambda_{18} C3 + e_{18} \dots\dots (18)$	
	$C33 = \lambda_{19} C3 + e_{19} \dots\dots (19)$	
	$C34 = \lambda_{20} C3 + e_{20} \dots\dots (20)$	
	$C35 = \lambda_{21} C3 + e_{21} \dots\dots (21)$	
	$C36 = \lambda_{22} C3 + e_{22} \dots\dots (22)$	

Bila konstruk pada pemboleh ubah Komitmen Organisasi digambarkan dalam bentuk model, maka akan kelihatan seperti Rajah 3.5.



Rajah 3.5 Model Konstruk Pada Pemboleh Ubah Komitmen Organisasi

3.8.2.2 Langkah-Langkah Pengujian Hipotesis dengan SEM

Imam Ghozali dan Fuad (2005) menyatakan bahawa *Structural Equation Modelling* (SEM) merupakan gabungan dari dua kaedah statistik yang terpisah iaitu analisis faktor yang dikembangkan dalam ilmu psikologi dan psikometri dan model persamaan simultan yang dikembangkan dalam ekonometrika. Ferdinand (2002) menyatakan bahawa untuk membuat permodelan yang lengkap, ada tujuh langkah yang perlu dilakukan iaitu (1) pengembangan model berasas teori, (2) pengembangan diagram laluan untuk menunjukkan hubungan, (3) penukaran diagram laluan ke dalam persamaan struktural dan spesifikasi model pengukuran, (4) pemilihan matriks input dan teknik anggaran atas model yang dibina, (5) menilai problem identifikasi, (6) evaluasi model dan (7) interpretasi dan modifikasi model.

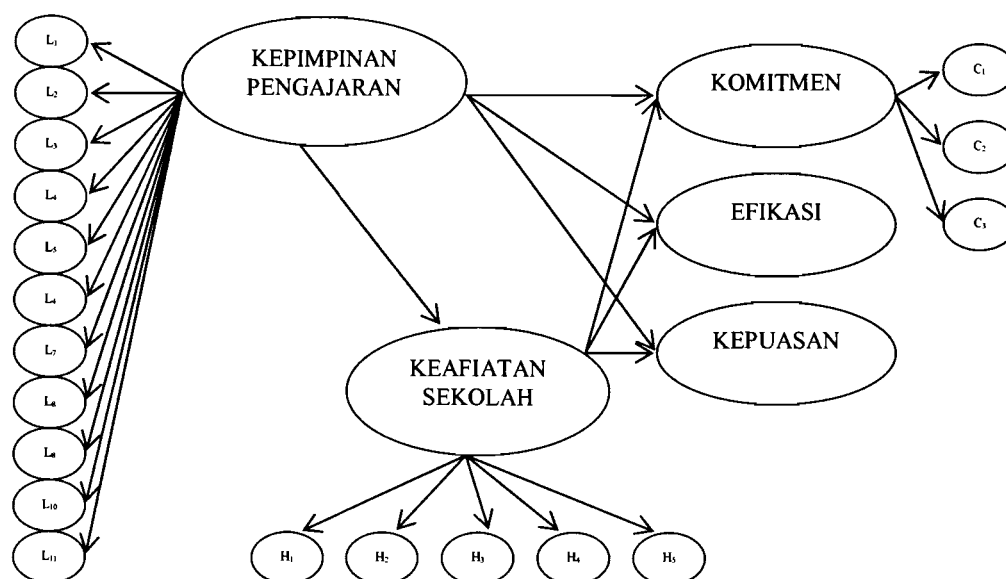
3.8.2.2.1 Pengembangan Model Berasas Teori

Teori dan penelitian empirik terdahulu telah ditelaah secara mendalam dan hubungan antara pemboleh ubah-pemboleh ubah yang akan dihipotesiskan telah disokong oleh justifikasi teori yang kuat dalam Bab 1 dan Bab 2. Langkah ini mutlak harus dilakukan dan setiap hubungan yang akan digambarkan dalam langkah lebih lanjut dan hendaklah mempunyai sokongan teori yang kuat.

3.8.2.2.2 Pengembangan Diagram Laluan (*Path Diagram*)

Langkah kedua adalah menggambarkan kerangka kajian dalam sebuah diagram laluan. Kesepakatan yang ada dalam penggambaran diagram laluan telah dikembangkan dengan menggunakan perisian AMOS.

Berdasarkan kerangka kajian dan hasil-hasil kajian yang telah dikemukakan dalam Bab 1 dan Bab 2, maka diagram laluan yang hendak dikaji dalam kajian ini adalah seperti Rajah 3.6.



Rajah 3.6 Diagram Laluan Kajian Keseluruhan (*Full Model*)

Rajah 3.6 merangka bahawa kepimpinan pengajaran guru besar mempunyai hubungan langsung dengan keafiatan sekolah, komitmen organisasi, efikasi guru dan kepuasan kerja guru. Kepimpinan pengajaran guru besar juga memiliki hubungan yang tidak langsung iaitu melalui faktor keafiatan sekolah yang ianya berhubungan langsung dengan komitmen organisasi, efikasi guru dan kepuasan guru.

3.8.2.2.3 Pengubahan Diagram Laluan ke dalam Persamaan

Langkah ketiga adalah mengubah diagram laluan ke dalam persamaan, baik persamaan struktural maupun persamaan model pengukuran. Langkah ini telah

dilakukan secara automatik oleh program SEM yang tersedia dalam AMOS.

Persamaan struktural untuk diagram laluan Rajah 3.6 adalah sebagai berikut :

$$H = \gamma_{11}L + Z_1 \dots\dots\dots (1)$$

$$C = \gamma_{12}L + \beta_{12}H + Z_2 \dots\dots\dots (2)$$

$$E = \gamma_{13}L + \beta_{13}H + Z_3 \dots\dots\dots (3)$$

$$S = \gamma_{14}L + \beta_{14}H + Z_4 \dots\dots\dots (4)$$

Keterangan :

γ : pekali regresi pemboleh ubah eksogen

β : pekali regresi pemboleh ubah endogen

Z : ralat bagi setiap konstruk

L : Kepimpinan Pengajaran

H : Keafiatan Sekolah

C : Komitmen Organisasi

E : Efikasi

S : Kepuasan

3.8.2.2.4 Pemilihan Matriks Input dan Anggaran Model

Jenis matriks input yang dimasukkan adalah data input berupa matrik varian atau kovarian atau matrik korelasi. Data mentah pemerhatian akan diubah secara automatik oleh program menjadi matriks kovarian atau matriks korelasi. Matriks kovarian mempunyai kelebihan dibandingkan dengan matriks korelasi dalam memberikan kesahan perbandingan antara populasi yang berbeza atau sampel yang berbeza. Namun matriks kovarian lebih rumit kerana nilai koefisien harus

ditafsirkan atas asas unit pengukuran konstruk. Penganggaran model adalah bergantung kepada bilangan sampel kajian dengan kriteria sebagai berikut:

- a. Antara 100 – 200: *Maximum Likelihood* (ML)
- b. Antara 200 – 500: *Maximum Likelihood* atau *Generalized Least Square* (GLS)
- c. Antara 500 – 2500: *Unweighted Least Square* (ULS) atau *Scale Free Least Square* (SLS)
- d. Di atas 2500 : *Asymptotically Distribution Free* (ADF)

Saiz sample dalam kajian ini adalah 320, oleh itu input dalam analisis kajian ini menggunakan *Maximum Likelihood* (ML). Langkah berikutnya adalah dengan melakukan anggaran model pengukuran dan anggaran struktur persamaan.

a. Anggaran Model Pengukuran

Model pengukuran juga sering disebut sebagai *Confirmatory Factor Analysis* (CFA). Iaitu dengan menghitung diagram model kajian dengan memberikan anak panah dua arah antara konstruk. Langkah ini adalah untuk melihat apakah matriks kovarian sampel yang diteliti mempunyai perbezaan yang signifikan atau tidak dengan matriks populasi yang dianggarkan. Diharapkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan sehingga nilai signifikan pada Chi-Square melebihi atau sama dengan 0.05.

b. Model Struktur Persamaan

Model struktur persamaan juga sering disebut sebagai model penuh (*full model*) iaitu melakukan *running program* dengan model kajian. Langkah ini untuk mengenal pasti berbagai andaian yang diperlukan, sekaligus mengenal

pasti apakah perlu dilakukan modifikasi atau tidak dan pada peringkat akhirnya ialah menguji hipotesis kajian.

3.8.2.2.5 Identifikasi Ralat

Beberapa masalah identifikasi yang sering muncul sehingga model tidak layak di antaranya adalah sebagai berikut:

- a. Ralat Piawai yang besar untuk satu atau beberapa koefisien. Ralat piawai yang besar menunjukkan model yang dibina adalah tidak sesuai baik. Ralat piawai yang diharapkan adalah kecil iaitu kurang dari 0.5 atau 0.4 akan tetapi nilai ralat piawai tidak boleh dalam keadaan negatif yang akan diuraikan lebih lanjut di bawah pada point c.
- b. Program tidak mampu menghasilkan matriks informasi yang seharusnya disajikan. Jika program tidak mampu menghasilkan suatu penyelesaian yang unik maka output tidak akan keluar. Hal ini berlaku kerana sampel terlalu sedikit atau iterasi yang dilakukan tidak konvergen.
- c. Munculnya angka-angka yang aneh seperti adanya ralat varians yang negatif. Ralat varians yang diharapkan adalah kecil tetapi tidak negatif. Jika nilainya negatif maka sering disebut *heywood case* dan model tidak boleh ditafsirkan dan akan muncul amaran pada output berupa *this solution is not admissible*.
- d. Munculnya korelasi yang sangat tinggi antara koefisien anggaran yang didapat (misal ≥ 0.9). Gangguan ini juga sering disebut sebagai faktor tunggal dan menjadikan model tidak layak untuk digunakan sebagai saranan untuk mengesahkan suatu teori yang telah dibina.

Dalam operasi Amos 6.0 identifikasi ralat akan diatasi langsung oleh program. Jika anggaran tidak dapat dilakukan, maka program Amos akan memberikan amaran pada monitor komputer mengenai kemungkinan sebab program tidak dapat melakukan anggaran.

3.8.2.2.6 Penilaian Kriteria *Goodness of Fit*

Ferdinand (2002) menyatakan ada dua langkah yang dilakukan pada tahap ini, pertama memeriksa kualiti data dengan andaian SEM iaitu yang berhubungkait dengan ukuran sampel, normaliti, uji *outliers* dan multicolineariti.

1. Ukuran Sampel disarankan lebih dari 100 atau minimum 5 kali bilangan cerapan.
2. Normaliti, kriteria normaliti sesuatu data multivariat adalah disandarkan kepada peraturan berikut (Imam Ghazali & Fuad, 2005):
 - a. Data dikatakan normal, apabila nilai *skewness* kurang dari pada 1.96 dan nilai *kurtosis* kurang dari 7.
 - b. Data dikatakan tidak normal sederhana apabila nilai *skewness* antara 2 sehingga 3, dan nilai *kurtosis* antara 7 sehingga 21.
 - c. Data dikatakan sangat tidak normal apabila nilai *skewness* lebih besar daripada 3 dan nilai *kurtosis* lebih daripada 21.

Imam Ghazali (2008) menyarankan bahawa untuk data yang tidak normal perlu dilakukan bootstrap dengan prosedur Bollen-Stine. Namun demikian untuk bilangan sampel yang besar iaitu 200 atau lebih, normaliti bukanlah

sesuatu yang terlalu dirisaukan dan tidak menimbulkan kesan kepada hasil analisis (Hair et al., 2006).

3. *Outliers, outliers multivariate* dilihat pada *mahalanobis distance* dan andaian *outliers multivariate* dipenuhi jika nilai *mahalanobis d-squared* tertinggi di bawah nilai kritis. Nilai kritis yang dimaksudkan ialah nilai chi-square pada *degree of freedom* sebesar bilangan sampel pada taraf signifikan $p > .001$.
4. *Multicollinearity*. Multikolineariti dilihat pada determinan matriks kovarians. Nilai determinan matriks kovarians yang terlalu kecil menandakan wujudnya multikolineariti atau faktor tunggal.

Kedua adalah penilaian kriteria *goodness of fit* terhadap model struktur kajian. Terdapat beberapa ujian kesesuaian statistik yang lazim digunakan untuk menilai kesesuaian model struktur iaitu (Ferdinand, 2002):

1. *Chi-square statistic* (χ^2), di mana nilai yang diharapkan adalah kecil atau lebih kecil daripada chi-square pada jadual. Chi-square dapat dilihat pada jadual dan jika tidak tersedia di jadual (kerana jadual biasanya hanya memuat *degree of freedom* sampai dengan 100 atau 200), maka dapat dihitung dengan Microsoft Excel dengan menu CHINV. Pada menu CHINV, baris kebarangkalian diisi 0.05 dan *degree of freedom* diisi jumlah cerapan.
2. Nilai kebarangkalian yang diharapkan ialah lebih dari 0.05 (5%)
3. Nilai *Root Mean Square Error Approximation* (RMSEA), di mana nilai yang diharapkan adalah kurang dari 0.08.
4. Nilai *Goodness of Fit Index* (GFI), yang diharapkan lebih besar dari 0.9.

5. Nilai *Adjusted Goodness of Fit Index* (AGFI), di mana nilai yang diharapkan adalah lebih besar dari 0.9.
6. *The Minimum Sampel Discrepancy Function atau Degree of Freedom* (CMIN/DF), di mana nilai yang diharapkan adalah lebih kecil dari 2 atau 3.
7. Nilai *Tucker Lewis Index* (TLI), yang diharapkan lebih besar dari 0.95.
8. Nilai *Comparative Fit Index* (CFI), yang diharapkan lebih besar dari 0.95.

Apabila dirangkum dapat dilihat pada Jadual 3.10.

Jadual 3.10

Goodness of fit Indices

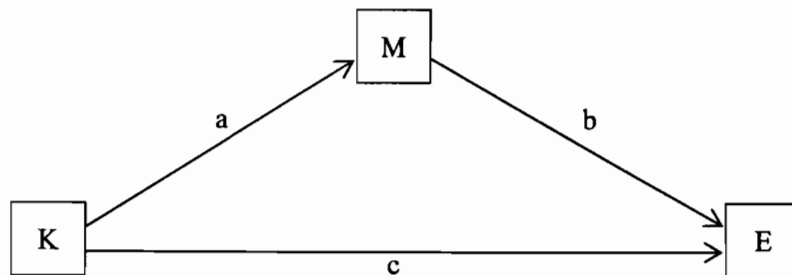
<i>Goodness of fit Indices</i>	<i>Cut-off Value</i>
χ^2 -Chi Square	Diharapkan kecil
Significance Probability	≥ 0.05
RMSEA	≤ 0.08
GFI	≥ 0.90
AGFI	≥ 0.90
CMIN/DF	≤ 2.00
TLI	≥ 0.95
CFI	≥ 0.95

Sumber : Ferdinand (2002).

3.8.2.2.7 Ujian Hipotesis

Bagi menguji hipotesisi H_{A1} sehingga H_{A7} digunakan AMOS pada anggaran kekuatan regresi (*Standardized Estimate – Regression Weights*). Nilai *estimate* (β) menunjukkan kekuatan hubungan antara dua pemboleh ubah yang dikaji dan kebarangkalian (P) menunjukkan aras signifikan (Ferdinand, 2002).

Bagi menguji hipotesis H_{A8} sehingga H_{A10} , *Standardized Estimate-Regression Weights* digunakan untuk menentukan pengaruh pengantara (*mediating effect*) antara dua pemboleh ubah. Rajah 3.7 menunjukkan pengaruh pengantara M ke atas hubungkait antara K dan E.



(Hair et al., 2006)

Rajah 3.7 Peranan Pengantara M Kepada Hubungan antara K dan E

Untuk menentukan kadar pengantara dari M, ada beberapa hal yang perlu diperhatikan (Hair et al., 2006):

1. Menyemak dahulu kesignifikanan hubungan a, b dan c.
2. Jika c merupakan hubungan antara K dan E dan M sebagai pengantara hubungan antara K dan E tetap signifikan, tetapi menghasilkan beza koefisien yang tidak signifikan ($\Delta\beta < .08$), maka pengantara M tidak disokong.
3. Jika hubungan c ditiadakan dan M sebagai pengantara hubungan antara K dan E tetap signifikan, maka pengantara M secara parsial (*pertial mediation*) disokong.
4. Jika hubungan c ditiadakan dan M sebagai pengantara hubungan antara K dan E tidak signifikan, maka pengantara M secara penuh (*full mediation*) disokong.

3.8.2.2.8 Penafsiran dan Modifikasi Model

Pengkaji boleh melakukan modifikasi model untuk memperbaiki model yang telah dibina dengan sebuah catatan penting iaitu bahawa setiap perubahan model harus disokong oleh justifikasi teori yang kuat. Tidak boleh ada modifikasi model tanpa adanya sokongan teori yang kuat. Modifikasi model dapat dilakukan dengan menambahkan anak panah antara konstruk atau penambahan dua anak panah antara indikator yang juga harus disokong dengan teori yang kuat. Penilaian kelayakan model modifikasi dapat dibandingkan dengan model sebelum. Penurunan *Chi-Square* antara model sebelum modifikasi dengan model setelah modifikasi diharapkan lebih dari 3.84.

Modifikasi dapat dilakukan pada indikator dengan *modification index* terbesar. Ertinya bahawa jika kedua indikator tersebut dikorelasikan (dengan dua anak panah) maka akan terjadi penurunan *chi-square* sebesar *modification indeks* (MI) sebesar angka tersebut. Sebagai contoh jika pada MI tertulis angka terbesar sebesar 24.5, maka jika kedua indikator tersebut dikorelasikan maka akan terjadi penurunan *Chi-square* sebesar 24.5 yang signifikan kerana lebih besar daripada 3.84 seperti telah disebutkan di atas.

Pengujian hipotesis dapat dilakukan dengan kriteria *critical ratio* lebih dari 2.58 pada taraf signifikan satu peratus atau 1.96 untuk signifikan lima peratus. Langkah ini sama dengan pengujian hipotesis pada analisis regresi berganda yang sudah dikenal dengan baik.

3.9 Rumusan

Penyelidik telah membina dan melakukan ujian rintis ke atas lima instrumen yang diguna pakai pada kajian ini. Dapatan ujian rintis menyatakan bahawa instrumen dinyatakan sah dan boleh dipercayai sesuai dengan kaedah yang dibina oleh Nunnally (1979) dan boleh digunakan untuk memungut data penyelidikan. Data yang telah direkodkan daripada instrument, dianalisis dengan menggunakan perisian SPSS versi 11.5 untuk *Descriptive Analysis* dan menggunakan perisian AMOS versi 6.0 untuk *Confirmatory Factor Analysis* (CFA) dan *Structural Equation Modeling* (SEM). Hasil penganalisan SEM dengan perisian AMOS versi 6.0 digunakan untuk menjawab hipotesis-hipotesis kajian.

BAB IV

ANALISIS DAN DAPATAN KAJIAN

4.1 Pengenalan

Pada bab ini penyelidik membincangkan hasil analisis data dan laporan dapatan kajian. Penyelidik telah mengedar instrumen kepada 350 guru sekolah rendah. Sebanyak 330 instrumen atau 94 peratus instrumen yang telah dikembalikan. Instrumen yang lengkap sahaja yang diproses iaitu sebanyak 320 borang. Sebanyak sepuluh borang yang tidak lengkap tidak diproses.

Penyelidik membuat penganalisan berdasarkan data kajian untuk menjawab semua soalan kajian. Analisis kajian dibahagikan kepada dua bahagian iaitu statistik deskriptif dan statistik inferensi. Bahagian pertama penyelidik menganalisis data secara deskriptif yang merangkumi: (1) ciri-ciri responden; (2) statistik deskriptif tentang min dan bilangan (peratusan) daripada item-item pemboleh ubah yang dibincangkan.

Bahagian kedua penyelidik menganalisis data secara inferensi yang merangkumi: (1) pengujian andaian-andaian SEM; (2) pengujian model pengukuran dan (3) pengujian hipotesis kajian.

4.2 Profil Guru di Surakarta

Profil guru di Surakarta dianalisis berdasarkan maklumat data yang diperolehi dari Bahagian A pada instrumen. Bahagian ini mengandungi maklumat berkaitan latar

belakang guru iaitu jantina, umur, pendidikan terakhir, lama menjadi guru dan lama bersama guru besar sekolah berkenaan. Jadual 4.1 menunjukkan taburan bilangan guru mengikut jantina dan pendidikan terakhir. Seramai 320 orang telah memberikan maklum balas untuk kajian ini dan daripada jumlah ini, seramai 97 orang guru lelaki (30.3 peratus) dan 223 orang terdiri daripada guru perempuan (69.7 peratus). Seramai 43 guru atau 13.4 peratus berpendidikan Diploma 2 Tahun (D2), 124 guru atau 38.8 peratus berpendidikan Diploma 3 tahun (D3), 148 guru atau 46.2 peratus berpendidikan Sarjana (S1) dan lima guru atau 1.6 peratus berpendidikan Magister (S2).

Jadual 4.1

Taburan Jantina dan Pendidikan Guru

No	Latar Belakang	Frekuensi	Peratus (%)
1	Jantina		
	Lelaki	97	30.3
	Perempuan	223	69.7
2	Pendidikan		
	D2	43	13.4
	D3	124	38.8
	Sarjana (S1)	148	46.2
	Magister (S2)	5	1.6

Jadual 4.2 pula menunjukkan taburan bilangan guru mengikut umur, lama menjadi guru dan lama bersama guru besar sekolah berkenaan. Umur guru antara 22 tahun sehingga 60 tahun dengan min umur 45 tahun. Lama menjadi guru antara 2 tahun sehingga 40 tahun dengan min lama menjadi guru 21 tahun. Lama bersama guru

besar antara dua tahun sehingga 16 tahun, dengan min lama bersama guru besar 3.6 tahun.

Jadual 4.2

Taburan Umur Guru dan Lama Menjadi Guru

No	Latar Belakang	Minimum (th)	Maksimum (th)	Min (th)
1	Umur	22	60	45
2	Lama menjadi guru	2	40	21
3	Lama bersama guru besar	2	16	3.6

4.3 Analisis Deskriptif

Dalam bahagian ini statistik deskriptif yang melibatkan min digunakan untuk menghuraikan data bagi aspek yang dikaji.

4.3.1 Analisis Kepimpinan Pengajaran Guru Besar

Bagi menghuraikan bagi setiap fungsi kepimpinan pengajaran guru besar ini, skala pemeringkatan sikap pada Jadual 4.3 digunapakai.

4.3.1.1 Analisis Berdasarkan Sebelas Fungsi Kepimpinan Pengajaran

Sebelas fungsi kepimpinan pengajaran dalam kajian ini adalah L1: Merangka matlamat-matlamat sekolah, L2: Memperjelaskan matlamat-matlamat sekolah, L3: Menyelia dan menilai pengajaran, L4: Menyelaraskan kurikulum, L5: Pemantauan kemajuan akademik pelajar, L6: Mengawal dan melindungi waktu pengajaran, L7: Mengekalkan keterlihatan di sekolah, L8: Menyediakan ganjaran

kepada guru, L9: Menggalakkan perkembangan profesional staf, L10: Menetapkan piawai akademik dan L11: Menyediakan ganjaran kepada pelajar.

4.3.1.1.1 Merangka Matlamat-matlamat Sekolah (L1)

Jadual 4.3 menunjukkan taburan bilangan frekuensi, peratusan dan min fungsi Kepimpinan Pengajaran Guru Besar yang pertama iaitu Fungsi Merangka Matlamat-matlamat Sekolah. Sebagaimana yang ditunjukkan dalam Jadual 4.3, item L1.1 - *Menyusun tujuan untuk peningkatan kinerja akademik*, para guru memberikan respons yang tinggi, ertinya bahawa fungsi ini dilaksanakan oleh guru besar mereka di sekolah, di mana minnya ialah 4.28. Item L1.4 - *Mencari masukan untuk merumuskan tujuan sekolah dengan angket atau alat yang lainnya*, diberi respons oleh guru paling rendah antara enam item dan minnya ialah 3.42.

Jadual 4.3

Taburan Frekuensi, Peratusan dan Min bagi Merangka Matlamat-matlamat Sekolah (L1)

Skala:	1		2		3		4		5		Min (L1)
Item	Frek	%	Frek	%	Frek	%	Frek	%	Frek	%	
L1.1	0	0	7	2.2	36	11.3	136	42.5	141	44.1	4.28
L1.2	1	.3	8	2.5	37	11.6	146	45.6	128	40.0	4.22
L1.3	2	.6	8	2.5	59	18.4	136	42.5	115	35.9	4.11
L1.4	17	5.3	36	11.3	114	35.6	101	31.6	52	16.3	3.42
L1.5	2	.6	9	2.8	41	12.8	155	48.4	113	35.3	4.15
L1.6	1	.3	6	1.9	56	17.5	137	42.8	120	37.5	4.15

Keterangan:

- L1.1: Menyusun tujuan untuk peningkatan kinerja akademik
- L1.2: Menentukan tujuan akademik dengan target waktu
- L1.3: Merumuskan tujuan akademik dari sisi tanggung jawab staf sekolah
- L1.4: Mencari masukan untuk merumuskan tujuan sekolah dengan angket atau alat yang lainnya
- L1.5: Mempertimbangkan data prestasi siswa dalam menyusun tujuan akademik sekolah
- L1.6: Mengembangkan tujuan akademik sekolah yang dijabarkan dalam tujuan pembelajaran di kelas oleh para guru

Walaupun demikian secara amnya semua item dalam fungsi ini menunjukkan tahap yang tinggi (memiliki min melebihi 3.40) dan sangat tinggi (memiliki min melebihi 4.21). Ini bermakna para guru memberi respons bahawa para guru besar di sekolah yang mereka bekerja telah melaksanakan fungsi kepimpinan pengajaran L1 (Merangka Matlamat-matlamat Sekolah) pada aras yang tinggi.

4.3.1.1.2 Memperjelaskan Matlamat-matlamat Sekolah (L2)

Jadual 4.4 menunjukkan taburan bilangan frekuensi, peratusan dan min fungsi Kepimpinan Pengajaran Guru Besar yang kedua iaitu Memperjelaskan matlamat-matlamat sekolah. Sebagaimana yang ditunjukkan dalam jadual, item L2.1 - *Mengkomunikasikan tujuan akademik sekolah kepada staf sekolah*, para guru memberikan respons yang tinggi bahawa fungsi ini dilaksanakan oleh guru besar mereka di sekolah, yang ditunjukkan dengan min 4.32. Item L2.6 - *Tujuan sekolah difahami oleh siswa*, diberi respons oleh guru paling rendah antara enam item dan minnya ialah 3.76.

Jadual 4.4

Taburan Frekuensi, Peratusan dan Min bagi Memperjelaskan Matlamat-matlamat Sekolah (L2)

Skala:	1		2		3		4		5		Min
Item	Frek	%	Frek	%	Frek	%	Frek	%	Frek	%	(L2)
L2.1	3	.9	4	1.3	38	11.9	117	36.6	158	49.4	4.32
L2.2	3	.9	15	4.7	61	19.1	139	43.4	102	31.9	4.01
L2.3	1	.3	5	1.6	57	17.8	138	43.1	119	37.2	4.15
L2.4	2	.6	7	2.2	52	16.3	156	48.8	103	32.2	4.10
L2.5	5	1.6	17	5.3	55	17.2	120	37.5	123	38.4	4.06
L2.6	6	1.9	22	6.9	85	26.6	138	43.1	69	21.6	3.76

Keterangan:

- L2.1: Mengkomunikasikan tujuan akademik sekolah kepada para guru di sekolah
- L2.2: Mengingatkan tujuan akademik sekolah kepada guru pada suasana informal
- L2.3: Membicarakan tujuan akademik sekolah pada rapat-rapat resmi
- L2.4: Merujuk pada tujuan akademik sekolah ketika membuat keputusan tentang kurikulum dengan guru
- L2.5: Memastikan bahwa tujuan akademik sekolah terpasang dan dapat dilihat di lingkungan sekolah
- L2.6: Tujuan sekolah dipahami oleh komite sekolah

Walaupun demikian secara amnya semua item dalam fungsi ini menunjukkan tahap yang tinggi dan sangat tinggi. Ini bermakna para guru memberi respons bahawa para guru besar di sekolah yang mereka bekerja telah melaksanakan fungsi kepimpinan pengajaran L2 (Memperjelaskan matlamat-matlamat sekolah) pada aras yang tinggi.

4.3.1.1.3 Menyelia dan Menilai Pengajaran (L3)

Jadual 4.5 menunjukkan taburan bilangan frekuensi, peratusan dan min fungsi Kepimpinan Pengajaran Guru Besar yang ketiga iaitu Menyelia dan menilai pengajaran. Sebagaimana yang ditunjukkan dalam jadual, item L3.3 - *Bertemu dengan para guru untuk memastikan bahwa mereka bekerja menuju pada tujuan akademik yang sama*, para guru memberikan respons yang tinggi bahawa fungsi ini dilaksanakan oleh guru besar mereka di sekolah dengan min 4.19.

Jadual 4.5

Taburan Frekuensi, Peratusan dan Min bagi Menyelia dan Menilai Pengajaran (L3)

Skala:	1		2		3		4		5		Min
Item	Frek	%	Frek	%	Frek	%	Frek	%	Frek	%	(L3)
L3.1	5	1.6	13	4.1	101	31.6	123	38.4	78	24.4	3.80
L3.2	3	.9	6	1.9	45	14.1	141	44.1	125	39.1	4.18
L3.3	2	.6	8	2.5	45	14.1	137	42.8	128	40.0	4.19
L3.4	2	.6	13	4.1	62	19.4	131	40.9	112	35.0	4.06
L3.5	6	1.9	15	4.7	59	18.4	134	41.9	106	33.1	4.00
L3.6	9	2.8	30	9.4	87	27.2	140	43.8	54	16.9	3.63
L3.7	32	10.0	53	16.6	122	38.1	80	25.0	33	10.3	3.09
L3.8	11	3.4	35	10.9	87	27.2	139	43.4	48	15.0	3.56
L3.9	26	8.1	45	14.1	107	33.4	107	33.4	35	10.9	3.25
L3.10	7	2.2	25	7.8	84	26.3	137	42.8	67	20.9	3.73
L3.11	6	1.9	20	6.3	89	27.8	128	40.0	77	24.1	3.78

Keterangan:

L3.1: Melakukan pengamatan ke kelas-kelas secara informal

L3.2: Memastikan bahwa tujuan pembelajaran yang dibuat guru sesuai dengan tujuan akademik sekolah

L3.3: Bertemu dengan para guru untuk memastikan bahwa guru bekerja menuju pada tujuan akademik yang sama

- L3.4: Melihat hasil kerja (prestasi) siswa ketika mengevaluasi pembelajaran
- L3.5: Mengevaluasi secara langsung bahwa tujuan akademik yang dibuat guru sesuai dengan tujuan akademik sekolah
- L3.6: Menunjukkan kelebihan-kelebihan yang dimiliki guru dalam praktek pembelajaran, pada saat diskusi bersama para guru
- L3.7: Menunjukkan kekurangan-kekurangan yang dimiliki guru dalam praktek pembelajaran, pada saat diskusi bersama para guru
- L3.8: Mencatat kelebihan-kelebihan yang dimiliki guru dalam praktek pembelajaran dalam bentuk evaluasi tertulis
- L3.9: Mencatat kelemahan-kelemahan yang dimiliki guru dalam praktek pembelajaran dalam bentuk evaluasi tertulis
- L3.10: Memberikan catatan tentang keaktifan siswa dalam bentuk umpan balik pada guru pasca pengamatan
- L3.11: Mencatat pelaksanaan pembelajaran yang terkait dengan tujuan pembelajaran dalam bentuk evaluasi tertulis

Item L3.7 - *Menunjukkan kekurangan-kekurangan yang dimiliki guru dalam praktek pembelajaran, pada saat diskusi bersama guru*, diberi respons oleh guru paling rendah antara sebelas item yang lain yaitu dengan min 3.09. Walaupun demikian secara amnya semua item dalam fungsi ini menunjukkan tahap yang tinggi dan sederhana (L3.7 dan L3.9) dan tidak ada yang rendah. Ini bermakna para guru memberi respons bahawa para guru besar di sekolah yang mereka bekerja telah melaksanakan fungsi kepimpinan pengajaran L3 (Menyelia dan menilai pengajaran) pada aras yang tinggi.

4.3.1.1.4 Menyelaras Kurikulum (L4)

Jadual 4.7 menunjukkan taburan bilangan frekuensi, peratusan dan min fungsi Kepimpinan Pengajaran Guru Besar yang keempat iaitu Menyelaras kurikulum. Sebagaimana yang ditunjukkan dalam jadual, item L4.3 - *Memperhatikan hasil ujian sekolah ketika menyusun kurikulum*, para guru memberikan respons yang

tinggi bahawa fungsi ini dilaksanakan oleh guru besar mereka di sekolah, yang ditunjukkan dengan min 4.41. Item L4.1 - *Memilih wakil kepala sekolah yang bertanggung jawab mengkoordinasikan bidang kurikulum*, diberi respons oleh guru paling rendah antara tujuh item yang lain iaitu dengan min 3.69. Walaupun demikian secara amnya semua item dalam fungsi ini menunjukkan tahap yang tinggi dan tahap yang sangat tinggi. Ini bermakna para guru memberi respons bahawa para guru besar di sekolah yang mereka bekerja telah melaksanakan fungsi kepimpinan pengajaran L4 (Menyelaras kurikulum) pada aras yang tinggi.

Jadual 4.6

Taburan Frekuensi, Peratusan dan Min bagi Menyelaras Kurikulum (L4)

Skala:	1		2		3		4		5		Min
Item	Frek	%	Frek	%	Frek	%	Frek	%	Frek	%	(L4)
L4.1	20	6.3	30	9.4	58	18.1	133	41.6	79	24.7	3.69
L4.2	3	.9	21	6.6	60	18.8	152	47.5	84	26.3	3.92
L4.3	1	.3	5	1.6	22	6.9	125	39.1	167	52.2	4.41
L4.4	2	.6	11	3.4	77	24.1	133	41.6	97	30.3	3.97
L4.5	2	.6	14	4.4	61	19.1	135	42.2	108	33.8	4.04
L4.6	0	0	14	4.4	55	17.2	138	43.1	113	35.3	4.09
L4.7	4	1.3	16	5.0	55	17.2	142	44.4	103	32.2	4.01

Keterangan:

- L4.1: Memilih wakil kepala sekolah yang bertanggung jawab mengkoordinasikan bidang kurikulum
- L4.2: Memastikan bahawa tujuan akademik sekolah diterjemahkan ke dalam tujuan kurikuler
- L4.3: Memperhatikan hasil ujian sekolah ketika menyusun kurikulum
- L4.4: Memastikan bahawa tujuan-tujuan dari program khusus, dikoordinasikan dengan tujuan di kelas
- L4.5: Memantau kurikulum kelas untuk melihat kesesuaian dengan tujuan sekolah

L4.6: Melakukan assessment (penilaian) terhadap tujuan kurikulum dan prestasi akademik siswa, untuk mengevaluasi program sekolah

L4.7: Berpartisipasi secara aktif dalam mereview dan menyeleksi bahan (materi) pelajaran

4.3.1.1.5 Pemantauan Kemajuan Akademik Pelajar (L5)

Jadual 4.7 menunjukkan taburan bilangan frekuensi, peratusan dan min fungsi Kepimpinan Pengajaran Guru Besar yang kelima iaitu Pemantauan kemajuan akademik pelajar. Sebagaimana yang ditunjukkan dalam jadual, item L5.4 - *Mendistribusikan hasil ujian (raport) tepat waktu*, para guru memberikan respons yang tinggi bahawa fungsi ini dilaksanakan oleh guru besar mereka di sekolah, yang ditunjukkan dengan min 4.73. Item L5.2 - *Mendiskusikan analisis butir-butir ujian untuk mengidentifikasi kelebihan dan kekurangan program pembelajaran*, diberi respons oleh guru paling rendah antara delapan item yang lain iaitu dengan min 3.95. Walaupun demikian secara amnya semua item dalam fungsi ini menunjukkan tahap yang tinggi dan tahap yang sangat tinggi. Ini bermakna para guru memberi respons bahawa para guru besar di sekolah yang mereka bekerja telah melaksanakan fungsi kepimpinan pengajaran L5 (Pemantauan kemajuan akademik pelajar) pada aras yang tinggi.

Jadual 4.7

Taburan Frekuensi, Peratusan dan Min bagi Pemantauan Kemajuan Akademik Pelajar (L5)

Skala:	1		2		3		4		5		Min
Item	Frek	%	Frek	%	Frek	%	Frek	%	Frek	%	(L5)
L5.1	1	.3	9	2.8	26	8.1	131	40.9	153	47.8	4.33
L5.2	4	1.3	13	4.1	62	19.4	156	48.8	85	26.6	3.95

L5.3	1	.3	3	.9	28	8.8	114	35.6	174	54.4	4.43
L5.4	0	0	1	.3	12	3.8	61	19.1	246	76.9	4.73
L5.5	2	.6	9	2.8	60	18.8	135	42.2	114	35.6	4.09
L5.6	1	.3	6	1.9	54	16.9	128	40.0	131	40.9	4.19
L5.7	0	0	8	2.5	32	10.0	154	48.1	126	39.4	4.24
L5.8	0	0	10	3.1	53	16.6	131	40.9	126	39.4	4.17

Keterangan:

- L5.1: Bertemu dengan para guru untuk membicarakan kemajuan (prestasi) akademik siswa
- L5.2: Mendiskusikan analisis butir-butir ujian untuk mengidentifikasi kelebihan dan kekurangan program pembelajaran
- L5.3: Menggunakan hasil ujian untuk menilai kemajuan sekolah
- L5.4: Mendistribusikan hasil ujian (raport) tepat waktu
- L5.5: Menginformasikan kepada guru tentang hasil kinerja (prestasi) sekolah dalam bentuk tertulis
- L5.6: Menginformasikan kepada para siswa tentang hasil kinerja (prestasi) sekolah
- L5.7: Mengidentifikasi para siswa yang dari hasil ujiannya terindikasi memerlukan pembelajaran khusus, seperti remediasi atau pengayaan
- L5.8: Mengembangkan program pembelajaran yang sesuai bagi siswa yang memerlukan layanan tambahan

4.3.1.1.6 Mengawal dan Melindungi Waktu Pengajaran (L6)

Jadual 4.8 menunjukkan taburan bilangan frekuensi, peratusan dan min fungsi Kepimpinan Pengajaran Guru Besar yang keenam iaitu Mengawal dan melindungi waktu pengajaran. Sebagaimana yang ditunjukkan dalam jadual, item L6.5 - *Mengunjungi kelas-kelas untuk memastikan bahwa waktu belajar digunakan untuk belajar secara sungguh-sungguh*, para guru memberikan respons yang tinggi bahawa fungsi ini dilaksanakan oleh guru besar mereka di sekolah, yang ditunjukkan dengan min 4.01. Item L6.4 - *Memastikan bahwa siswa-siswa yang*

suka bolos harus mengganti waktu belajar yang mereka tinggalkan, diberi respons oleh guru paling rendah antara lima item yang lain iaitu dengan min 3.02. Walaupun demikian secara amnya semua item dalam fungsi ini menunjukkan tahap yang tinggi dan sederhana (L6.4) dan tidak ada yang rendah. Ini bermakna para guru memberi respons bahawa para guru besar di sekolah yang mereka bekerja telah melaksanakan fungsi kepemimpinan pengajaran L6 (Mengawal dan melindungi waktu pengajaran) pada aras yang tinggi.

Jadual 4.8

Taburan Frekuensi, Peratusan dan Min bagi Mengawal dan Melindungi Waktu Pengajaran (L6)

Skala:	1		2		3		4		5		Min (L6)
Item	Frek	%	Frek	%	Frek	%	Frek	%	Frek	%	
L6.1	24	7.5	15	4.7	61	19.1	120	37.5	100	31.3	3.80
L6.2	22	6.9	39	12.2	73	22.8	102	31.9	84	26.3	3.58
L6.3	13	4.1	28	8.8	70	21.9	130	40.6	79	24.7	3.73
L6.4	45	14.1	54	16.9	100	31.3	90	28.1	31	9.7	3.02
L6.5	4	1.3	25	7.8	54	16.9	117	36.6	120	37.5	4.01

Keterangan:

- L6.1: Memastikan bahawa waktu belajar siswa tidak terganggu oleh pengumuman-pengumuman yang disampaikan secara luas (dengan pengeras suara)
- L6.2: Memastikan bahawa siswa tidak dipanggil ke kantor sewaktu proses pembelajaran
- L6.3: Memastikan bahawa siswa-siswa yang bolos akan merasakan dampak khusus (hukuman) karena meninggalkan waktu belajar
- L6.4: Memastikan bahawa siswa-siswa yang suka bolos harus mengganti waktu belajar yang mereka tinggalkan
- L6.5: Mengunjungi kelas-kelas untuk memastikan bahawa waktu belajar digunakan untuk belajar secara sungguh-sungguh

4.3.1.1.7 Mengekalkan Keterlihatan di Sekolah (L7)

Jadual 4.9 menunjukkan taburan bilangan frekuensi, peratusan dan min fungsi Kepimpinan Pengajaran Guru Besar yang ketujuh iaitu Mengekalkan keterlihatan di sekolah. Sebagaimana yang ditunjukkan dalam jadual, item L7.1 - *Meluangkan waktu untuk berbicara dengan siswa dan guru pada saat istirahat*, para guru memberikan respons yang tinggi bahawa fungsi ini dilaksanakan oleh guru besar mereka di sekolah, yang ditunjukkan dengan min 4.05. Item L7.2 - *Mengunjungi kelas untuk membicarakan isu-isu sekolah dengan para guru dan siswa*, diberi respons oleh guru paling rendah antara lima item yang lain iaitu dengan min 3.21. Walaupun demikian secara amnya semua item dalam fungsi ini menunjukkan tahap yang tinggi dan sederhana (L7.2) dan tidak ada yang rendah. Ini bermakna para guru memberi respons bahawa para guru besar di sekolah yang mereka bekerja telah melaksanakan fungsi kepemimpinan pengajaran L7 (Mengekalkan kedapat dilihat an di sekolah) pada aras yang tinggi.

Jadual 4.9

Taburan Frekuensi, Peratusan dan Min bagi Mengekalkan Keterlihatan di Sekolah (L7)

	1		2		3		4		5		Min
Item	Frek	%	Frek	%	Frek	%	Frek	%	Frek	%	(L7)
L7.1	5	1.6	9	2.8	59	18.4	139	43.4	108	33.8	4.05
L7.2	43	13.4	39	12.2	95	29.7	95	29.7	48	15.0	3.21
L7.3	5	1.6	18	5.6	86	26.9	151	47.2	60	18.8	3.76
L7.4	7	2.2	22	6.9	77	24.1	113	35.3	101	31.6	3.87
L7.5	10	3.1	19	5.9	80	25.0	117	36.6	94	29.4	3.83

Keterangan:

- L7.1: Meluangkan waktu untuk berbicara dengan siswa dan guru pada saat istirahat
- L7.2: Mengunjungi kelas untuk membicarakan isu-isu sekolah dengan para guru dan siswa
- L7.3: Menghadiri atau berpartisipasi dalam kegiatan kokurikuler atau ekstrakurikuler
- L7.4: Menjaga (mengisi) kelas sampai guru datang atau guru pengganti datang
- L7.5: Memberikan tutorial atau mengajar secara langsung kepada siswa

4.3.1.1.8 Menyediakan Ganjaran Kepada Guru (L8)

Jadual 4.10 menunjukkan taburan bilangan frekuensi, peratusan dan min fungsi Kepimpinan Pengajaran Guru Besar yang kedelapan iaitu Menyediakan ganjaran kepada guru. Sebagaimana yang ditunjukkan dalam jadual, item L8.4 - *Memberi penghargaan atas prestasi khusus yang dilakukan guru berupa kesempatan untuk mengembangkan profesi mereka (misal: diberi peran baru atau kesempatan pelatihan/training)*, para guru memberikan respons yang tinggi bahawa fungsi ini dilaksanakan oleh guru besar mereka di sekolah, yang ditunjukkan dengan min 4.01. Item L8.3 - *Menuliskan/mengakui prestasi khusus atau kinerja para guru dalam bentuk memo pada catatan personalia mereka*, diberi respons oleh guru paling rendah antara empat item yang lain iaitu dengan min 3.67. Walaupun demikian secara amnya semua item dalam fungsi ini menunjukkan tahap yang tinggi. Ini bermakna para guru memberi respons bahawa para guru besar mereka telah melaksanakan fungsi kepimpinan pengajaran L8 (Menyediakan ganjaran kepada guru) pada aras yang tinggi.

Jadual 4.10

Taburan Frekuensi, Peratusan dan Min bagi Menyediakan Ganjaran Kepada Guru (L8)

Skala:	1		2		3		4		5		Min
Item	Frek	%	Frek	%	Frek	%	Frek	%	Frek	%	(L8)
L8.1	7	2.2	16	5.0	60	18.8	130	40.6	107	33.4	3.98
L8.2	18	5.6	18	5.6	71	22.2	133	41.6	80	25.0	3.75
L8.3	13	4.1	25	7.8	83	25.9	132	41.3	67	20.9	3.67
L8.4	5	1.6	9	2.8	65	20.3	139	43.4	102	31.9	4.01

Keterangan:

- L8.1: Memberikan penguatan (apresiasi) kepada guru yang memiliki kinerja bagus, dalam rapat, bulletin sekolah, atau memo.
- L8.2: Memuji guru secara pribadi atas usaha-usaha dan kinerja mereka
- L8.3: Menuliskan/mengakui prestasi khusus atau kinerja para guru dalam bentuk memo pada catatan personalia mereka
- L8.4: Memberi penghargaan atas prestasi khusus yang dilakukan guru berupa kesempatan untuk mengembangkan profesi mereka (misal: diberi peran baru atau kesempatan pelatihan/training)

4.3.1.1.9 Menggalakkan Perkembangan Profesional Staf (L9)

Jadual 4.11 menunjukkan taburan bilangan frekuensi, peratusan dan min fungsi Kepimpinan Pengajaran Guru Besar yang kesembilan iaitu Menggalakkan perkembangan profesional staf. Sebagaimana yang ditunjukkan dalam jadual, item L9.3 - *Mendukung/memenuhi permohonan guru untuk mengembangkan profesinya yang langsung terkait dengan tujuan akademik sekolah*, para guru memberikan respons yang tinggi bahawa fungsi ini dilaksanakan oleh guru besar mereka di sekolah, yang ditunjukkan dengan min 4.38. Item L9.7 - *Mendatangkan nara sumber (pembicara) dari luar untuk presentasi tentang pembelajaran di*

kelas, dalam pertemuan atau seminar di sekolah, diberi respons oleh guru paling rendah antara sepuluh item yang lain yaitu dengan min 2.84. Walaupun demikian secara amnya semua item dalam fungsi ini menunjukkan tahap yang tinggi dan sederhana (L9.7) dan tidak ada yang rendah. Ini bermakna para guru memberi respons bahawa para guru besar di sekolah yang mereka bekerja telah melaksanakan fungsi kepimpinan pengajaran L9 (Menggalakkan perkembangan profesional staf) pada aras yang tinggi.

Jadual 4.11

Taburan Frekuensi, Peratusan dan Min bagi Menggalakkan Perkembangan Profesional Staf (L9)

Skala:	1		2		3		4		5		Min
Item	Frek	%	Frek	%	Frek	%	Frek	%	Frek	%	(L9)
L9.1	2	.6	4	1.3	24	7.5	148	46.3	142	44.4	4.33
L9.2	4	1.3	4	1.3	57	17.8	162	50.6	93	29.1	4.05
L9.3	0	0	5	1.6	25	7.8	134	41.9	156	48.8	4.38
L9.4	5	1.6	29	9.1	112	35.0	135	42.2	39	12.2	3.54
L9.5	1	.3	11	3.4	37	11.6	147	45.9	124	38.8	4.19
L9.6	6	1.9	17	5.3	78	24.4	138	43.1	81	25.3	3.85
L9.7	43	13.4	78	24.4	111	34.7	63	19.7	25	7.8	2.84
L9.8	19	5.9	40	12.5	81	25.3	121	37.8	59	18.4	3.50
L9.9	4	1.3	27	8.4	93	29.1	136	42.5	60	18.8	3.69
L9.10	2	.6	8	2.5	72	22.5	136	42.5	102	31.9	4.03

Keterangan:

- L9.1: Memberi informasi kepada guru tentang berbagai kesempatan untuk pengembangan profesinya
- L9.2: Memilih aktivitas pengembangan profesi yang sesuai dengan tujuan akademik sekolah
- L9.3: Mendukung/memenuhi permohonan guru untuk mengembangkan profesinya yang langsung terkait dengan tujuan akademik sekolah
- L9.4: Memberikan/membagi artikel-artikel jurnal kepada para guru secara

regular

- L9.5: Mendorong guru untuk menggunakan ketrampilan yang diperoleh selama pelatihan pengembangan profesi, ke dalam pembelajaran di kelas
- L9.6: Memastikan bahwa guru-guru bantu memperoleh training pengembangan profesi yang cukup untuk membantu siswa mencapai tujuan pembelajarannya
- L9.7: Mendatangkan nara sumber (pembicara) dari luar untuk presentasi tentang pembelajaran di kelas, dalam pertemuan atau seminar di sekolah
- L9.8: Menyediakan waktu bertemu dengan para guru secara individu untuk mendiskusikan isu-isu pembelajaran
- L9.9: Membrosamai guru dalam kegiatan atau pelatihan pengembangan profesi yang berkaitan dengan pembelajaran
- L9.10: Meluangkan waktu bertemu dengan para guru untuk berbagi ide/gagasan tentang pembelajaran atau informasi tentang pelatihan pengembangan profesi

4.3.1.1.10 Menetapkan Kepiawaian Akademik (L10)

Jadual 4.12 menunjukkan taburan bilangan frekuensi, peratusan dan min fungsi Kepimpinan Pengajaran Guru Besar yang kesepuluh iaitu Menetapkan kepiawaian akademik. Sebagaimana yang ditunjukkan dalam jadual, item L10.2 - *Mendorong guru agar memulai dan mengakhiri pembelajaran tepat waktu*, para guru memberikan respons yang tinggi bahawa fungsi ini dilaksanakan oleh guru besar mereka di sekolah, yang ditunjukkan dengan min 4.45. Item L10.1 - *Menetapkan standard yang tinggi terhadap prosentase siswa yang diharapkan mampu menguasai (lulus) dalam pembelajaran*, diberi respons oleh guru paling rendah antara lima item yang lain iaitu dengan min 3.84. Walaupun demikian secara amnya semua item dalam fungsi ini menunjukkan tahap yang tinggi dan tahap yang sangat tinggi. Ini bermakna para guru memberi respons bahawa para guru

besar di sekolah yang mereka bekerja telah melaksanakan fungsi kepemimpinan pengajaran L10 (Menetapkan kepiawaian akademik) pada aras yang tinggi.

Jadual 4.12

Taburan Frekuensi, Peratusan dan Min bagi Menetapkan Kepiawaian Akademik (L10)

Skala:	1		2		3		4		5		Min
Item	Frek	%	Frek	%	Frek	%	Frek	%	Frek	%	(L10)
L10.1	12	3.8	18	5.6	63	19.7	144	45.0	83	25.9	3.84
L10.2	2	.6	3	.9	19	5.9	122	38.1	174	54.4	4.45
L10.3	1	.3	15	4.7	58	18.1	163	50.9	83	25.9	3.97
L10.4	2	.6	12	3.8	55	17.2	161	50.3	90	28.1	4.02
L10.5	1	.3	2	.6	30	9.4	136	42.5	151	47.2	4.36

Keterangan:

- L10.1: Menetapkan standard yang tinggi terhadap prosentase siswa yang diharapkan mampu menguasai (lulus) dalam pembelajaran
- L10.2: Mendorong guru agar memulai dan mengakhiri pembelajaran tepat waktu
- L10.3: Mengetahui apa yang diharapkan oleh para siswa di seluruh tingkatan (kelas)
- L10.4: Mendorong peningkatan standard yang memerlukan penguasaan khusus pada seluruh tingkatan (kelas)
- L10.5: Mendorong para guru agar mereka mendukung pelaksanaan kebijakan akademik sekolah

4.3.1.1.11 Menyediakan Ganjaran Kepada Pelajar (L11)

Jadual 4.13 menunjukkan taburan bilangan frekuensi, peratusan dan min fungsi Kepimpinan Pengajaran Guru Besar yang kesebelas iaitu Menyediakan ganjaran kepada pelajar. Sebagaimana yang ditunjukkan dalam jadual, item L11.1 - *Mengenali siswa yang memiliki prestasi akademik unggul dengan penghargaan*

resmi seperti hadiah atau disebutkan namanya di dalam berita/bulletin (kepala) sekolah, para guru memberikan respons yang tinggi bahawa fungsi ini dilaksanakan oleh guru besar mereka di sekolah, yang ditunjukkan dengan min 4.26. Item L11.3 - *Mengenali siswa yang memiliki prestasi unggul atau peningkatannya bagus dengan menghadirkannya di kantor bersama karya-karyanya*, diberi respons oleh guru paling rendah antara empat item yang lain iaitu dengan min 3.77. Walaupun demikian secara amnya semua item dalam fungsi ini menunjukkan tahap yang tinggi. Ini bermakna para guru memberi respons bahawa para guru besar di sekolah yang mereka bekerja telah melaksanakan fungsi kepemimpinan pengajaran L11 (*Menyediakan ganjaran kepada pelajar*) pada aras yang tinggi.

Jadual 4.13

Taburan Frekuensi, Peratusan dan Min bagi Menyediakan Ganjaran Kepada Pelajar (L11)

Skala:	1		2		3		4		5		Min (L11)
Item	Frek	%	Frek	%	Frek	%	Frek	%	Frek	%	
L11.1			10	3.1	42	13.1	122	38.1	146	45.6	4.26
L11.2	2	.6	21	6.6	100	31.3	113	35.3	84	26.3	3.80
L11.3	1	.3	27	8.4	99	30.9	109	34.1	84	26.3	3.77
L11.4			6	1.9	49	15.3	147	45.9	118	36.9	4.18

Keterangan:

- L11.1: Mengenali siswa yang memiliki prestasi akademik unggul dengan penghargaan resmi seperti hadiah atau disebutkan namanya di dalam berita/bulletin (kepala) sekolah
- L11.2: Membuat acara khusus untuk memberikan penghargaan bagi siswa atas prestasi akademik dan/atau perilakunya di kelas
- L11.3: Mengenali siswa yang memiliki prestasi unggul atau peningkatannya bagus dengan menghadirkannya di kantor bersama karya-karyanya

L11.4: Menghubungi orang tua siswa untuk membicarakan perkembangan prestasi anaknya di sekolah

4.3.1.2 Min Total Pemboleh Ubah Kepimpinan Pengajaran

Jadual 4.14 menunjukkan min total dari setiap fungsi daripada kepimpinan pengajaran. Fungsi kepimpinan pengajaran L6: *Mengawal dan melindungi waktu pengajaran*, diberi respons paling rendah oleh responden, dengan min total 3.63 dan fungsi kepimpinan L5: *Pemantauan kemajuan akademik pelajar*, diberi respons paling tinggi oleh responden, dengan min total 4.27. Walaupun demikian semua fungsi kepimpinan pengajaran guru besar diberi respons pada tahap yang tinggi dan sangat tinggi oleh guru-guru sekolah rendah di bandar Surakarta.

Jadual 4.14

Min Total Fungsi Kepimpinan Pengajaran

Fungsi	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10	L11
Min	4.06	4.07	3.75	4.02	4.27	3.63	3.74	3.85	3.84	4.13	4.00
Min total pemboleh ubah kepimpinan pengajaran											3.94

Dari hasil analisis min item dan min total setiap fungsi kepimpinan pengajaran dan min total pemboleh ubah sebagaimana ditunjukkan di atas dapat disimpulkan bahawa fungsi kepimpinan pengajaran guru besar telah wujud dan dilaksanakan oleh guru besar sekolah rendah di bandar Surakarta pada aras yang tinggi, yang ditunjukkan dengan min total semua item dalam kepimpinan pengajaran 3.94, lebih tinggi daripada 3.40.

4.3.2 Analisis Keafiatan sekolah

4.3.2.1 Analisis Berdasarkan Dimensi Keafiatan Organisasi Sekolah

Lima dimensi keafiatan sekolah dalam kajian ini adalah H1: Kemandirian Sekolah (*Institutional Integrity*), H2: Kepimpinan Keserakanan (*Collegial Leadership*), H3: Sokongan Sumber Daya (*Resource Influence*), H4: Kekompakan Guru (*teacher affiliation*) dan H5: Penekanan akademis (*Academic Emphasis*).

Lima dimensi keafiatan sekolah di atas telah dihuraikan dalam item-item pada instrumen Bahagian B. Data dianalisis dengan menggunakan program SPSS 11.5 untuk memperolehi bilangan frekuensi dan min bagi setiap dimensi keafiatan sekolah.

4.3.2.1.1 Dimensi Kemandirian Sekolah (H1)

Jadual 4.15 menunjukkan taburan bilangan frekuensi, peratusan dan min dimensi Keafiatan Sekolah yang pertama iaitu Kemandirian Sekolah. Dimensi ini merangkumi 6 item pernyataan yang semuanya merupakan pernyataan negatif.

Jadual 4.15

Taburan Frekuensi, Peratusan dan Min bagi Dimensi Kemandirian Sekolah (H1)

Skala:	1		2		3		4		5		Min
Item	Frek	%	Frek	%	Frek	%	Frek	%	Frek	%	(H1)
H1.1	91	28.4	104	32.5	66	20.6	47	14.7	12	3.8	2.33
H1.2	53	16.6	132	41.3	93	29.1	41	12.8	1	.3	2.39
H1.3	101	31.6	130	40.6	59	18.4	25	7.8	5	1.6	2.07
H1.4	60	18.8	118	36.9	85	26.6	47	14.7	10	3.1	2.47
H1.5	88	27.5	123	38.4	61	19.1	37	11.6	11	3.4	2.25
H1.6	89	27.8	130	40.6	67	20.9	29	9.1	5	1.6	2.16

Keterangan:

- H1.1: Sekelompok warga elit mempengaruhi kebijakan sekolah
- H1.2: Sekolah mengikuti kepentingan masyarakat.
- H1.3: Para guru merasakan adanya tekanan dari masyarakat
- H1.4: Sekolah rentan terhadap tekanan dari luar.
- H1.5: Tuntutan masyarakat diterima meski tidak sejalan dengan program bidang pendidikan.
- H1.6: Beberapa orang tua yang vokal dapat merubah kebijakan sekolah.

Sebagaimana yang ditunjukkan dalam jadual, item H1.3 - *Para guru merasakan adanya tekanan dari masyarakat*, para guru memberikan respons yang sangat rendah yang ditunjukkan dengan min 2.07, ertinya bahawa para guru tidak merasakan wujudnya tekanan dari masyarakat ke atas sekolah mereka. Item H1.4 - *Sekolah rentan terhadap tekanan dari luar*, diberi respons oleh guru paling tinggi antara enam item yang lain iaitu dengan min 2.47. Walaupun demikian secara amnya semua item dalam dimensi ini menunjukkan tahap yang rendah. Ini bermakna para guru memberi respons bahawa sekolah mereka memiliki kemandirian pada aras yang tinggi dan tidak dipengaruhi oleh tekanan dari luar sekolah.

4.3.2.1.2 Dimensi Kepimpinan Keserakanan (H2)

Jadual 4.16 menunjukkan taburan bilangan frekuensi, peratusan dan min dimensi Keafiatan Sekolah yang kedua iaitu Kepimpinan Keserakanan. Dimensi ini merangkumi 10 item pernyataan yang semuanya merupakan pernyataan positif.

Jadual 4.16

Taburan Frekuensi, Peratusan dan Min bagi Dimensi Kepimpinan Keserakanan (H2)

Skala:	1		2		3		4		5		Min
Item	Frek	%	Frek	%	Frek	%	Frek	%	Frek	%	(H2)
H2.1	2	.6	6	1.9	39	12.2	147	45.9	126	39.4	4.22
H2.2	1	.3	8	2.5	30	9.4	145	45.3	136	42.5	4.27
H2.3	9	2.8	9	2.8	27	8.4	179	55.9	96	30.0	4.07
H2.4	3	.9	17	5.3	52	16.3	161	50.3	87	27.2	3.97
H2.5	2	.6	5	1.6	30	9.4	146	45.6	137	42.8	4.28
H2.6	9	2.8	17	5.3	59	18.4	161	50.3	74	23.1	3.86
H2.7	1	.3	4	1.3	15	4.7	105	32.8	195	60.9	4.53
H2.8	2	.6	2	.6	25	7.8	161	50.3	130	40.6	4.30
H2.9	7	2.2	29	9.1	69	21.6	155	48.4	60	18.8	3.73
H2.10	1	.3	4	1.3	22	6.9	161	50.3	132	41.3	4.31

Keterangan:

- H2.1: Kepala sekolah memberikan penghargaan terhadap guru.
- H2.2: Kepala sekolah memperlakukan sama terhadap semua warga sekolah.
- H2.3: Kepala sekolah mendiskusikan dengan guru tentang isu-isu yang terjadi di kelas.
- H2.4: Kepala sekolah menerima pertanyaan dari guru tanpa ada cercaan atau menolaknya.
- H2.5: Kepala sekolah berupaya mencari adanya kesejahteraan bagi warga sekolah.
- H2.6: Kepala sekolah mengeksplorasi seluruh pendapat dan mengakui keberadaan pendapat lain yang ada.
- H2.7: Kepala sekolah bersifat ramah dan mudah bekerja sama.
- H2.8: Kepala sekolah melakukan evaluasi sepenuh hati
- H2.9: Kepala sekolah membiarkan para guru mengetahui apa yang diharapkan terhadap mereka.
- H2.10: Kepala sekolah menjaga standard kinerja secara meyakinkan.

Sebagaimana yang ditunjukkan dalam jadual, item H2.9 - *Kepala sekolah membiarkan para guru mengetahui apa yang diharapkan terhadap mereka*, para guru memberikan respons yang rendah antara sepuluh item dengan min 3.73. Item H2.7 - *Kepala sekolah bersifat ramah dan mudah bekerja sama*, diberi respons oleh guru paling tinggi antara sepuluh item dengan min 4.53. Walaupun demikian secara amnya semua item dalam dimensi ini menunjukkan tahap yang tinggi dan tahap yang sangat tinggi. Ini bermakna para guru memberi respons bahawa guru besar di sekolah yang mereka bekerja melaksanakan model kepimpinan keserakanan para aras yang tinggi.

4.3.2.1.3 Dimensi Sokongan Sumber Daya (H3)

Jadual 4.17 menunjukkan taburan bilangan frekuensi, peratusan dan min dimensi Keafiatan Sekolah yang ketiga iaitu Sokongan Sumber Daya. Dimensi ini merangkumi tujuh item pernyataan yang semuanya merupakan pernyataan positif. Sebagaimana yang ditunjukkan dalam jadual, item H3.1 - *Kepala sekolah dapat mempengaruhi kebijakan atasannya*, para guru memberikan respons yang rendah antara tujuh item dengan min 3.22. Item H3.7 - *Para guru dilengkapi dengan materi yang cukup memadai untuk kelas mereka*, diberi respons oleh guru paling tinggi antara sepuluh item dengan min 4.31. Walaupun demikian secara amnya semua item dalam dimensi ini menunjukkan tahap yang tinggi dan sangat tinggi, kecuali H3.1 (tahap sederhana). Ini bermakna para guru memberi respons bahawa sekolah mereka telah mencukupi keperluan mereka di dalam bilik darjah maupun di luar bilik darjah pada aras yang tinggi.

Jadual 4.17

Taburan Frekuensi, Peratusan dan Min bagi Pengaruh Sumber Daya (H3)

Skala:	1		2		3		4		5		Min
Item	Frek	%	Frek	%	Frek	%	Frek	%	Frek	%	(H3)
H3.1	14	4.4	54	16.9	122	38.1	107	33.4	23	7.2	3.22
H3.2	8	2.5	44	13.8	106	33.1	145	45.3	17	5.3	3.37
H3.3	0	.0	8	2.5	73	22.8	181	56.6	58	18.1	3.90
H3.4	0	.0	5	1.6	41	12.8	195	60.9	79	24.7	4.09
H3.5	0	.0	2	.6	34	10.6	168	52.5	116	36.3	4.24
H3.6	3	.9	18	5.6	48	15.0	161	50.3	90	28.1	3.99
H3.7	0	.0	4	1.3	25	7.8	159	49.7	132	41.3	4.31

Keterangan:

- H3.1 Kepala sekolah dapat mempengaruhi kebijakan atasannya.
H3.2 Kepala sekolah memperoleh apa yang diminta dari atasannya.
H3.3 Rekomendasi kepala sekolah diperhatikan oleh atasannya.
H3.4 Tersedia materi suplemen untuk digunakan di kelas.
H3.5 Para guru mendapatkan peralatan yang diperlukan dalam kelas.
H3.6 Peralatan dan bahan penunjang tersedia jika diperlukan.
H3.7 Para guru dilengkapi dengan materi yang cukup memadai untuk kelas mereka.

4.3.2.1.4 Dimensi Kekompakan Guru (H4)

Jadual 4.18 menunjukkan taburan bilangan frekuensi, peratusan dan min dimensi Keafiatan Sekolah yang keempat iaitu Kekompakan Guru. Dimensi ini merangkumi sembilan item pernyataan yang terdiri dari delapan item pernyataan positif dan satu item pernyataan negatif iaitu item H4.2- *Para guru bersikap acuh tak acuh satu sama lainnya.*

Jadual 4.18

Taburan Frekuensi, Peratusan dan Min bagi Dimensi Kekompakan Guru (H4)

Skala:	1		2		3		4		5		Min
Item	Frek	%	Frek	%	Frek	%	Frek	%	Frek	%	(H4)
H4.1	2	.6	5	1.6	24	7.5	153	47.8	136	42.5	4.30
H4.2	174	54.4	108	33.8	16	5.0	19	5.9	3	.9	1.65
H4.3	0	.0	3	.9	35	10.9	167	52.2	115	35.9	4.23
H4.4	0	.0	1	.3	12	3.8	136	42.5	171	53.4	4.49
H4.5	0	.0	0	.0	10	3.1	132	41.3	178	55.6	4.53
H4.6	12	3.8	16	5.0	57	17.8	140	43.8	95	29.7	3.91
H4.7	0	.0	1	.3	20	6.3	138	43.1	161	50.3	4.43
H4.8	0	.0	1	.3	12	3.8	149	46.6	158	49.4	4.45
H4.9	0	.0	1	.3	14	4.4	129	40.3	175	54.7	4.50

Keterangan:

H4.1: Ada perasaan dipercaya dan saling percaya di antara staf.

H4.2: Para guru bersikap acuh tak acuh satu sama lainnya.

H4.3: Para guru mengungkapkan rasa bangga terhadap sekolahnya.

H4.4: Para guru memperlihatkan keakraban antara satu sama lainnya.

H4.5: Para guru mengenali sekolahnya.

H4.6: Para guru di sekolah ini saling suka satu sama lainnya.

H4.7: Para guru melakukan pekerjaan dengan semangat.

H4.8: Para guru menunjukkan komitmennya kepada para siswa

H4.9: Suasana pembelajaran tertib dan bersungguh-sungguh.

Sebagaimana yang ditunjukkan dalam jadual, item H4.9 - *Suasana pembelajaran tertib dan bersungguh-sungguh*, para guru memberikan respons yang tinggi antara sembilan item dengan min 4.50. Item H4.2 - *Para guru bersikap acuh tak acuh satu sama lainnya*, diberi respons oleh guru paling rendah antara sembilan item dengan min 1.65. Ini bermakna para guru memberi respons bahawa para guru kompak dan seronok dalam melaksanakan tugas pembelajaran di sekolah mereka.

4.3.2.1.5 Dimensi Penekanan Akademis (H5)

Jadual 4.19 menunjukkan taburan bilangan frekuensi, peratusan dan min dimensi Keafiatan Sekolah yang kelima iaitu Penekanan Akademis. Dimensi ini merangkumi lima item pernyataan yang terdiri dari empat item pernyataan positif dan satu item pernyataan negatif iaitu item H5.4 - *Para siswa mengabaikan pekerjaan rumahnya*.

Jadual 4.19

Taburan Frekuensi, Peratusan dan Min bagi Dimensi Penekanan Akademis (H5)

Skala:	1		2		3		4		5		Min
Item	Frek	%	Frek	%	Frek	%	Frek	%	Frek	%	(H5)
H5.1	1	.3	3	.9	15	4.7	146	45.6	155	48.4	4.41
H5.2	0	.0	2	.6	49	15.3	183	57.2	86	26.9	4.10
H5.3	2	.6	6	1.9	55	17.2	153	47.8	104	32.5	4.10
H5.4	105	32.8	106	33.1	77	24.1	26	8.1	6	1.9	2.10
H5.5	2	.6	12	3.8	48	15.0	158	49.4	99	30.9	4.07

Keterangan:

H5.1: Para siswa menghargai siswa lain yang berprestasi.

H5.2: Para siswa mudah diarahkan selama pembelajaran.

H5.3: Para siswa berusaha keras untuk meningkatkan prestasi sebelumnya.

H5.4: Para siswa mengabaikan pekerjaan rumahnya.

H5.5: Para siswa menambah jam belajar (les privat) sehingga mereka mendapatkan prestasi yang lebih baik.

Sebagaimana yang ditunjukkan dalam jadual, item H5.1 - *Para siswa menghargai siswa lain yang berprestasi*, para guru memberikan respons yang tinggi antara lima item dengan min 4.41. Item H5.4 - *Para siswa mengabaikan pekerjaan rumahnya*, diberi respons oleh guru paling rendah antara lima item dengan min

2.10. Ini bermakna para guru memberi respons bahawa para siswa telah melakukan tugasnya dengan baik untuk memberikan penekanan pada bidang akademik.

4.3.2.2 Min Total daripada Dimensi Keafiatan Sekolah

Jadual 4.20 menunjukkan min total dari setiap dimensi daripada keafiatan sekolah. Setiap dimensi yang mengandungi item dengan pernyataan positif diberi respons pada tahap yang tinggi oleh para guru dan setiap item dengan pernyataan negatif diberi respons rendah oleh para guru.

Jadual 4.20

Min Total Keafiatan Organisasi Sekolah

Dimensi	H1		H2		H3		H4		H5	
Pernyataan	(+)	(-)	(+)	(-)	(+)	(-)	(+)	(-)	(+)	(-)
Min	---	2.28	4.15	---	3.87	---	4.36	1.65	4.17	2.10
Min-reverse	3.72		4.15		3.87		4.35		4.11	
Min total pemboleh ubah keafiatan sekolah									4.04	

Hal ini mempunyai makna bahawa semua dimensi dalam pemboleh ubah Keafiatan Sekolah adalah wujud dan diberi respons oleh para guru di sekolah rendah di Bandar Surakarta pada aras yang tinggi.

4.3.3 Analisis Komitmen Organisasi

Tiga dimensi Komitmen Organisasi dalam kajian ini adalah C1: Komitmen Organisasi Secara Afektif (*Affective Commitment*), C2: Komitmen Organisasi Secara Berterusan (*Continuance Commitment*) dan C3: Komitmen Organisasi

Secara Normatif (*Normative Commitment*). Tiga dimensi ini telah diuraikan dalam item-item pada instrumen Bahagian B. Data telah dianalisis untuk memperolehi bilangan frekuensi dan min bagi setiap item dalam tiga dimensi tersebut.

4.3.3.1 Analisis Berdasarkan Dimensi Komitmen Organisasi

4.3.3.1.1 Dimensi Komitmen Organisasi Secara Afektif (C1)

Jadual 4.21 menunjukkan taburan bilangan frekuensi, peratusan dan min dimensi Komitmen Organisasi yang pertama iaitu Komitmen Organisasi Secara Afektif. Dimensi ini merangkumi sembilan item pernyataan yang terdiri dari tujuh item pernyataan positif dan dua item pernyataan negatif iaitu item C1.1 – *Saya merasa tidak suka menjadi bagian dari sekolah ini* dan item C1.5 – *Sekolah ini tidak menghargai loyalitas saya*.

Jadual 4.21

Taburan Frekuensi, Peratusan dan Min bagi Dimensi Komitmen Organisasi Secara Afektif (C1)

Skala:	1		2		3		4		5		Min
Item	Frek	%	Frek	%	Frek	%	Frek	%	Frek	%	(C1)
C1.1	179	55.9	127	39.7	14	4.4	0	.0	0	.0	1.17
C1.2	1	.3	20	6.3	48	15.0	143	44.7	108	33.8	4.05
C1.3	0	.0	6	1.9	20	6.3	188	58.8	106	33.1	4.23
C1.4	0	.0	5	1.6	22	6.9	133	41.6	160	50.0	4.40
C1.5	141	44.1	144	45.0	35	10.9	0	.0	0	.0	1.66
C1.6	0	.0	8	2.5	25	7.8	165	51.6	122	38.1	4.25
C1.7	0	.0	10	3.1	44	13.8	123	38.4	143	44.7	4.25
C1.8	0	.0	3	.9	23	7.2	180	56.3	114	35.6	4.27
C1.9	0	.0	2	.6	98	30.6	176	55.0	44	13.8	3.82

Keterangan:

- C1.1: Saya merasa tidak suka menjadi bagian dari sekolah ini
- C1.2: Saya merasa memiliki ikatan emosional (perasaan) dengan sekolah ini
- C1.3: Bekerja di sekolah ini mempunyai makna tersendiri bagi pribadi saya
- C1.4: Saya mempunyai rasa kepemilikan yang tinggi terhadap sekolah ini
- C1.5: Sekolah ini tidak menghargai loyalitas saya
- C1.6: Saya bangga bercerita kepada orang lain bahwa saya bekerja di sekolah ini
- C1.7: Saya berbahagia bekerja di sekolah ini, bahkan sampai pensiun
- C1.8: Saya benar-benar merasa bahwa masalah-masalah yang dihadapi sekolah ini, juga merupakan masalah saya
- C1.9: Saya suka membicarakan sekolah ini dengan orang-orang di luar sekolah saya

Sebagaimana yang ditunjukkan dalam jadual, item C1.4 – *Saya mempunyai rasa kepemilikan yang tinggi terhadap sekolah ini*, para guru memberikan respons yang tinggi antara sembilan item dengan min 4.40. Item C1.1 – *Saya merasa tidak suka menjadi bagian dari sekolah ini* dan item C1.5 – *Sekolah ini tidak menghargai loyalitas saya*, diberi respons rendah oleh para guru dengan min 1.17 dan 1.66. Ini bermakna bahawa para guru sekolah rendah di Bandar Surakarta memiliki komitmen pada aras yang tinggi ke atas organisasi sekolah secara afektif.

4.3.3.1.2 Dimensi Komitmen Organisasi Secara Berterusan(C2)

Jadual 4.22 menunjukkan taburan bilangan frekuensi, peratusan dan min dimensi Komitmen Organisasi yang kedua iaitu Komitmen Organisasi Secara Berterusan.

Jadual 4.22

Taburan Frekuensi, Peratusan dan Min bagi Dimensi Komitmen Organisasi Secara Berterusan (C2)

Skala:	1		2		3		4		5		Min
Item	Frek	%	Frek	%	Frek	%	Frek	%	Frek	%	(C2)
C2.1	43	13.4	82	25.6	109	34.1	62	19.4	24	7.5	2.82
C2.2	17	5.3	63	19.7	113	35.3	81	25.3	46	14.4	3.24
C2.3	37	11.6	122	38.1	95	29.7	46	14.4	20	6.3	2.66
C2.4	39	12.2	136	42.5	139	43.4	6	1.9	0	.0	2.35
C2.5	2	.6	11	3.4	61	19.1	176	55.0	70	21.9	3.94
C2.6	68	21.3	121	37.8	69	21.6	48	15.0	14	4.4	2.43
C2.7	44	13.8	115	35.9	84	26.3	58	18.1	19	5.9	2.67

Keterangan:

- C2.1: Saya tidak tahu apa yang akan terjadi bila saya meninggalkan sekolah ini, sementara tidak memiliki pekerjaan lain yang tersedia
- C2.2: Saya tidak akan meninggalkan sekolah ini, meskipun itu mungkin bagi saya
- C2.3: Terlalu beresiko dalam hidup saya, kalau saya meninggalkan sekolah ini
- C2.4: Tidak terlalu susah bagi saya untuk meninggalkan sekolah ini
- C2.5: Bagi saya, bekerja di sekolah ini adalah sesuai dengan keinginan saya
- C2.6: Salah satu akibat paling buruk apabila saya meninggalkan sekolah ini adalah tidak adanya alternatif pekerjaan lainnya.
- C2.7: Salah satu alasan saya terus bekerja di sekolah ini adalah bahwa meninggalkan sekolah ini memerlukan pengobanan yang besar, sedangkan tempat lain mungkin tidak menyediakan keuntungan yang sepadan dibandingkan saya tetap di sekolah ini

Dimensi ini merangkumi tujuh item pernyataan yang terdiri dari enam item pernyataan positif dan satu item pernyataan negatif iaitu item C2.4 – *Tidak terlalu susah bagi saya untuk meninggalkan sekolah ini*. Sebagaimana yang ditunjukkan dalam jadual, item C2.5 – *Bagi saya, bekerja di sekolah ini adalah sesuai dengan keinginan saya*, para guru memberikan respons yang tinggi antara tujuh item

dengan min 3.94. Item C2.4 – *Tidak terlalu susah bagi saya untuk meninggalkan sekolah ini*, diberi respons rendah oleh para guru dengan min 2.35. Ini bermakna bahawa para guru sekolah rendah di Bandar Surakarta memiliki komitmen yang sederhana ke atas organisasi sekolah secara berterusan.

4.3.3.1.3 Dimensi Komitmen Organisasi Secara Normatif (C3)

Jadual 4.23 menunjukkan taburan bilangan frekuensi, peratusan dan min dimensi Komitmen Organisasi yang ketiga iaitu Komitmen Organisasi Secara Normatif.

Jadual 4.23

Taburan Frekuensi, Peratusan dan Min bagi Dimensi Komitmen Organisasi Secara Normatif (C3)

Skala:	1		2		3		4		5		Min
Item	Frek	%	Frek	%	Frek	%	Frek	%	Frek	%	(C3)
C3.1	60	18.8	181	56.6	74	23.1	5	1.6	0	.0	2.08
C3.2	0	.0	49	15.3	79	24.7	138	43.1	54	16.9	3.62
C3.3	1	.3	74	23.1	95	29.7	99	30.9	51	15.9	3.39
C3.4	0	.0	7	2.2	39	12.2	194	60.6	80	25.0	4.08
C3.5	1	.3	54	16.9	65	20.3	140	43.8	60	18.8	3.64
C3.6	2	.6	59	18.4	109	34.1	104	32.5	46	14.4	3.42

Keterangan:

C3.1: Menurut saya, tidak ada kewajiban untuk tetap bekerja di sekolah ini

C3.2: Meskipun kurang menguntungkan, menurut saya tidak baik meninggalkan sekolah ini sekarang

C3.3: Saya akan merasa bersalah apabila saya meninggalkan sekolah ini

C3.4: Sekolah ini menghargai loyalitas saya

C3.5: Adalah merupakan hal yang salah apabila saya meninggalkan sekolah ini sekarang, sebab kewajiban saya kepada orang-orang yang ada di sekolah

C3.6: Saya merasa banyak berhutang budi pada sekolah ini

Dimensi ini merangkumi enam item pernyataan yang terdiri dari lima item pernyataan positif dan satu item pernyataan negatif iaitu item C3.1 – *Menurut saya, tidak ada kewajiban untuk tetap bekerja di sekolah ini*. Sebagaimana yang ditunjukkan dalam jadual, item C3.4 – *Sekolah ini menghargai loyalitas saya*, para guru memberikan respons yang tinggi antara enam item dengan min 4.08. Item C3.1 – *Menurut saya, tidak ada kewajiban untuk tetap bekerja di sekolah ini*, diberi respons rendah oleh para guru dengan min 2.08. Ini bermakna bahawa para guru sekolah rendah di Bandar Surakarta memiliki komitmen pada aras yang tinggi ke atas organisasi sekolah secara normatif.

4.3.3.2 Min Total daripada Dimensi Komitmen Organisasi

Jadual 4.24 menunjukkan min total dari setiap dimensi Komitmen Organisasi. Dimensi C1: Komitmen Organisasi Secara Afektif mempunyai min yang sangat tinggi (4.22), ini mengandungi makna bahawa para guru mempunyai komitmen pada tahap yang tinggi ke atas organisasi sekolahnya secara afektif.

Jadual 4.24

Min Total Dimensi Komitmen Organisasi

Dimensi	C1		C2		C3	
Pernyataan	(+)	(-)	(+)	(-)	(+)	(-)
Min	4.18	1.42	2.96	2.35	3.63	2.08
Min-reverse	4.22		3.06		3.68	
Min total pemboleh ubah Komitmen Organisasi					3.65	

Dimensi C2: Komitmen Organisasi Secara Berterusan mempunyai min yang sederhana (3.06), ini mengandungi makna bahawa para guru sekolah rendah

di bandar Surakarta mempunyai komitmen pada tahap yang sederhana ke atas organisasi sekolahnya secara berterusan. Dimensi C3: Komitmen Organisasi Secara Normatif mempunyai min yang tinggi (3.68). Secara keseluruhan min daripada pemboleh ubah ini adalah 3.65, ini mengandungi makna bahawa para guru sekolah rendah di bandar Surakarta mempunyai komitmen pada tahap yang tinggi ke atas organisasi sekolahnya secara normatif.

4.3.4 Analisis Efikasi Guru

Jadual 4.25 menunjukkan taburan bilangan frekuensi, peratusan dan min daripada item-item instrumen Efikasi Guru.

Jadual 4.25

Taburan Frekuensi, Peratusan dan Min bagi Efikasi Guru

Skala:	1		2		3		4		5		Min
Item	Frek	%	Frek	%	Frek	%	Frek	%	Frek	%	
E1	0	.0	52	16.3	68	21.3	147	45.9	53	16.6	3.63
E2	2	.6	25	7.8	80	25.0	154	48.1	59	18.4	3.76
E3	0	.0	4	1.3	31	9.7	176	55.0	109	34.1	4.22
E4	0	.0	7	2.2	77	24.1	196	61.3	40	12.5	3.84
E5	1	.3	15	4.7	49	15.3	182	56.9	73	22.8	3.97
E6	0	.0	3	.9	47	14.7	229	71.6	41	12.8	3.96
E7	0	.0	7	2.2	45	14.1	200	62.5	68	21.3	4.03
E8	0	.0	21	6.6	40	12.5	197	61.6	62	19.4	3.94
E9	0	.0	8	2.5	40	12.5	195	60.9	77	24.1	4.07
E10	0	.0	1	.3	100	31.3	172	53.8	47	14.7	3.83
Min total pemboleh ubah efikasi guru											3.93

Keterangan:

E1 : Jumlah pengetahuan yang dipelajari siswa pada dasarnya berkaitan dengan latar belakang keluarganya

- E2 : Apabila anak tidak disiplin di rumah, tampaknya mereka juga tidak akan disiplin di sekolah
- E3 : Apabila saya benar-benar berusaha, saya akan dapat mengatasi siswa-siswa yang paling sulit
- E4 : Seorang guru sangat terbatas untuk berprestasi (dalam mengajar), karena lingkungan rumah siswa lebih berpengaruh terhadap prestasinya
- E5 : Apabila para orang tua mau bersungguh-sungguh untuk anak-anaknya, saya sanggup berbuat lebih banyak
- E6 : Apabila seorang siswa susah mengingat informasi yang telah saya berikan pada pelajaran sebelumnya, maka saya akan tahu bagaimana meningkatkan daya ingatnya pada pelajaran berikutnya
- E7 : Apabila seorang siswa membuat keributan dan mengganggu di kelas, saya merasa yakin bahwa saya tahu cara mengatasinya dengan cepat
- E8 : Apabila ada seorang siswa tidak dapat mengerjakan tugas di kelas, maka saya bisa memilihkan tugas apa yang paling tepat sesuai dengan tingkat kesulitannya
- E9 : Apabila saya berusaha keras, saya pasti dapat menguasai siswa-siswa, bahkan terhadap para siswa yang paling sulit dan tidak termotivasi sekalipun
- E10: Apabila terjadi kesulitan belajar pada anak, seorang guru tidak akan bisa berbuat banyak, karena umumnya motivasi dan prestasi siswa tergantung pada lingkungan rumahnya

Sebagaimana yang ditunjukkan dalam jadual, item E3 - *Apabila saya benar-benar berusaha, saya akan dapat mengatasi siswa-siswa yang paling sulit*, para guru memberikan respons pada tahap yang tinggi dengan min 4.22 dan item E1 - *Jumlah pengetahuan yang dipelajari siswa pada dasarnya berkaitan dengan latar belakang keluarganya*, para guru memberikan respons paling rendah dengan min 3.63.

Walaupun demikian, secara amnya item-item instrumen dalam bahagian ini memperolehi respons pada tahap yang tinggi oleh para guru sekolah rendah di bandar Surakarta, ini mempunyai makna bahawa para guru sekolah rendah di

bandar Surakarta merasa mampu melakukan dan menyelesaikan tugasnya di sekolah.

4.3.5 Analisis Kepuasan Guru

Jadual 4.26 menunjukkan taburan bilangan frekuensi, peratusan dan min daripada item-item instrumen Kepuasan Guru. Sebagaimana yang ditunjukkan dalam jadual, item S3 - *Saya puas menjadi seorang guru*, para guru memberikan respons pada tahap yang tinggi dengan min 4.50 dan item S2 - *Saya memiliki kondisi (modal) yang baik untuk menjadi guru*, para guru memberikan respons paling rendah dengan min 4.14.

Jadual 4.26

Taburan Frekuensi, Peratusan dan Min bagi Kepuasan Guru

Skala:	1		2		3		4		5		Min
Item	Frek	%	Frek	%	Frek	%	Frek	%	Frek	%	
S1	1	.3	9	2.8	19	5.9	149	46.6	142	44.4	4.32
S2	1	.3	5	1.6	34	10.6	188	58.8	92	28.8	4.14
S3	1	.3	3	.9	12	3.8	122	38.1	182	56.9	4.50
S4	1	.3	4	1.3	12	3.8	136	42.5	167	52.2	4.45
S5	2	.6	11	3.4	34	10.6	134	41.9	139	43.4	4.24
Min total pemboleh ubah kepuasan guru											4.33

Keterangan:

S1: Melalui berbagai pertimbangan, menjadi guru adalah cita-cita saya.

S2: Saya memiliki kondisi (modal) yang baik untuk menjadi guru.

S3: Saya puas menjadi seorang guru.

S4: Sejauh ini saya telah memperoleh sesuatu yang bermakna (berharga) sebagai seorang guru.

S5: Jikalau mungkin saya memilih karier, saya tidak akan berubah sebagai seorang guru.

Walaupun demikian, semua item instrumen dalam bahagian ini memperoleh respons pada tahap yang tinggi dan sangat tinggi oleh para guru sekolah rendah di bandar Surakarta dan secara keseluruhan memiliki min total yang sangat tinggi (4.33), ini mempunyai makna bahawa para guru sekolah rendah di bandar Surakarta memiliki perasaan puas pada aras yang sangat tinggi.

Analisis deskriptif menunjukkan bahawa kelima-lima pemboleh ubah memperoleh respons yang tinggi daripada para guru (Jadual 4.27). Walaupun demikian, hubungan antara pemboleh ubah – pemboleh ubah ini belum diketahui. Oleh itu, perlu dilakukan analisis inferensi secara kuantitatif pada huraian berikutnya.

Jadual 4.27

Peringkat Respons daripada Guru ke atas Pemboleh Ubah Kajian

Pemboleh Ubah	Min	Peringkat
Kepimpinan Pengajaran Guru Besar	3.94	Tinggi
Keafiatan Sekolah	4.04	Tinggi
Komitmen Organisasi	3.65	Tinggi
Efikasi Guru	3.93	Tinggi
Kepuasan Guru	4.33	Sangat Tinggi

4.4 Analisis Inferensi

Sebelum dilakukan analisis inferensi ke atas data yang direkod daripada instrumen, skor daripada item-item yang merupakan pernyataan negatif dalam instrumen perlu dibalik (*reversed*) dahulu, supaya boleh dianalisis bersama item yang lain. Jadual 4.28 menunjukkan item-item negatif berkenaan.

Jadual 4.28

Senerai Pernyataan Negatif Dalam Instrumen

Item	Pernyataan (negatif)
H1.1	Sekelompok warga elit mempengaruhi kebijakan sekolah
H1.2	Sekolah mengikuti kepentingan masyarakat.
H1.3	Para guru merasakan adanya tekanan dari masyarakat
H1.4	Sekolah rentan terhadap tekanan dari luar.
H1.5	Tuntutan masyarakat diterima meski tidak sejalan dengan program bidang pendidikan.
H1.6	Beberapa orang tua yang vokal dapat merubah kebijakan sekolah.
H4.2	Para guru bersikap acuh tak acuh satu sama lainnya.
H5.4	Para siswa mengabaikan pekerjaan rumahnya.
C1.1	Saya merasa tidak suka menjadi bagian dari sekolah ini
C1.5	Sekolah ini tidak menghargai loyalitas saya
C2.4	Tidak terlalu susah bagi saya untuk meninggalkan sekolah ini
C3.1	Menurut saya, tidak ada kewajiban untuk tetap bekerja di sekolah ini

Setelah dilakukan reverse ke atas skor daripada item-item negatif, maka data hasil kajian dapat dianalisis selanjutnya melalui pemodelan SEM dengan bantuan software AMOS versi 6.0. Namun demikian prosedur pemungutan dan pengolahan data perlu memenuhi andaian-andaian dalam SEM iaitu ukuran sampel, normaliti data, outlier, multikolineariti dan ketunggalan.

4.4.1 Pengujian Andaian-andaian SEM

Andaian-andaian yang perlu dipenuhi dalam prosedur pengumpulan dan pengolahan data yang dianalisis dengan pemodelan SEM adalah: (1) ukuran sampel; (2) Normaliti; (3) *Outliers* dan (4) Multikolineariti dan Ketunggalan (Ferdinand, 2002). Hasil pengujian andaian-andaian tersebut dijelaskan pada pembahasan berikut:

4.4.1.1 Ukuran Sampel

Bilangan sampel dipungut berdasarkan kepada beberapa ketentuan yang dibina oleh Hair et al. (2006) seperti telah dijelaskan dalam metodologi kajian. Kajian ini mempunyai lima konstruk, dengan setiap konstruk mempunyai tiga item atau lebih dan memiliki komunaliti yang tinggi ($\geq .60$), maka ukuran sampel 350 dengan bilangan data yang direkod 320 telah dinyatakan cukup untuk keperluan analisis dalam kajian ini.

4.4.1.2 Normaliti Data

Hasil perhitungan normaliti dalam kajian ini mendapati nilai kurtosis (c.r.= 22.65), yang ertinya data tidak normal. Secara lengkapnya dapat dilihat dalam Lampiran 7. Oleh itu perlu dilakukan bootstrap dengan prosedur Bollen-Stine. Namun demikian Hair at al. (2006) menyatakan bahawa bagi bilangan sampel yang besar iaitu 200 atau lebih, normaliti bukanlah sesuatu yang terlalu dirisaukan dan tidak menimbulkan permasalahan pada hasil analisis. Oleh itu data dalam kajian ini boleh digunakan untuk analisis lebih lanjut.

4.4.1.3 Outlier

Bagi mengenal pasti adanya *outlier* secara multivariat dilakukan dengan menggunakan kriteria jarak Mahalanobis pada tingkat $p < 0.01$. Nilai χ^2 untuk bilangan data 320 pada aras signifikansi $p < 0.01$ adalah 362.71. Berdasarkan pengujian jarak Mahalanobis, terdapat *multivariate outlier*.

Perlakuan terhadap data *multivariate outlier* dilakukan dengan cara mengeluarkan data yang secara ekstrim (mempunyai rentang nilai) tertinggi sahaja. Hal ini dimaksudkan untuk mempertahankan jumlah data yang dianalisis. Hal ini juga dibenarkan oleh Ferdinand (2002), yang menyatakan jika tidak mempunyai alasan yang kuat terhadap data outlier, maka data tersebut tidak perlu dikeluarkan dari analisis. Berdasarkan hasil analisis, sebanyak 30 data yang mempunyai nilai jarak Mahalanobis tertinggi melebihi 76.00 dikeluarkan dari analisis, sehingga bilangan data yang dipakai untuk analisis sebanyak 290 data.

4.4.1.4 Multikolineariti dan Ketunggalan

Multikolineariti dan ketunggalan dikenal pasti dari determinan matriks kovarians. Nilai determinan matriks kovarians yang sangat kecil menunjukkan adanya multikolineariti atau ketunggalan. Multikolineariti dan ketunggalan juga boleh dilihat dari korelasi antara dimensi, nilai koefisien korelasi yang tinggi ($\geq .80$) memberi indikasi adanya multikolineariti atau ketunggalan. Nilai korelasi seluruhnya boleh dilihat dalam output AMOS.

4.4.2 Pengujian Model Pengukuran (*Measurement Model*)

Pengujian model pengukuran (*Measurement Model*) pada kajian ini adalah analisis konfirmatori atau *Confirmatory Factor Analysis* (CFA) terhadap konstruk yang digunapakai dalam kajian dan evaluasi *Goodness of Fit Indices* ke atas model utama. Ada tiga konstruk yang dianalisis konfirmatori iaitu konstruk Kepimpinan Pengajaran Guru Besar, konstruk Keafiatan sekolah dan konstruk

Komitmen Organisasi. Oleh sebab bilangan indikator (item) sangat besar, maka data dikomposit lebih dahulu dengan mempertimbangkan faktor beban masing-masing indikator (Imam Ghozali, 2008).

4.4.2.1 Analisis Konfirmatori Ke atas Kepimpinan Pengajaran

Pemboleh ubah Kepimpinan Pengajaran Guru Besar terdiri dari 11 dimensi yang merangkumi 71 indikator (item pertanyaan), tetapi setelah dilakukan analisis faktor mengelompok dalam lapan dimensi yang merangkumi 37 indikator. Hasil analisis faktor untuk konstruk ini dapat dilihat pada Jadual 4.29.

Jadual 4.29 menunjukkan bahawa dari 11 dimensi yang diuji terdapat 10 dimensi yang wujud dengan faktor beban melebihi .40 dan terdapat satu dimensi yang tidak wujud iaitu L11 - Menyediakan ganjaran kepada pelajar. Dari 10 dimensi ini tidak semua wujud penuh sebagai satu dimensi, tetapi beberapa dimensi bergabung dalam satu kelompok baru iaitu (L1 & L2) dan (L4 & L5). Apabila kelompok baru ini kita sebut sebagai dimensi baru, maka analisis faktorial ke atas Kepimpinan Pengajaran menghasilkan delapan dimensi baru seperti dapat dilihat pada Jadwal 4.29 dan Jadual 4.30. Secara lengkapnya dapat dilihat dalam Lampiran 2.

Jadual 4.29

Hasil Analisis Faktor Konstruk Kepimpinan Pengajaran

Pernyataan Indikator (Item)		Faktor Beban					
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6) (7) (8)
L1.1	Menyusun tujuan untuk peningkatan kinerja akademik	.59					
L1.2	Menentukan tujuan akademik dengan target waktu	.59					
L1.3	Merumuskan tujuan akademik dari sisi tanggung jawab staf sekolah	.63					
L1.5	Mempertimbangkan prestasi siswa dalam menyusun tujuan akademik sekolah	.60					
L1.6	Mengembangkan tujuan akademik sekolah yang dijabarkan dalam tujuan pembelajaran di kelas oleh para guru	.68					
L2.1	Mengkomunikasikan tujuan akademik sekolah kepada para guru di sekolah	.78					
L2.2	Mengingatikan tujuan akademik sekolah kepada guru pada suasana informal	.66					
L2.3	Membicarakan tujuan akademik sekolah pada rapat-rapat resmi	.72					
L2.4	Merujuk pada tujuan akademik sekolah ketika membuat keputusan tentang kurikulum dengan para guru	.67					
L3.7	Menunjukkan kekurangan-kekurangan yang dimiliki guru dalam praktek pembelajaran, pada saat diskusi bersama guru				.61		
L3.8	Mencatat kelebihan-kelebihan yang dimiliki guru dalam praktek pembelajaran dalam bentuk evaluasi tertulis				.77		
L3.9	Mencatat kelemahan-kelemahan yang dimiliki guru dalam praktek pembelajaran dalam bentuk evaluasi tertulis				.83		
L3.10	Mencatat keaktifan siswa dalam bentuk umpan balik pada guru pasca pengamatan				.52		
L3.11	Mencatat pelaksanaan pembelajaran yang khusus terkait dengan tujuan pembelajaran dalam bentuk evaluasi tertulis				.54		
L4.5	Memantau kurikulum kelas untuk melihat kesesuaian dengan tujuan sekolah		.59				
L4.6	Melakukan assessment (penilaian) terhadap tujuan kurikulum dan prestasi akademik siswa, untuk mengevaluasi program sekolah		.63				
L4.7	Berpartisipasi secara aktif dalam mereview dan menyeleksi bahan (materi) kurikulum		.75				
L5.1	Bertemu dengan para guru untuk membicarakan kemajuan akademik siswa		.56				
L5.2	Mendiskusikan analisis butir-butir ujian untuk mengidentifikasi kelebihan dan kekurangan program pembelajaran		.57				

Sambungan Jadual 4.29

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
L6.1	Memastikan bahawa waktu belajar siswa tidak terganggu oleh pengumuman-pengumuman yang disampaikan secara luas				.63			
L6.2	Memastikan bahawa siswa tidak dipanggil ke kantor sewaktu proses pembelajaran				.80			
L6.3	Memastikan bahawa siswa-siswa yang bolos akan merasakan dampak khusus (hukuman) karena meninggalkan waktu belajar				.80			
L6.4	Memastikan bahawa siswa-siswa yang suka bolos harus mengganti waktu belajar yang mereka tinggalkan				.72			
L7.3	Menghadiri atau berpartisipasi dalam kegiatan kokurikuler atau ekstrakurikuler				.59			
L7.4	Menjaga (mengisi) kelas sampai guru datang atau guru pengganti datang				.69			
L7.5	Memberikan tutorial atau mengajar secara langsung kepada siswa				.68			
L8.1	Memberikan penguatan pada kinerja bagus yang dilakukan oleh guru dalam rapat/pertemuan, lembaran berita, atau memo.							.64
L8.2	Memuji guru secara pribadi atas usaha-usaha dan kinerja mereka							.81
L8.3	Mengungkapkan/mengakui prestasi khusus atau kinerja para guru dalam bentuk memo pada catatan personalia mereka							.58
L9.1	Memberi informasi kepada guru tentang berbagai kesempatan untuk pengembangan profesinya		.69					
L9.2	Memilih aktivitas pengembangan profesi yang sesuai dengan tujuan akademik sekolah		.69					
L9.3	Mendukung/memenuhi permohonan guru untuk mengembangkan profesinya yang langsung terkait dengan tujuan akademik sekolah		.79					
L9.5	Mendorong guru untuk menggunakan ketrampilan yang diperoleh selama pelatihan pengembangan profesi, ke dalam pembelajaran di kelas		.67					
L10.1	Menetapkan standard yang tinggi prosentase siswa yang diharapkan mampu menguasai tujuan pembelajaran yang penting						.69	
L10.2	Mendorong guru agar memulai dan mengakhiri pembelajaran tepat waktu						.63	
L10.4	Mendorong peningkatan standard yang memerlukan penguasaan pada seluruh tingkatan						.56	
L10.5	Mendorong para guru agar mereka mendukung pelaksanaan kebijakan sekolah						.60	

Jadual 4.30

Bilangan Dimensi dan Indikator Hasil Analisis Faktor

Dimensi	Bilangan Indikator		Keterangan	Dimensi Baru
	Diujikan	Hasil Analisis		
L1	6	5	Wujud dalam satu kelompok	La
L2	6	4		
L3	11	5	Wujud	Lb
L4	7	3	Wujud dalam satu kelompok	Lc
L5	8	2		
L6	5	4	Wujud	Ld
L7	5	3	Wujud	Le
L8	4	3	Wujud	Lf
L9	10	4	Wujud	Lg
L10	5	4	Wujud	Lh
L11	4	-	Tidak wujud	-
Jumlah	71	37	8 kelompok	8 dimensi

Guna mengenal pasti bahawa masing-masing dimensi baru tersebut mengukur dimensi pengukuran yang berbeza, maka boleh dilihat korelasi antara dimensi, seperti dapat dilihat pada Jadual 4.31.

Jadual 4.31

Korelasi Antara Dimensi Kepimpinan Pengajaran

Korelasi Antara Dimensi Kepimpinan Pengajaran			Pekali Korelasi
Lb	<-->	La	.53
Lc	<-->	La	.75
Ld	<-->	La	.33
Le	<-->	La	.51
Lf	<-->	La	.62
Lg	<-->	La	.65
Lh	<-->	La	.70
Lb	<-->	Lc	.70
Lb	<-->	Ld	.51
Lb	<-->	Le	.58
Lb	<-->	Lf	.57
Lb	<-->	Lg	.42
Lb	<-->	Lh	.45
Lc	<-->	Ld	.43
Lc	<-->	Le	.62
Lc	<-->	Lf	.61
Lc	<-->	Lg	.67
Lc	<-->	Lh	.71
Ld	<-->	Le	.48
Ld	<-->	Lf	.50
Ld	<-->	Lg	.33
Ld	<-->	Lh	.36
Le	<-->	Lf	.66
Le	<-->	Lg	.57
Le	<-->	Lh	.60
Lf	<-->	Lg	.62
Lf	<-->	Lh	.61
Lg	<-->	Lh	.79

Dari jadual ini jelas menunjukkan bahawa pekali korelasi antara dimensi adalah lebih rendah daripada .70 yang ertinya bahawa kelapan-lapan dimensi mengukur hal yang berbeza kecuali pada (Lc-La), (Lc-Lh) dan (Lg-Lh) yang nampak ada korelasi meskipun kecil.

4.4.2.2 Analisis Konfirmatori ke atas Keafiatan sekolah

Konstruk keafiatan sekolah terdiri dari lima dimensi yang merangkumi 37 indikator. Setelah dilakukan analisis faktor pemboleh ubah ini tetap wujud dalam lima dimensi, tetapi hanya wujud dalam 22 indikator. Hasil analisis faktor untuk pemboleh ubah ini dapat dilihat pada Jadual 4.32.

Jadual 4.33

Bilangan Dimensi dan Indikator Hasil Analisis Faktor

Dimensi	Bilangan Indikator		Keterangan
	Diujikan	Hasil Analisis	
H1	6	5	Wujud
H2	10	3	Wujud
H3	7	3	Wujud
H4	9	7	Wujud
H5	5	4	Wujud
Jumlah	37	22	5 dimensi

Dari Jadual 4.32 dapat dilihat bahawa kelima-lima dimensi wujud, tetapi tidak semua indikator wujud dengan faktor beban melebihi .40. Secara lengkapnya dapat dilihat pada Jadual 4.33. Guna memastikan bahawa masing-masing dimensi mengukur dimensi pengukuran yang berbeza, maka boleh dilihat korelasi antara dimensi, seperti pada Jadual 4.34. Secara lengkapnya dapat dilihat dalam Lampiran 3.

Jadual 4.32

Hasil Analisis Faktor Konstruk Keaktifan Organisasi Sekolah

	Pernyataan Indikator (Item)	Faktor Beban			
		(1)	(2)	(3)	(4)
H1.1	Sekelompok warga elit mempengaruhi kebijakan sekolah		.59		
H1.3	Para guru merasakan adanya tekanan dari masyarakat		.80		
H1.4	Sekolah rentan terhadap tekanan dari luar.		.67		
H1.5	Tuntutan masyarakat diterima meski tidak sejalan dengan program bidang pendidikan.		.68		
H1.6	Beberapa orang tua yang vokal dapat merubah kebijakan sekolah.		.71		
H2.3	Kepala sekolah mendiskusikan dengan guru tentang isu-isu yang terjadi di kelas.			.63	
H2.6	Kepala sekolah mengeksplorasi seluruh pendapat dan mengakui keberadaan pendapat lain yang ada.			.65	
H2.9	Kepala sekolah membiarkan para guru mengetahui apa yang diharapkan terhadap mereka.			.74	
H3.1	Kepala sekolah dapat mempengaruhi kebijaksanaan atasannya.				.76
H3.2	Kepala sekolah memperoleh apa yang diminta dari atasannya.				.77
H3.3	Rekomendasi kepala sekolah diperhatikan oleh atasannya.				.56
H4.1	Ada perasaan dipercaya dan saling percaya di antara staf.	.60			
H4.4	Para guru memperlihatkan keakraban antara satu sama lainnya.	.76			
H4.5	Para guru mengenali sekolahnya.	.75			
H4.6	Para guru di sekolah ini saling suka satu sama lainnya.	.55			
H4.7	Para guru melakukan pekerjaan dengan semangat.	.79			
H4.8	Para guru menunjukkan komitmennya kepada para siswa mereka.	.72			
H4.9	Suasana pembelajaran tertib dan bersungguh-sungguh.	.75			
H5.2	Para siswa mudah diajarkan selama pembelajaran.			.73	
H5.3	Para siswa berusaha keras untuk meningkatkan prestasi sebelumnya.			.75	
H5.4	Para siswa mengabaikan pekerjaan rumahnya.			.67	
H5.5	Para siswa menambah jam belajar (les privat) sehingga mereka mendapatkan prestasi yang lebih baik.			.56	

Jadual 4.34

Korelasi Antara Dimensi Keafiatan sekolah

Korelasi Antara Dimensi		Pekali Korelasi	
Ha	<-->	Hb	.25
Ha	<-->	Hc	-.25
Ha	<-->	Hd	.18
Ha	<-->	He	.06
Hb	<-->	Hc	.34
Hb	<-->	Hd	.51
Hb	<-->	He	.45
Hc	<-->	Hd	.11
Hc	<-->	He	.18
Hd	<-->	He	.63

Jadual 4.34 menunjukkan bahawa pekali korelasi antara dimensi adalah lebih kecil daripada .70 yang ertinya bahawa kelima-lima dimensi mengukur hal yang berbeza.

4.4.2.3 Analisis Konfirmatori ke atas Komitmen Organisasi

Konstruk Komitmen Organisasi terdiri dari tiga dimensi yang merangkumi 22 indikator. Setelah dilakukan analisis faktor pemboleh ubah ini tetap wujud dalam tiga dimensi, tetapi hanya wujud dalam 17 indikator. Hasil analisis faktor untuk konstruk ini dapat dilihat pada Jadual 4.35.

Jadual 4.35 menunjukkan bahawa dari tiga dimensi yang diujikan kesemuanya wujud, tetapi tidak semua indikator yang diujikan wujud dengan faktor beban setiap indikator melebihi .40. Apabila dibandingkan dengan bilangan dimensi dan bilangan indikator yang diuji dapat dilihat pada Jadual 4.36.

Jadual 4.35

Hasil Analisis Faktor Konstruk Komitmen Guru

	Pernyataan Indikator (Item)	Faktor Beban		
		(1)	(2)	(3)
C1.2	Saya merasa terikat secara emosional pada sekolah ini	.57		
C1.3	Bekerja di sekolah ini mempunyai makna tersendiri bagi pribadi saya	.67		
C1.4	Saya mempunyai rasa kepemilikan yang tinggi terhadap sekolah ini	.80		
C1.5	Sekolah ini tidak menghargai loyalitas saya	.55		
C1.6	Saya bangga bercerita kepada orang lain bahwa saya bekerja di sekolah ini	.74		
C1.7	Saya berbahagia bekerja di sekolah ini, bahkan sampai pensiun	.63		
C1.8	Saya benar-benar merasa bahwa masalah-masalah yang dihadapi sekolah ini, juga merupakan masalah saya	.63		
C2.1	Saya tidak tahu apa yang akan terjadi bila saya meninggalkan sekolah ini, sementara tidak memiliki posisi lain yang tersedia			.75
C2.2	Saya tidak akan meninggalkan sekolah ini sekarang, meskipun itu mungkin bagi saya			.55
C2.3	Terlalu banyak gangguan dalam hidup saya, kalau saya meninggalkan sekolah ini sekarang			.80
C2.6	Salah satu akibat paling buruk apabila saya meninggalkan dari sekolah ini adalah tidak ada alternatif posisi lainnya.			.65
C2.7	Salah satu alasan saya terus bekerja di sekolah ini adalah bahwa meninggalkan sekolah ini memerlukan pengorbanan yang besar – sedangkan organisasi lain mungkin tidak menyediakan keuntungan yang sepadan dibandingkan saya tetap di sekolah ini			.56
C3.1	Menurut saya, tidak ada kewajiban untuk tetap bekerja di sekolah ini		.55	
C3.2	Meskipun kurang menguntungkan, menurut saya tidak baik meninggalkan sekolah ini		.69	
C3.3	Saya akan merasa bersalah apabila saya meninggalkan sekolah ini		.67	
C3.5	Adalah merupakan hal yang salah apabila saya meninggalkan sekolah ini sekarang, sebab kewajiban saya kepada orang-orang yang ada di sekolah ini		.68	
C3.6	Saya merasa banyak berhutang budi pada sekolah ini		.64	

Jadual 4.36

Bilangan Dimensi dan Indikator Hasil Analisis Faktor

Dimensi	Bilangan Indikator		Keterangan
	Diujikan	Hasil Analisis	
C1	9	7	Wujud
C2	7	5	Wujud
C3	5	5	Wujud
Jumlah	22	17	3 dimensi

Bagi mengenal pasti bahawa masing-masing dimensi mengukur dimensi pengukuran yang berbeza, maka boleh dilihat korelasi antara dimensi, seperti dapat dilihat pada Jadual 4.37.

Jadual 4.37

Korelasi Antara Dimensi Komitmen Organisasi

Korelasi Antara Dimensi			Koefisien Korelasi
Ca	<-->	Cb	.16
Ca	<-->	Cc	.32
Cb	<-->	Cc	.59

Jadual 4.37 menunjukkan bahawa pekali korelasi antara dimensi kurang dari .70 yang ertinya bahawa ketiga-tiga dimensi mengukur hal yang berbeza. Namun demikian, terdapat catatan bahawa variansi pada z3 adalah negatif atau dimensi Cc menghasilkan *standardized regression weight* lebih besar daripada 1.00, ini adalah tidak dibenarkan. Oleh itu, dimensi Cc tidak dimasukkan pada analisis selanjutnya. Secara lengkapnya dapat dilihat pada Lampiran 4.

4.4.2.4 Evaluasi *Goodness of Fit Indices*

Setelah dilakukan analisis faktor dan indikator-indikator yang memiliki faktor beban kurang dari .50 dikeluarkan dari konstruk, kemudian dibuat model dalam SEM dengan menggunakan perisian Amos 6.0. Hasil analisis *Goodness of Fit Indices* ke atas model keseluruhan (*full model*) dapat dilihat seperti pada Jadual 4.38.

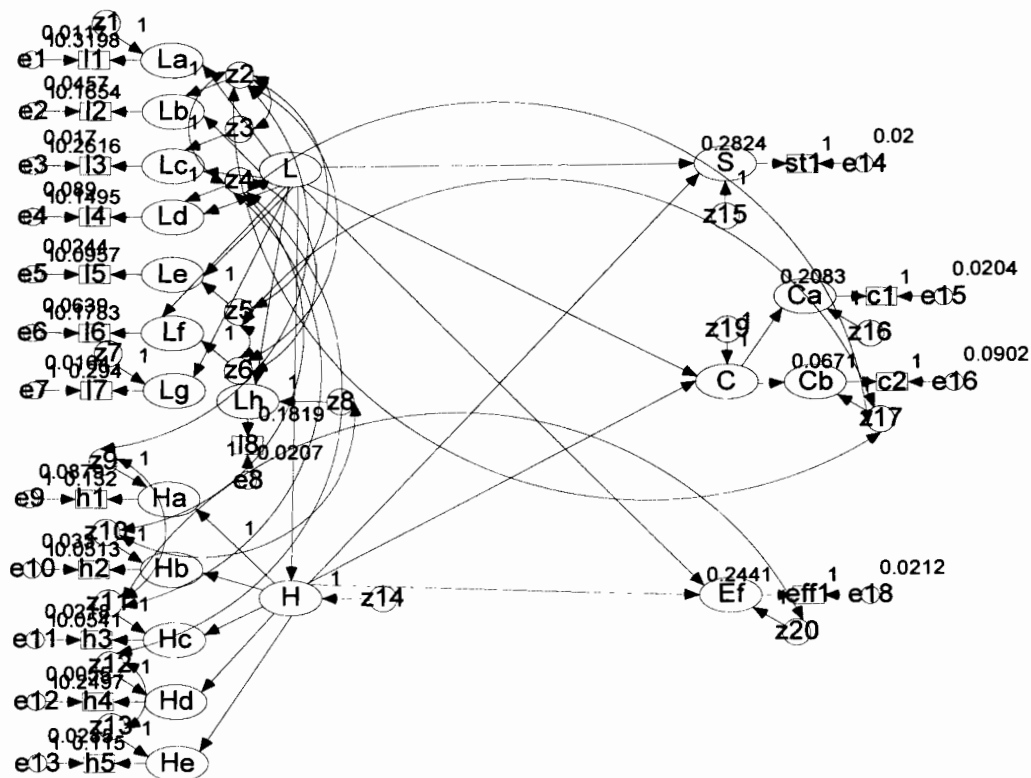
Jadual 4.38.

Goodness-of-fit-Indices Structural Model

<i>Goodness of Fit Indices</i>	<i>Cut-off Value</i>	Model			Keterangan (Hasil)		
		Utama	Modifikasi	Uji Semula	Sebelum	Sesudah	Uji Semula
Chi-Square		323.85	147.68	136.39	Besar	Kecil	Kecil
Probability	≥ 0.05	0.00	0.00	0.01	Kurang Baik	Kurang Baik	Kurang Baik
RMSEA	≤ 0.08	0.08	0.04	0.05	Kurang Baik	Baik	Baik
GFI	≥ 0.90	0.87	0.94	0.91	Kurang Baik	Baik	Baik
AGFI	≥ 0.90	0.83	0.91	0.85	Kurang Baik	Baik	Kurang Baik
CMIN/DF	≤ 2.00	2.84	1.52	1.41	Kurang Baik	Baik	Baik
TLI	≥ 0.95	0.85	0.96	0.94	Kurang Baik	Baik	Baik
CFI	≥ 0.95	0.87	0.97	0.96	Kurang Baik	Baik	Baik

Oleh kerana model utama belum memenuhi standard indeks *goodness of fit* yang baik, maka dilakukan modifikasi model dengan cara menambahkan kovarians antara ralat (residu yang besar), seperti yang disarankan dalam hasil *modification indices*. Guna mengenal pasti bahawa model yang telah dimodifikasi adalah boleh diterima, maka perlu ada ujian semula (uji konsistensi) ke atas model berkenaan dengan data lain. Ujian ini menggunakan 150 data kajian yang diambil secara rawak. Jadual 4.38 menunjukkan bahawa setelah dilakukan modifikasi terhadap model, maka terjadi peningkatan indeks *goodness of fit* dan hasil ujian

semula adalah boleh diterima, oleh itu model yang sedang dikaji boleh untuk ditafsirkan hasilnya. Model struktur kajian yang dimodifikasi dapat dilihat seperti Rajah 4.1.



Rajah 4.1 Model Modifikasi Struktural

4.4.3 Ujian Statistik Model Struktural

Model struktural yang hendak diuji dalam kajian ini adalah model yang telah ditetapkan sebagai diagram laluan seperti Rajah 3.6. Model struktural ini bermatlamat untuk menguji hipotesis-hipotesis yang telah ditetapkan. Hasil analisis SEM menunjukkan hubungan antara konstruk dalam model struktural seperti Rajah 3.6 dapat dilihat pada Jadual 4.39.

Jadual 4.39

Analisis SEM ke atas Model Struktural

Hubungan antara Pemboleh ubah			Estimate	C.R.	P
Keafiatan Sekolah	<---	Kepemimpinan Pengajaran	0.72	3.99	0.00
Komitmen Organisasi	<---	Kepemimpinan Pengajaran	-0.20	-1.72	0.08
Efikasi Guru	<---	Kepemimpinan Pengajaran	-0.22	-1.98	0.05
Kepuasan Guru	<---	Kepemimpinan Pengajaran	-0.15	-1.31	0.19
Komitmen Organisasi	<---	Keafiatan Sekolah	0.94	3.99	0.00
Efikasi Guru	<---	Keafiatan Sekolah	0.81	3.70	0.00
Kepuasan Guru	<---	Keafiatan Sekolah	0.67	3.52	0.00

Keterangan :

- Estimate : pekali regresi terpiawai (*Estimate*)
 C.R. : kadar kritikal (*Critical Ratio*)
 P : kebarangkalian (*Probability*)

Penafsiran ke atas hasil analisis SEM di atas disandarkan kepada tiga kriteria iaitu *Estimates*, *Critical Ratio* dan *Probability*. Untuk keperluan pengujian hipotesis dilakukan dengan kriteria *critical ratio* lebih besar daripada 2.58 pada taraf aras signifikan 1 peratus atau lebih besar daripada 1.96 untuk aras signifikan 5 peratus.

Untuk melihat pengaruh langsung (*Direct Effects*), pengaruh tidak langsung (*Indirect Effects*) dan pengaruh keseluruhan (*Total Effects*) antara kelima-lima pemboleh ubah dalam kajian dapat dilihat pada Jadual 4.40.

Jadual 4.40

Pengaruh Langsung, Pengaruh Tidak Langsung dan Pengaruh Total

	Kepemimpinan Pengajaran			Keafiatan Sekolah		
	Langsung	Tidak Langsung	Total	Langsung	Tidak Langsung	Total
Keafiatan Sekolah	0.72	0.00	0.72	0.00	0.00	0.00
Komitmen Organisasi	-0.20	0.68	0.48	0.94	0.00	0.94
Efikasi Guru	-0.22	0.58	0.36	0.81	0.00	0.81
Kepuasan Guru	-0.15	0.49	0.34	0.67	0.00	0.67

Secara lengkapnya *Goodness of Fit* untuk model keseluruhan, model modifikasi dan ujian balik ke atas model modifikasi dapat dilihat seperti pada Lampiran 7, Lampiran 8 dan Lampiran 9.

4.5 Penafsiran Hasil Ujian Statistik

Pada bahagian ini akan dibahas penafsiran hasil ujian statistik SEM, untuk menguji sepuluh hipotesis kajian yang telah ditetapkan. Penafsiran hasil ujian didasarkan pada Jadual 4.39 dan Jadual 4.40.

4.5.1 Hubungan Antara Kepimpinan Pengajaran Guru Besar Dengan Keafiatan sekolah

Kenyataan hipotesis yang menghubungkan antara kepimpinan pengajaran guru besar dengan keafiatan sekolah adalah seperti berikut:

H_{A1}: Terdapat hubungan antara tingkah laku kepimpinan pengajaran guru besar dengan keafiatan sekolah .

Analisis ujian regresi pada SEM menunjukkan bahawa terdapat hubungan antara kepimpinan pengajaran guru besar ($\gamma = 0.72$) dengan keafiatan sekolah. Hal ini boleh dilihat dari nilai *critical ratio* pada hubungan ini lebih besar daripada 1.96. Oleh kerana nilai $p \leq 0.05$, maka hubungan ini adalah signifikan. Berdasarkan analisis ini, kenyataan hipotesis bahawa terdapat hubungan antara tingkah laku kepimpinan pengajaran guru besar dengan keafiatan sekolah adalah diterima.

4.5.2 Hubungan Antara Kepimpinan Pengajaran Guru Besar Dengan Komitmen Organisasi

Kenyataan hipotesis yang menghubungkan antara kepimpinan pengajaran guru besar dengan komitmen organisasi adalah seperti berikut:

H_{A2}: Terdapat hubungan antara tingkah laku kepimpinan pengajaran guru besar dengan komitmen organisasi.

Analisis ujian regresi pada SEM menunjukkan bahawa pekali hubungan (γ) antara kepimpinan pengajaran guru besar dengan komitmen organisasi adalah -0.20. Oleh kerana nilai $p > 0.05$, maka hubungan ini adalah tidak signifikan. Berdasarkan analisis ini, kenyataan hipotesis bahawa terdapat hubungan antara tingkah laku kepimpinan pengajaran guru besar dengan komitmen organisasi tidak diterima.

4.5.3 Hubungan Antara Kepimpinan Pengajaran Guru Besar Dengan Efikasi Guru

Kenyataan hipotesis yang menghubungkan antara kepimpinan pengajaran guru besar dengan efikasi guru adalah seperti berikut:

H_{A3}: Terdapat hubungan antara tingkah laku kepimpinan pengajaran guru besar dengan efikasi guru.

Analisis ujian regresi pada SEM menunjukkan bahawa pekali hubungan (γ) antara kepimpinan pengajaran guru besar dengan efikasi guru adalah -0.22. Oleh kerana nilai $p > 0.05$, maka hubungan ini adalah tidak signifikan. Berdasarkan analisis ini, kenyataan hipotesis bahawa terdapat hubungan antara tingkah laku kepimpinan pengajaran guru besar dengan efikasi guru adalah tidak diterima.

4.5.4 Hubungan Antara Kepimpinan Pengajaran Guru Besar Dengan Kepuasan Guru

Kenyataan hipotesis yang menghubungkan antara kepimpinan pengajaran guru besar dengan kepuasan guru adalah seperti berikut:

H_{A4}: Terdapat hubungan antara tingkah laku kepimpinan pengajaran guru besar dengan efikasi guru.

Analisis ujian regresi pada SEM menunjukkan bahawa pekali hubungan (γ) antara kepimpinan pengajaran guru besar dengan kepuasan guru adalah -0.15. Oleh kerana nilai $p > 0.05$, maka hubungan ini adalah tidak signifikan. Berdasarkan analisis ini, kenyataan hipotesis bahawa terdapat hubungan antara

tingkah laku kepemimpinan pengajaran guru besar dengan kepuasan guru adalah tidak diterima.

4.5.5 Hubungan Antara Keafiatan Sekolah Dengan Komitmen Organisasi

Kenyataan hipotesis yang menghubungkan antara keafiatan sekolah dengan komitmen organisasi adalah seperti berikut:

H_{A5}: Terdapat hubungan antara keafiatan sekolah dengan komitmen organisasi.

Analisis ujian regresi pada SEM menunjukkan bahawa keafiatan sekolah mempunyai hubungan positif ($\beta=0.94$) dengan komitmen organisasi. Hal ini boleh dilihat dari nilai *critical ratio* pada hubungan ini lebih besar daripada 1.96 iaitu 3.99. Oleh kerana nilai $p \leq 0.05$, maka hubungan ini adalah signifikan. Berdasarkan analisis ini, kenyataan hipotesis bahawa terdapat hubungan antara keafiatan sekolah dengan komitmen organisasi adalah diterima.

4.5.6 Hubungan Antara Keafiatan sekolah Dengan Efikasi Guru

Kenyataan hipotesis yang menghubungkan antara keafiatan sekolah dengan efikasi guru adalah seperti berikut:

H_{A6}: Terdapat hubungan antara keafiatan sekolah dengan efikasi guru.

Analisis ujian regresi pada SEM menunjukkan bahawa keafiatan sekolah mempunyai hubungan positif ($\beta=0.81$) dengan efikasi guru. Hal ini boleh dilihat dari nilai *critical ratio* pada hubungan ini lebih besar daripada 1.96 iaitu 3.70. Oleh kerana nilai $p \leq 0.05$, maka hubungan ini adalah signifikan. Berdasarkan

analisis ini, kenyataan hipotesis bahawa terdapat hubungan antara keafiatan sekolah dengan efikasi guru adalah diterima.

4.5.7 Hubungan Antara Keafiatan Sekolah Dengan Kepuasan Guru

Kenyataan hipotesis yang menghubungkan antara keafiatan sekolah dengan kepuasan guru adalah seperti berikut:

H_{A7}: Terdapat hubungan antara keafiatan sekolah dengan kepuasan guru.

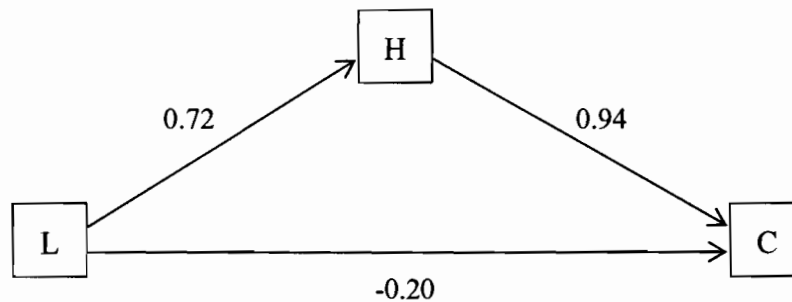
Analisis ujian regresi pada SEM menunjukkan bahawa keafiatan sekolah mempunyai hubungan positif ($\beta=0.67$) dengan kepuasan guru. Hal ini boleh dilihat dari nilai *critical ratio* pada hubungan ini lebih besar daripada 1.96 iaitu 3.52. Oleh kerana nilai $p \leq 0.05$, maka hubungan ini adalah signifikan. Berdasarkan analisis ini, kenyataan hipotesis bahawa terdapat hubungan antara keafiatan sekolah dengan kepuasan guru adalah diterima.

4.5.8 Peranan Keafiatan Sekolah Kepada Hubungan Antara Kepimpinan Pengajaran Guru Besar Dengan Komitmen Organisasi

Jadual 4.40 menunjukkan keputusan hubungan langsung, hubungan tidak langsung dan hubungan keseluruhan antara pemboleh ubah. Kenyataan hipotesis yang menghubungkan antara kepimpinan pengajaran guru besar, keafiatan sekolah dan komitmen organisasi adalah seperti berikut:

H_{A8}: Keafiatan sekolah berperanan sebagai pengantara kepada hubungan antara kepimpinan pengajaran guru besar dengan komitmen organisasi.

Apabila hubungan antara kepemimpinan pengajaran guru besar(L), keafiatan sekolah (H) dan komitmen organisasi (C) dideskripsikan dalam bentuk diagram laluan, maka dapat dilihat seperti Rajah 4.2.



Rajah 4.2 Hubungan Kepimpinan Pengajaran, Keafiatan Sekolah dan Komitmen Organisasi

Formula untuk menghitung pekali hubungan keseluruhan antara L dengan C adalah :

$$\begin{aligned}
 \text{Hubungan tidak langsung} &= 0.80 \times 0.94 \\
 &= 0.68 \\
 \text{Hubungan langsung} &= -0.20 + \\
 \text{Hubungan keseluruhan} &= 0.48
 \end{aligned}$$

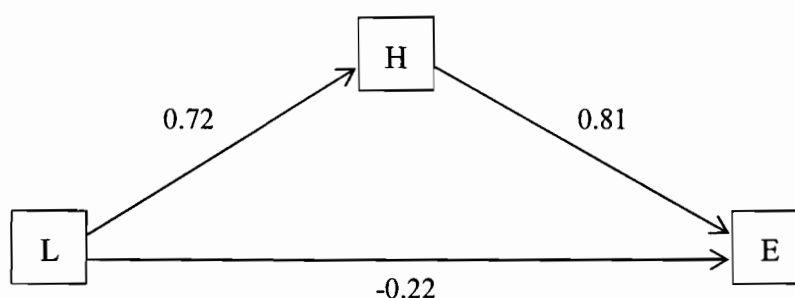
Jika pekali hubungan langsung (-0.20) dibandingkan dengan pekali hubungan keseluruhan antara kepemimpinan pengajaran guru besar dengan komitmen organisasi (0.48), ada perbezaan yang signifikan ($\geq .08$), maka kenyataan hipotesis bahawa keafiatan sekolah berperanan sebagai pengantara kepada hubungan antara kepemimpinan pengajaran guru besar dengan komitmen organisasi adalah diterima.

4.5.9 Peranan Keafiatan Sekolah Kepada Hubungan Antara Kepimpinan Pengajaran Guru Besar Dengan Efikasi Guru

Kenyataan hipotesis yang menghubungkan antara kepimpinan pengajaran guru besar, keafiatan sekolah dan efikasi guru adalah seperti berikut:

H_{A9}: Keafiatan sekolah berperanan sebagai pengantara kepada hubungan antara kepimpinan pengajaran guru besar dengan efikasi guru.

Apabila hubungan antara kepimpinan pengajaran guru besar (L), keafiatan sekolah (H) dan efikasi guru (E) dideskripsikan dalam bentuk diagram laluan, maka dapat dilihat seperti Rajah 4.3.



Rajah 4.3 Hubungan Kepimpinan Pengajaran, Keafiatan sekolah dan Efikasi Guru

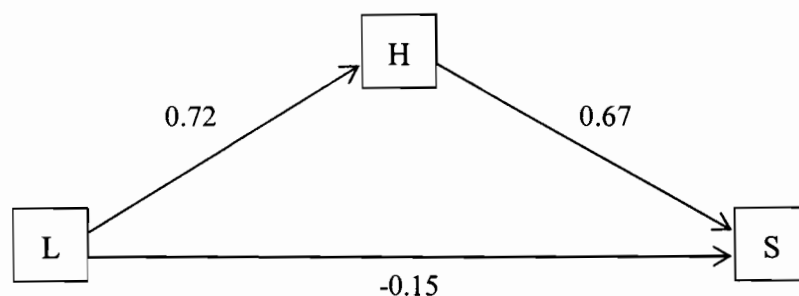
Jika pekali hubungan langsung (-0.22) dibandingkan dengan pekali pengaruh keseluruhan antara kepimpinan pengajaran guru besar dengan efikasi guru (0.36), ada perbezaan yang signifikan (≥ 0.08), maka kenyataan hipotesis bahawa keafiatan sekolah berperanan sebagai pengantara kepada hubungan antara kepimpinan pengajaran guru besar dengan efikasi guru adalah diterima.

4.5.10 Peranan Keafiatan Sekolah Kepada Hubungan Antara Kepimpinan Pengajaran Guru Besar Dengan Kepuasan Guru

Kenyataan hipotesis yang menghubungkan antara kepimpinan pengajaran guru besar, keafiatan sekolah dan kepuasan guru adalah seperti berikut:

H_{A10}: Keafiatan sekolah berperanan sebagai pengantara kepada hubungan antara kepimpinan pengajaran guru besar dengan kepuasan guru.

Apabila hubungan antara kepimpinan pengajaran guru besar (L), keafiatan sekolah (H) dan kepuasan guru (S) dideskripsikan dalam bentuk diagram laluan, maka dapat dilihat seperti Rajah 4.4.



Rajah 4.4 Hubungan Kepimpinan Pengajaran, Keafiatan sekolah dan Kepuasan Guru

Jika pekali hubungan langsung (-0.15) dibandingkan dengan pekali hubungan keseluruhan antara kepimpinan pengajaran guru besar dengan kepuasan guru (0.34), ada perbezaan yang signifikan (≥ 0.08), maka kenyataan hipotesis bahawa keafiatan sekolah berperanan sebagai pengantara kepada hubungan antara kepimpinan pengajaran guru besar dengan kepuasan guru adalah diterima.

4.6 Hasil Ujian Hipotesis dan Statistik Asas Keputusan

Hasil ujian statistik ke atas hipotesis telah dijelaskan secara terperinci, maka keputusan hasil ujian secara ringkas dapat dilihat seperti Jadual 4.41.

Jadual 4.41

Hasil Ujian Hipotesis dan Statistik Asas Keputusan

Hipotesis Alternatif	Pernyataan Hipotesis	Statistik Asas Keputusan	Keputusan
H _{A1}	Terdapat hubungan antara tingkah laku kepimpinan pengajaran guru besar dengan keafiatan sekolah.	$\gamma = .72$ dan $p = .00 \leq .05$	Diterima
H _{A2}	Terdapat hubungan antara tingkah laku kepimpinan pengajaran guru besar dengan komitmen organisasi.	$\gamma = -.20$ dan $p = .09 \geq .05$	Ditolak
H _{A3}	Terdapat hubungan antara tingkah laku kepimpinan pengajaran guru besar dengan efikasi guru.	$\gamma = -.22$ dan $p = .05 \geq .05$	Ditolak
H _{A4}	Terdapat hubungan antara tingkah laku kepimpinan pengajaran guru besar dengan kepuasan guru.	$\gamma = .15$ dan $p = .19 \geq .05$	Ditolak
H _{A5}	Terdapat hubungan antara keafiatan sekolah dengan komitmen organisasi.	$\beta = .94$ dan $p = .00 \leq .05$	Diterima
H _{A6}	Terdapat hubungan antara keafiatan sekolah dengan efikasi guru.	$\beta = .81$ dan $p = .00 \leq .05$	Diterima
H _{A7}	Terdapat hubungan antara keafiatan sekolah dengan kepuasan guru.	$\beta = .67$ dan $p = .00 \leq .05$	Diterima
H _{A8}	Keafiatan sekolah merupakan pengantara kepada hubungan antara tingkah laku kepimpinan pengajaran guru besar dengan komitmen organisasi.	$\gamma = -.20$ $\gamma' = .48$ $\gamma' - \gamma \geq .08$	Diterima
H _{A9}	Keafiatan sekolah merupakan pengantara kepada hubungan antara tingkah laku kepimpinan pengajaran guru besar dengan efikasi guru.	$\gamma = -.22$ $\gamma' = .36$ $\gamma' - \gamma \geq .08$	Diterima
H _{A10}	Keafiatan sekolah merupakan pengantara kepada hubungan antara tingkah laku kepimpinan pengajaran guru besar dengan kepuasan guru.	$\gamma = -.15$ $\gamma' = .34$ $\gamma' - \gamma \geq .08$	Diterima

Keterangan:

β : pekali hubungan langsung antara pemboleh ubah endogen.

γ : pekali hubungan langsung antara pemboleh ubah eksogen dan endogen.

γ' : pekali hubungan tak langsung antara pemboleh ubah eksogen dan endogen

p : aras signifikan

4.7 Rumusan

Hasil analisis deskriptif yang telah dihuraikan menunjukkan bahawa seluruh dimensi dalam kepimpinan pengajaran guru besar, keafiatan sekolah, komitmen organisasi, kepuasan dan efikasi guru diberi respons yang tinggi oleh para guru sekolah rendah di Bandar Surakarta. Para guru memberikan respons bahawa para guru besar di sekolah yang mereka bekerja telah melaksanakan fungsi-fungsi kepimpinan pengajaran para aras yang tinggi. Para guru juga memberikan respons bahawa keafiatan sekolah mereka berada pada aras yang tinggi. Selanjutnya hasil analisis ini menunjukkan bahawa komitmen para guru ke atas organisasi sekolah, kepuasan mereka dan efikasi mereka berada pada aras yang tinggi.

Walaupun demikian, setelah dilakukan analisis faktor ke atas konstruk-konstruk ini, tidak semua dimensi wujud dalam konstruk berkenaan. Ianya wujud dalam satu kelompok dengan dimensi lain, bahkan fungsi ke sebelas dalam konstruk kepimpinan pengajaran guru besar tidak wujud sama sekali. Hal ini boleh terjadi kerana item berkenaan mempunyai loading factor kecil, sehingga tidak boleh bergabung dengan item yang lain dalam satu kelompok, atau suatu item bergabung dengan dimensi lain kerana ianya mengukur hal yang sama.

Hasil analisis SEM dalam kajian ini mendapati bahawa berdasarkan *goodness of fit* model yang telah dibina penyelidik adalah baik, sehingga hasil analisis selanjutnya boleh ditafsirkan. Hubungan antara pemboleh ubah dalam kajian ini pun telah dijelaskan dalam bab ini iaitu bahawa kepemimpinan pengajaran guru besar tidak mempunyai hubungan langsung dengan komitmen, efikasi dan kepuasan guru, tetapi memiliki hubungan tidak langsung dengan komitmen, efikasi dan kepuasan guru melalui pengantara keafiatan sekolah. Ini bererti bahawa untuk meningkatkan komitmen organisasi, efikasi guru dan kepuasan guru kewujudan kepemimpinan pengajaran tidak selalu diperlukan, apabila keafiatan sekolah berada pada aras yang tinggi. Namun demikian, untuk mewujudkan keafiatan sekolah sehingga berada pada aras yang tinggi sangat memerlukan kewujudan pemimpin.

BAB V

PERBINCANGAN DAN CADANGAN

5.1 Pengenalan

Bab ini memberi tumpuan kepada huraian tentang rumusan, dapatan kajian, perbincangan, implikasi dan cadangan untuk penyelidikan. Pengkaji menghuraikan dapatan penyelidikan berlandaskan kepada tiga objektif penyelidikan yang merangkumi sepuluh hipotesis.

5.2 Rumusan Dapatan Kajian

Kajian ini mengandungi empat objektif, iaitu berhasrat mengenal pasti (1) tahap tingkah laku kepimpinan pengajaran guru besar, keafiatan sekolah, komitmen organisasi, efikasi dan kepuasan guru di sekolah rendah di Surakarta, (2) adakah terdapat hubungan antara tingkah laku kepimpinan pengajaran guru besar dengan keafiatan sekolah, komitmen mengajar guru, efikasi guru dan kepuasan guru, (3) adakah terdapat hubungan antara keafiatan sekolah dengan komitmen, efikasi dan kepuasan guru dan (4) apakah keafiatan sekolah merupakan pengantara kepada hubungan antara tingkah laku kepimpinan pengajaran guru besar dengan komitmen, efikasi dan kepuasan guru.

Populasi pada kajian ini adalah seluruh guru sekolah rendah di Bandar Surakarta yang berjumlah 2,276 orang. Seramai 350 guru sekolah rendah dipilih secara rawak mudah sebagai sampel kajian, tetapi menepati criteria-kriteria berikut: (1) guru yang mengajar di sekolah rendah negeri, (2) guru yang telah

mengajar di sekolahnya sekurang-kurangnya 2 tahun, (3) guru yang berada di sekolah yang guru besarnya telah berkhidmat sekurang-kurangnya 2 tahun dan (4) guru yang mengajar di sekolah rendah semasa perkhidmatan guru besar berkenaan. Saiz sampel adalah 350 dan dinyatakan cukup bersandarkan kepada beberapa ketentuan yang dibina oleh Hair et al. (2006).

Lima instrumen telah digunakan untuk mengumpul data kajian ini iaitu *Principal Instruction Management Rating Scale* (PIMRS); *Organizational Health Inventory* (OHI-E); *Organizational Commitment Questionnaire* (OCQ); *Teacher Satisfaction Scale* (TSS); dan *Teacher Efficacy Scale* (TES). Semua instrumen ini mempunyai tahap kesahan dan kebolehpercayaan yang tinggi. Berdasarkan kajian rintis pekali kebolehpercayaan (alpha Cronbach) adalah masing-masing PIMRS: .92, OHI-E: .82, OCQ: .85, TSS: .86 dan TES: .79. Sebanyak 350 set instrumen telah diedar kepada guru sekolah rendah negeri di bandar Surakarta dan 330 set instrumen atau 94% berjaya dipungut. Walaupun begitu hanya 320 set instrumen sahaja yang memenuhi syarat untuk dianalisis dalam kajian ini.

Data kajian yang diperolehi daripada instrumen dianalisis secara deskriptif dan secara inferensi. Hasil analisis secara deskriptif mendapati bahawa guru-guru sekolah rendah di Bandar Surakarta memberikan respons pada tahap yang tinggi ke atas kewujudan; (1) fungsi-fungsi kepimpinan pengajaran guru besar di sekolah mereka, (2) keafiatan sekolah mereka, (3) komitmen organisasi mereka, (4) kepuasan mereka dan (5) efikasi mereka. Hasil analisis secara inferensi mendapati bahawa:

- (i) Kepimpinan pengajaran guru besar mempunyai hubungan yang signifikan dengan keafiatan sekolah, sehingga kenyataan hipotesis bahawa terdapat hubungan antara tingkah laku kepimpinan pengajaran guru besar dengan keafiatan sekolah adalah diterima.
- (ii) Kepimpinan pengajaran guru besar tidak mempunyai hubungan yang signifikan dengan komitmen organisasi, sehingga kenyataan hipotesis bahawa terdapat hubungan antara tingkah laku kepimpinan pengajaran guru besar dengan komitmen organisasi adalah ditolak.
- (iii) Kepimpinan pengajaran guru besar tidak mempunyai hubungan yang signifikan dengan efikasi guru, sehingga kenyataan hipotesis bahawa terdapat hubungan antara tingkah laku kepimpinan pengajaran guru besar dengan efikasi guru adalah ditolak.
- (iv) Kepimpinan pengajaran guru besar tidak mempunyai hubungan yang signifikan dengan kepuasan guru, sehingga kenyataan hipotesis bahawa terdapat hubungan antara tingkah laku kepimpinan pengajaran guru besar dengan kepuasan guru adalah ditolak.
- (v) Keafiatan sekolah mempunyai hubungan yang signifikan dengan komitmen organisasi, sehingga kenyataan hipotesis bahawa terdapat hubungan antara keafiatan sekolah dengan komitmen organisasi diterima.
- (vi) Keafiatan sekolah mempunyai hubungan yang signifikan dengan efikasi guru, sehingga kenyataan hipotesis bahawa terdapat hubungan antara keafiatan sekolah dengan efikasi guru adalah diterima.

- (vii) Keafiatan sekolah mempunyai hubungan yang signifikan dengan kepuasan guru, sehingga kenyataan hipotesis bahawa terdapat hubungan antara keafiatan sekolah dengan kepuasan guru adalah diterima.
- (viii) Kepimpinan pengajaran guru besar tidak mempunyai hubungan langsung dengan komitmen organisasi, tetapi mempunyai hubungan tidak langsung melalui pengantara keafiatan sekolah, sehingga kenyataan hipotesis bahawa keafiatan sekolah berperanan sebagai pengantara kepada hubungan antara kepimpinan pengajaran dengan komitmen organisasi adalah diterima.
- (ix) Kepimpinan pengajaran guru besar tidak mempunyai hubungan langsung dengan efikasi guru, tetapi mempunyai hubungan tidak langsung melalui pengantara keafiatan sekolah, sehingga kenyataan hipotesis bahawa keafiatan sekolah berperanan sebagai pengantara kepada hubungan antara kepimpinan pengajaran dengan efikasi guru adalah diterima.
- (x) Kepimpinan pengajaran guru besar tidak mempunyai hubungan langsung dengan kepuasan guru, tetapi mempunyai hubungan tidak langsung melalui pengantara keafiatan sekolah, sehingga kenyataan hipotesis bahawa keafiatan sekolah berperanan sebagai pengantara kepada hubungan antara kepimpinan pengajaran dengan kepuasan guru adalah diterima.

5.3 Perbincangan

Secara keseluruhannya berdasarkan hasil pencapaian objektif kajian, kesemua objektif telah mendapat jawapan. Penemuan kajian telah banyak menyokong

hasil-hasil kajian lepas. Walau bagaimanapun, terdapat juga beberapa percanggahan penemuan dengan beberapa kajian yang lalu.

Dapatan pertama kajian ini menunjukkan bahawa kepimpinan pengajaran guru besar mempunyai pengaruh positif yang signifikan terhadap keafiatan sekolah. Maknanya sekolah-sekolah rendah di Surakarta yang guru besarnya melaksanakan kepimpinan pengajaran memiliki keafiatan organisasi pada tahap yang tinggi. Manakala sekolah-sekolah yang guru besarnya tidak melaksanakan kepimpinan pengajaran memiliki keafiatan organisasi pada tahap yang rendah.

Dapatan kajian ini selari dengan dapatan kajian yang telah dijalankan oleh Heck et al. (1990) yang telah menguji model pengaruh sebab akibat antara kepimpinan pengajaran, keafiatan sekolah dan pencapaian pelajar. Heck mendapati bahawa terdapat pengaruh yang signifikan antara kepimpinan pengajaran ke atas tahap pencapaian pelajar sama ada secara langsung ataupun tidak langsung melalui keafiatan sekolah. Ianya juga menyatakan bahawa keafiatan sekolah menjadi pengantara kepada hubungan antara kepimpinan pengajaran dengan tahap pencapaian pelajar.

Setelah itu, kajian ini juga selari dengan kajian yang dijalankan oleh Lord (2001); Frederick (2007) di Tennessee dan DuPont (2009) di Sekolah Embesi Amerika (AES) di New Delhi, India. Kajian-kajian ini mendapati bahawa tingkah laku kepimpinan pengajaran mempunyai hubungan yang signifikan dengan keafiatan sekolah.

Dapatan kajian ini juga selari dengan dapatan kajian yang dijalankan oleh Kelley et al. (2005), yang mendapati terdapat hubungan yang signifikan antara keberkesanan kepimpinan guru besar dengan keafiatan sekolah. Demikian juga kajian ini menyokong kajian Mohd Tajuddin (1995) mendapati terdapat hubungan yang signifikan antara stail kepimpinan dengan keafiatan sekolah di Kuala Kangsar, Perak. Mendel, et al. (2002) juga mendapati bahawa tingkah laku kepimpinan memiliki hubungan dengan keafiatan sekolah.

Selain itu, kajian ini juga selari dengan dapatan Leithwood dan Riehl's (2005) yang mendapati bahawa terdapat hubungan antara kepimpinan guru besar dengan keafiatan sekolah dan pencapaian pelajar. Demikian juga Sazali et al. (2007) mendapati bahawa kepimpinan pengajaran memiliki hubungan dengan keafiatan sekolah dan efikasi guru.

Walaupun demikian, terdapat juga kajian yang bercanggah dengan dapatan-dapatan kajian ini, iaitu Dollah (2004) dan Grizzard (2007) mendapati bahawa tidak terdapat hubungan yang signifikan antara tingkah laku kepimpinan guru besar ke atas keafiatan sekolah.

Walaupun terdapat kajian yang bercanggah, tetapi lebih banyak kajian-kajian yang mendapati bahawa kepimpinan guru besar mempunyai hubungan dengan keafiatan sekolah. Selanjutnya ada perkara yang perlu dijawab, iaitu mengapakah terdapat hubungan antara kepimpinan pengajaran guru besar dengan keafiatan sekolah?

Hal ini boleh difahami kerana beberapa dimensi yang terangkum dalam kepimpinan pengajaran juga wujud dalam keafiatan sekolah. Kedua-dua pemboleh ubah ini menekankan wujudnya kerja sepasukan, kemandirian organisasi dan penekanan pada akademik (Hoy & Miskel, 1991). Bahkan Heck et al. (1990) menyatakan bahawa dimensi merangka dan memperjelaskan matlamat-matlamat sekolah dan menyelia dan menilai pengajaran, yang merupakan fungsi-fungsi dalam kepimpinan pengajaran dinamakan sebagai keafiatan sekolah. Sebelumnya Hoy dan Clover (1986) juga telah mendefinisikan keafiatan sekolah sebagai suatu set pengukuran keadaan ke atas persekitaran kerja yang didasarkan kepada respons, yang ianya memiliki hubungan yang kuat dengan kepimpinan guru besar. Oleh kerana itu, untuk mewujudkan keafiatan sekolah yang tinggi perlu kiranya guru besar berperanan sebagai pemimpin pengajaran yang berkesan di sekolah.

Dapatan kedua dalam penyelidikan ini menunjukkan bahawa tidak terdapat hubungan yang signifikan antara kepimpinan pengajaran guru besar dengan komitmen organisasi, kepuasan guru dan efikasi guru. Hasil kajian ini menyokong kajian Mohd Nor (2005) yang mendapati bahawa kepimpinan pengajaran tidak mempunyai hubungan dengan komitmen organisasi di sekolah-sekolah tak berkesan.

Manakala terdapat kajian-kajian yang mendapati bahawa kepimpinan pengajaran guru besar mempunyai hubungan yang kuat dengan komitmen organisasi. Krug (1992) mendapati bahawa terdapat hubungan antara kepimpinan

pengajaran guru besar dengan komitmen organisasi. Dubinsky, et al. (1994) mendapati bahawa tingkah laku penyeliaan (yang merupakan salah satu fungsi kepimpinan pengajaran) seorang pemimpin mempunyai pengaruh dengan komitmen kerja. Kajian yang dilakukan Selvarajah et al. (1995) mendapati bahawa kepimpinan yang aktif akan menggalakkan pekerja menampilkan komitmen yang tinggi, demikian juga kajian Southworth (2002) di England yang mendapati bahawa kepimpinan pengajaran guru besar membawa kejayaan sekolah ialah kerja kuat, komitmen yang tinggi, sikap yang positif, kerja sepasukan dan *school improvers*. Dapatan kajian yang sama juga dinyatakan oleh Fook dan Sidhu (2004) bahawa terdapat hubungan antara kepimpinan pengajaran dengan komitmen organisasi .

Dapatan kajian lain yang mencanggah dengan dapatan kajian ini adalah kajian yang dilakukan Keith (1989) dan Lubbers (1990) mendapati bahawa kepimpinan pengajaran mempunyai pengaruh positif ke atas efikasi guru. Kajian Blasé dan Blasé (2000) mendapati bahawa kepimpinan pengajaran memberi kesan positif ke atas efikasi dan kepuasan guru-guru. Kajian Sazali et al. (2007) juga mendapati bahawa kepimpinan pengajaran mempunyai hubungan dengan efikasi guru. Bateman dan Strasser (1984) menyatakan bahawa kepuasan kerja mempunyai hubungan yang signifikan dengan kepimpinan. Kepimpinan guru besar juga mempunyai hubungan dengan kepuasan staf sekolah (Blasé et al., 1986; Halinger & Heck, 1996). Selain itu Krug (1992) dan McNeil (1992) mendapati bahawa kepimpinan pengajaran mempunyai pengaruh ke atas kepuasan

guru. Kajian daripada Dunham-Taylor (2000) dan Friedrick (2001) mendapati bahawa terdapat hubungan antara kepimpinan dengan kepuasan guru.

Persoalannya, mengapakah dapatan kajian ini banyak bercanggah dengan kajian-kajian lain? Dalam analisis deskriptif kajian ini mendapati bahawa min daripada dimensi-dimensi tingkah laku kepimpinan pengajaran yang berkaitan dengan keperluan guru, iaitu dimensi 'Menyediakan ganjaran kepada guru' dan dimensi 'Menggalakkan perkembangan profesional staf', para guru memberikan respons tidak terlalu tinggi, iaitu 3.85 dan 3.84. Tetapi guru besar mereka memberikan tugas yang berat, seperti respons mereka terhadap dimensi ke sepuluh, iaitu 'Menetapkan piawai akademik' memiliki min 4.13. Ini bererti, guru merasa diberi tugas yang berat, tetapi keperluan guru kurang mendapatkan perhatian dari guru besar. Apabila keadaan ini berlaku, maka komitmen organisasi, efikasi guru dan kepuasan guru akan rendah.

Dapatan ketiga kajian ini menunjukkan bahawa terdapat hubungan yang signifikan antara keafiatan sekolah dengan komitmen organisasi, efikasi guru dan kepuasan guru. Dapatan ini dapat diertikan bahawa sekolah-sekolah rendah di Surakarta yang memiliki keafiatan organisasi pada tahap yang tinggi, maka guru-guru di sekolah berkenaan memiliki komitmen, efikasi dan kepuasan pada tahap yang tinggi. Manakala sekolah-sekolah yang memiliki keafiatan organisasi pada tahap yang rendah, guru-guru di sekolah berkenaan memiliki komitmen, efikasi dan kepuasan pada tahap yang rendah. Dapatan kajian ini selari dengan dapatan Hoy et al. (1990), yang menyatakan bahawa kelima-lima dimensi dalam keafiatan

sekolah mempunyai hubungan dengan komitmen organisasi . Di dalam sekolah yang sihat terdapat guru yang mempunyai komitmen tinggi. Good dan Weistein (1986) telah melakukan penyelidikan yang mendapati bahawa keafiatan sekolah mempunyai hubungan dengan komitmen organisasi. Kajian lain yang dilakukan oleh Hoy dan Woolfolk (1993) mendapati bahawa terdapat hubungan antara keafiatan sekolah dengan efikasi guru. Hoy dan Miskel (1996) menyatakan bahawa keafiatan sekolah dipercayai mempunyai hubungan dengan kualiti sekolah, termasuk perilaku dan sikap guru, malah Hoy dan Hoy (2003) menyatakan bahawa keafiatan sekolah ditentukan oleh tingkah laku guru di sekolah.

Hoy dan Sabo (1998) dan Goddard et al., (2000) menyatakan bahawa terdapat hubungan antara keafiatan sekolah dengan pencapaian murid-murid di sekolah dan lebih daripada itu keafiatan sekolah mempunyai hubungan dengan kualiti penyelenggaraan pengurusan persekolahan secara keseluruhan, termasuk sikap para guru dan murid di dalam sekolah. Dengan kata lain, keafiatan sekolah memiliki peranan penting untuk membawa komitmen organisasi , efikasi dan kepuasan guru di sekolah ke aras yang lebih tinggi.

Dapatan keempat dalam penyelidikan ini adalah bahawa keafiatan sekolah merupakan pemboleh ubah pengantara kepada pengaruh tingkah laku kepimpinan pengajaran ke atas komitmen organisasi, kepuasan guru dan efikasi guru. Dapatan kajian ini selari dengan dapatan Hallinger dan Heck (1998), yang telah membina model yang disebut sebagai kerangka hubungan pengantara. Model ini mampu

menjelaskan bahawa kepimpinan mempunyai hubungan tidak langsung dengan pencapaian sekolah, melalui pengantara keadaan organisasi persekolahan. Keadaan organisasi persekolahan ini meliputi matlamat sekolah, keafiatan sekolah, jaringan sosial, masyarakat dan budaya organisasi (Leithwood, 1994b; Ogawa & Bossert, 1995; Hallinger & Heck, 1998; Leithwood & Jantzi, 1999).

Selanjutnya, dapatan kajian ini juga menyokong dapatan kajian Leithwood dan Jantzi (1999), yang meletakkan keadaan persekolahan (*school conditions*) sebagai pemboleh ubah pengantara kepada hubungan antara kepimpinan dengan pencapaian pelajar. Selanjutnya Leithwood dan Jantzi (2000) menyatakan bahawa keadaan organisasi (*organizational conditions*) juga merupakan pemboleh ubah pengantara kepada hubungan antara kepimpinan dengan pencapaian pelajar.

Kajian lain yang selari dengan dapatan kajian ini ialah kajian Huen Yu dari *Hong Kong Institute of Education*, bersama dengan Kenneth Leithwood dan Doris Jantzi di sekolah-sekolah rendah di Hong Kong pada awal tahun 2002, menyatakan bahawa terdapat hubungan yang signifikan antara kepimpinan transformasional (*transformational leadership*) dengan keadaan dalaman sekolah (*in-school conditions*) dan terdapat hubungan yang lemah tapi signifikan antara kepimpinan transformasional dengan komitmen organisasi untuk berubah (*teachers' commitment to change*) (Yu, Leithwood, & Jantzi, 2002). Kajian ini meletakkan keadaan dalaman sekolah (*in-school condition*) sebagai pemboleh ubah pengantara yang meliputi budaya sekolah, strategi perubahan, struktur sekolah dan lingkungan sekolah. Sedangkan komitmen guru untuk berubah

meliputi; *personal goals* yang merangkumi *techer commitment*, *capacity beliefs* yang merangkumi *self-efficacy* dan *context beliefs* yang merangkumi *satisfaction*.

Dari dapatan kajian ini dan kajian-kajian lain yang telah dihuraikan dapat difahami bahawa kepimpinan pengajaran tidak selalu mempunyai hubungan dengan komitmen organisasi, efikasi dan kepuasan guru, tetapi keafiatan sekolah selalunya mempunyai hubungan yang kuat dengan komitmen organisasi, efikasi dan kepuasan guru. Apabila keadaan seperti ini berlaku, keberadaan guru besar tidak menjadi penting untuk membuat komitmen organisasi, efikasi dan kepuasan guru berada pada tahap yang tinggi.

Walaupun demikian, kepimpinan guru besar mempunyai pengaruh positif yang sangat kuat dengan keafiatan sekolah. Ini bererti bahawa kelima-lima pemboleh ubah dalam kajian ini, iaitu tingkah laku kepimpinan pengajaran guru besar, keafiatan sekolah, komitmen organisasi, efikasi dan kepuasan guru adalah merupakan perkara-perkara yang perlu mendapatkan kawalan dari para pentadbir dan pembuat keputusan.

5.4 Implikasi Kajian

5.4.1 Implikasi Terhadap Teori

Kajian ini menyokong teori tentang kepimpinan pengajaran dan hubungannya dengan keafiatan sekolah, komitmen organisasi, efikasi guru dan kepuasan guru. Leithwood dan Riehl's (2005) menyatakan bahawa tingkah laku kepimpinan pengajaran guru besar berhubungan dengan keafiatan sekolah. Kajian lain yang

selari dengan kajian ini mendapati bahawa terdapat hubungan yang signifikan antara tingkah laku kepimpinan guru besar dengan keafiatan sekolah (Mendel et al., 2002; Leithwood & Jantzi, 2005; Kelley et al., 2005; Grizzard, 2007).

Krug (1992) menyatakan bahawa tingkah laku kepimpinan pengajaran memberi kesan ke atas komitmen organisasi. Kajian lain yang selari dengan kajian ini mendapati bahawa tingkah laku kepimpinan guru besar memberi kesan ke atas komitmen organisasi (Geijsel et al., 2003; Dale & Fox, 2008; Sun, 2004; Mohd Nor, 2004). Lubbers (1990) menyatakan bahawa tingkah laku kepimpinan pengajaran memberi kesan ke atas efikasi guru. Kajian lain yang selari dengan kajian ini mendapati bahawa tingkah laku kepimpinan guru besar memberi kesan ke atas efikasi guru (Ryan, 2007; Clark, 2009). Krug (1992) juga menyatakan bahawa tingkah laku kepimpinan pengajaran memberi kesan ke atas kepuasan guru. Kajian McNeil (1992) juga mendapati bahawa tingkah laku kepimpinan guru besar memberi kesan ke atas efikasi guru.

Bahkan jauh sebelum ini iaitu pada masa awal tahun 1990-an, Heck et al. (1990) telah menjalankan kajian untuk menguji model hubungan antara kepimpinan pengajaran, keafiatan sekolah dan pencapaian pelajar. Kajian ini melibatkan 85 sekolah rendah dan 33 sekolah tinggi di California. Kajian ini mendapati bahawa terdapat hubungan yang signifikan antara kepimpinan pengajaran dengan tahap pencapaian pelajar, sama ada secara langsung ataupun tidak langsung, iaitu melalui keafiatan sekolah. Dapatan kajian ini juga

menyatakan bahawa keafiatan sekolah menjadi pengantara kepada hubungan antara kepimpinan pengajaran dengan tahap pencapaian pelajar.

Dapatan kajian ini juga menyokong teori-teori yang digunakan dalam kajian iaitu teori tentang keafiatan sekolah dan pengaruhnya ke atas komitmen organisasi, efikasi guru dan kepuasan guru. Hoy dan Miskel (1996) dan Hoy dan Hoy (2003) menyatakan bahawa keafiatan organisasi sekolah dipercayai mempengaruhi kualiti sekolah, termasuk mempengaruhi perilaku dan sikap mereka guru. Secara khusus Sezgin (2009) telah menjalankan kajian untuk mengenal pasti hubungan antara komitmen organisasi dan keafiatan sekolah di Turkey yang mendapati bahawa terdapat hubungan negatif antara tiga dimensi dalam keafiatan sekolah, iaitu kemandirian sekolah, profesionalisme kepimpinan guru besar dengan komitmen organisasi. Walaupun demikian, komitmen dalaman guru mempunyai hubungan positif dengan tiga dimensi keafiatan sekolah berkenaan. Profesionalisme kepimpinan guru besar adalah satu-satunya dimensi dalam keafiatan sekolah yang berhubungan secara positif dengan semua dimensi komitmen guru, sedangkan dua dimensi keafiatan sekolah, penekanan akademik dan sokongan sumber berhubungan secara negatif dengan semua dimensi komitmen guru.

Mattingly (2007), telah melakukan kajian untuk mengenal pasti hubungan antara keafiatan sekolah, efikasi guru dan kepuasan guru. Kajian ini mendapati bahawa terdapat hubungan positif yang signifikan antara ketiga-tiga pemboleh ubah keafiatan sekolah, efikasi guru dan kepuasan guru. Pada masa yang sama

Pan dan Qin (2007) telah menjalankan kajian untuk mengenal pasti hubungan antara keafiatan sekolah dengan kepuasan guru. Kajian ini mendapati bahawa terdapat hubungan positif yang signifikan antara keafiatan sekolah dengan kepuasan guru di Hunan.

Dari huraian di atas boleh dirumuskan bahawa dapatan kajian ini adalah sesuai dengan teori yang digunakan dan selari dengan dapatan kajian terdahulu. Bahkan kajian ini mendapati rumusan yang belum didapati oleh kajian-kajian terdahulu bahawa keafiatan sekolah mempunyai peranan sebagai pengantara kepada hubungan antara kepimpinan pengajaran guru besar dengan komitmen organisasi, efikasi guru dan kepuasan guru. Maknanya untuk mewujudkan komitmen organisasi yang mantap, efikasi yang tinggi dan kepuasan yang tinggi daripada guru-guru di sekolah, maka pemimpin sekolah perlu mewujudkan keafiatan sekolah secara mantap dan stabil. Inilah sokongan yang dihasilkan oleh kajian ini untuk pengembangan teori pengurusan sekolah di masa hadapan.

5.4.2 Implikasi Terhadap Amalan

Implikasi teoritik di atas merumuskan bahawa kewujudan komitmen organisasi yang mantap, efikasi yang tinggi dan kepuasan yang tinggi daripada guru-guru di sekolah perlu disokong oleh wujudnya keafiatan sekolah secara mantap dan stabil. Lebih jauh daripada itu Halinger dan Murphy (1985) menyatakan bahawa kepimpinan pengajaran guru besar mempunyai memiliki hubungan dengan masa belajar murid di sekolah, yang akhirnya mempertingkatkan pencapaian pelajar. Kajian lain juga mendapati bahawa bahawa kepimpinan pengajaran mempunyai

mempunyai hubungan secara langsung dengan pencapaian akademik murid (Heck et al., 1990; Lahui-Ako, 2001; Leithwood & Jantzi, 2005; Garg & Rastogi, 2006).

Hoy dan Miskel (1996) menyatakan bahawa Keafiatan organisasi sekolah dipercayai mempengaruhi kualiti pelaksanaan persekolahan dan mempertingkatkan pencapaian pelajar. Kajian lain juga mendapati bahawa keafiatan mempunyai hubungan dengan pencapaian akademik murid (Hoy & Sabo, 1998; Goddard et al., 2000; Smith, 2002; Leithwood, 2005). Bahkan pencapaian pelajar juga dipengaruhi oleh komitmen organisasi (Rosenholtz, 1989), efikasi guru (Imants et al., 1993) dan kepuasan guru (Dinham & Scott, 2000; Zembylas & Papanastasiou, 2004).

Oleh itu masalah dengan ketaksaan konsep tingkah laku kepemimpinan pengajaran perlu diselesaikan dengan segera. Walaupun terdapat kajian-kajian yang telah dijalankan bagi menjelaskan konsep tingkah laku kepimpinan pengajaran, tetapi belum ada kata sepakat antara para sarjana pendidikan dalam bidang ini tentang model yang mana yang boleh disesuaikan untuk semua sekolah dalam konteks yang berbeza. Dalam apa keadaan sekalipun, peningkatan keberkesanan pengajaran dalam kalangan guru perlu ditangani oleh guru besar sendiri. Dengan itu guru besar perlulah dapat memainkan peranan dengan sewajarnya dan sesuai dengan tingkah laku kepimpinan pengajaran mereka.

Kajian ini dan kajian-kajian terdahulu mendapati bahawa peranan guru besar merupakan faktor yang utama kerana ia membentuk keafiatan sekolah yang boleh memotivasikan guru-guru untuk bekerja dengan berkesan melalui tindakan-

tindakan yang boleh mewujudkan komitmen organisasi, efikasi dan kepuasan kerja yang tinggi. Untuk itu para guru besar bertanggung jawab untuk mengamalkan tingkah laku kepemimpinan pengajaran.

5.4.3 Implikasi Terhadap Pusat-pusat Latihan

Dalam usaha Kementerian Pendidikan Nasional Indonesia untuk meningkatkan pendidikan rendah yang berkualiti di sekolah-sekolah, tumpuan terhadap kursus-kursus pentadbiran dan pengurusan sekolah semata-mata mungkin tidak dapat mencapai matlamat pendidikan nasional. Pengetahuan tentang tingkah laku kepemimpinan pengajaran perlu dijadikan salah satu kurikulum kursus untuk guru-guru besar dalam bentuk modul latihan.

Program-program latihan dan kursus yang dirancang untuk guru besar perlu peka dan prihatin supaya dapat membantu mereka melaksanakan tingkah laku kepemimpinan pengajaran di sekolah. Seterusnya guru-guru besar yang baru dilantik dapat menerokai dan mengenal pasti fungsi-fungsi tingkah laku kepemimpinan pengajaran agar dapat mereka amalkan dalam kepemimpinan mereka. Dengan mengamalkan tingkah laku tersebut peluang untuk keberkesanan sekolah dan pencapaian akademik yang tinggi di kalangan murid-murid adalah tinggi.

5.5 Cadangan

Berdasarkan hasil kajian yang diperolehi, bahawa kepemimpinan pengajaran guru besar, keafiatan sekolah, komitmen organisasi, efikasi guru dan kepuasan guru-

guru sekolah rendah di Bandar Surakarta adalah mempunyai hubungan yang signifikan, walaupun tidak semuanya mempunyai hubungan langsung, maka beberapa cadangan yang boleh dilaksanakan untuk manfaat bersama adalah seperti berikut:

1. Kepimpinan pengajaran guru besar di sekolah perlu mendapatkan sokongan dari semua pihak untuk mewujudkan keafiatan sekolah yang tinggi, sehingga akan mempengaruhi komitmen, efikasi dan kepuasan guru. Kajian-kajian terdahulu Bryk dan Driscoll (1988), Rosenholtz (1989), Dworkin (1987) dan Dinham dan Scott (2000) mendapati bahawa ketiga-tiga aspek iaitu komitmen organisasi, efikasi guru dan kepuasan guru mempunyai hubungan langsung dengan pencapaian pelajar di sekolah.
2. Kepemimpinan pengajaran adalah tanggungjawab bersama dan bukan hanya merupakan tanggungjawab guru-guru besar semata-mata. Sokongan daripada Pejabat Dinas Pendidikan dan Sukan dapat membantu guru-guru besar bagi mewujudkan perubahan yang positif berkaitan dengan mempertingkatkan keafiatan sekolah, komitmen organisasi, efikasi dan kepuasan guru. Justeru, pelaksanaan tingkah laku kepemimpinan pengajaran perlu dikongsi bersama oleh pentadbir dan pengurus pendidikan, guru-guru, ibu bapa dan komuniti setempat. Jawatan yang paling bertanggung jawab untuk mempertingkatkan kesan kepimpinan pengajaran, keafiatan sekolah, komitmen organisasi, efikasi guru dan kepuasan guru terhadap pencapaian pelajar adalah Departemen Pendidikan Nasional Indonesia, Direktorat Jenderal Pendidikan Dasar dan Menengah dan Kepala Dinas Pendidikan dan Sukan Bandar Surakarta. Oleh

itu jawatan-jawatan ini harus memastikan bahawa ketiga-tiga unsur iaitu guru besar, organisasi sekolah dan guru diberi peluang untuk berkembang lebih baik. Mereka boleh diberi dalam bentuk khidmat nasihat, dialog, kemudahan-kemudahan yang diperlukan serta kerja-kerja pemantauan perlaksanaan.

3. Dapatan kajian menunjukkan bahawa kepimpinan pengajaran guru besar tidak mempunyai hubungan langsung dengan komitmen organisasi, efikasi dan kepuasan guru di sekolah. Oleh itu guru besar di Surakarta mesti berusaha menimba pengetahuan, kemahiran dan keupayaan terkini bagi membantu meningkatkan tahap kepemimpinan pengajaran mereka seperti memperkemas pengaruh interpersonal; mengamalkan pengurusan perubahan secara strategik; kolaboratif, bijak dan mahir mendelegasikan tugas-tugas kepada subordinat; komunikasi yang berkesan; dan mengamalkan pengupayaan yang efektif dalam pengurusan dan pentadbiran sekolah.
4. Dapatan kajian ini dan kajian-kajian terdahulu mendapati bahawa peranan guru besar merupakan faktor yang utama kerana ia membentuk keafiatan sekolah yang boleh memotivasikan guru-guru untuk bekerja dengan berkesan melalui tindakan-tindakan yang boleh mewujudkan komitmen organisasi, efikasi dan kepuasan guru yang tinggi. Untuk itu guru-guru besar bertanggungjawab untuk mengamalkan tingkah laku kepemimpinan pengajaran.
5. Dapatan kajian ini juga boleh dimanfaatkan oleh guru besar bagi meninjau, mengkaji serta menilai kelemahan dan kekuatan mereka dalam melaksanakan kepemimpinan pengajaran di sekolah masing-masing.

5.6 Cadangan Kajian Lanjutan

Kepimpinan pengajaran merupakan bidang yang amat luas dan kompleks. Terdapat banyak aspek dan pemboleh ubah yang dapat dijadikan bahan kajian. Cadangan-cadangan berikut boleh dijadikan pertimbangan bagi kajian penyelidikan yang akan datang.

1. Kajian ini meletakkan peranan keafiatan sekolah sebagai pemboleh ubah pengantara (*mediating*) kepada pengaruh kepimpinan pengajaran ke atas komitmen organisasi, efikasi guru dan kepuasan guru. Kajian lanjutan boleh dibuat membandingkan peranan keafiatan sekolah sebagai pemboleh ubah pengantara (*mediating*) dan pengarah (*moderating*) kepada hubungan antara kepimpinan pengajaran dengan komitmen organisasi, efikasi guru dan kepuasan guru.
2. Kajian ini diambil dari model Hallinger dan Murphy (1987) yang mengambil kira tiga dimensi iaitu pentakrifan matlamat sekolah, pengurusan program pengajaran dan pemupukan iklim pengajaran dan pembelajaran. Kajian lanjutan boleh dibuat berdasarkan pendekatan dimensi-dimensi yang lain. Andrews dan Soder (1987) menyarankan Kepimpinan Pengajaran mengandungi empat dimensi iaitu penyediaan sumber, aspek pengajaran, penyampaian maklumat dan sentiasa kelihatan. Manakala Heck et al. (1990) pula menyatakan dimensi Kepimpinan Pengajaran terdiri daripada tiga dimensi iaitu pentadbiran sekolah, memupuk pertumbuhan keafiatan sekolah dan organisasi pengajaran sekolah.

3. Perlu dibuat kajian tentang peranan keafiatan sekolah kepada hubungan antara setail kepimpinan yang lain (transformasional atau transaksional) dengan komitmen organisasi, efikasi dan kepuasan guru.
4. Oleh kerana kajian hanya mewakili daerah Surakarta, maka kajian yang lain boleh dijalankan dengan lebih meluas lagi merangkumi daerah lain, peringkat negeri atau peringkat kebangsaan. Ia bertujuan untuk memberi gambaran persepsi atau perbandingan yang lebih relevan. Perluasan kajian boleh juga dilakukan di sekolah menengah dan sekolah tinggi baik di sekolah kerajaan, sekolah swasta, sekolah kebangsaan, sekolah agama, sekolah harian, sekolah berasrama penuh, sekolah teknik menengah swasta dan kebangsaan.
5. Kajian yang dijalankan ini berdasarkan sumber informasi dari persepsi guru ke atas guru besar di sekolah mereka. Kajian juga perlu dijalankan ke atas para guru besar untuk mempersepsikan sendiri kepimpinan pengajarannya, kondisi keafiatan sekolahnya dan tingkah laku sendiri lainnya. Ini kerana konsep kepemimpinan pengajaran dan konsep keafiatan sekolah mesti dimengerti dengan baik oleh para guru besar, sejajar dengan peranan mereka sebagai salah satu individu yang menjalankan kerja-kerja pentadbiran sekolah.
6. Kajian yang dijalankan ini menggunakan kaedah kuantitatif yang bersifat menjeneralisasikan dapatan kajian sebagai rumusan. Oleh itu perlu kajian-kajian mengenai kepemimpinan pengajaran, keafiatan sekolah, komitmen organisasi, efikasi dan kepuasan guru dengan menggunakan kaedah kualitatif sebagai kajian kes di bandar Surakarta, Indonesia.

5.7 Rumusan

Kepemimpinan pengajaran guru besar merupakan topik yang tidak sudah-sudah di kaji sehingga kini. Kajian dan tulisan beberapa tokoh dalam bidang pengurusan seperti Halpin (1966), Druckers (1969), Edmonds (1979), Hallinger dan Murphy (1986) dan Sergiovanni (1987) telah menunjukkan kepemimpinan pengajaran memainkan peranan yang penting untuk menentukan kelicinan, kecekapan dan keberkesanan pengurusan sesebuah organisasi seperti sekolah.

Kajian yang dijalankan telah memberikan maklumat awal kepada dunia pendidikan di Indonesia bahawa keafiatan sekolah terbukti mempunyai peranan yang kuat iaitu sebagai pengantara kepada hubungan antara kepemimpinan pengajaran guru besar dengan komitmen, efikasi dan kepuasan guru-guru di sekolah. Oleh yang demikian, para guru besar haruslah menyedari bahawa kepemimpinan pengajaran dan prinsip-prinsip keafiatan sekolah amat perlu dilaksanakan di sekolah, kerana kedua-dua pemboleh ubah ini merupakan faktor yang dapat mempengaruhi komitmen, efikasi dan kepuasan guru, yang mana merupakan aspek penting untuk mempertingkatkan pencapaian akademik pelajar.

Usaha-usaha penyelidikan kepemimpinan pengajaran dan keafiatan sekolah harus digerakkan secara aktif. Hal ini akan membentuk suatu pola kepemimpinan dan keafiatan sekolah yang unggul dan berkualiti sesuai dengan dunia perubahan dan perkembangan sains dan teknologi masa kini. Hal ini juga akan mewujudkan suatu pengurusan sekolah berkualiti dan persekitaran kerja yang kondusif dan menceriakan.

RUJUKAN

- Ab. Samad, R. S. & Goo Ai Wei (2005). Hubungan Antara Iklim Sekolah dengan Kepuasan Kerja Guru Sekolah Menengah Di Wilayah Persekutuan. *Journal Pendidikan*, Universiti Malaya, 163-178.
- Abdul Rahman Abor (1994). *Kepemimpinan Pendidikan Bagi Perbaikan dan Peningkatan Pengajaran*. Nur Cahaya, Yogyakarta.
- Abdul Shukur Abdullah (1995). *Membina Sekolah Yang Berkesan: Aplikasi Dasar. Kertas Kerja Seminar Sekolah Efektif*. Kementerian Pendidikan Malaysia: Institut Aminuddin Baki.
- Abdul Shukur Abdullah (1996). *Membina Sekolah Yang Berkesan: Pengurusan Setempat. Empowerment dan Kepimpinan Sebagai Inisiatif Polisi*. Kertas Seminar ke-2 Sekolah Efektif. Kementerian Pendidikan Malaysia: Institut Aminuddin Baki.
- Abdullah Alhadza (2001). *Pengaruh Motivasi Berprestasi dan Perilaku Komunikasi Antarpribadi terhadap Efektivitas Kepemimpinan Kepala Sekolah*. Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan. Pusat Data dan Informasi Pendidikan, Balitbang, Depdiknas. Indonesia.
- Acheson, K. A. & Gall, M. (1980). *Techniques In The Clinical Super-Vision Of Teachers*. NY : Longman.
- Allen, N. J. & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Accupational Psychology*, 63.
- Allen, N. J. & Meyer, J. P. (1993). Organizational commitment: Evidance of career stage effect? *Journal of Business Research*, 26, 49-61.
- Allen, N. J. & Meyer, J. P. (1996). Affective, continuance and normative commitment to the organization: an examination of construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, 49, 252-276.
- Allinder, R. M. (1995). An examination of the relationship between teacher efficacy and curriculum-based measurement. *Remedial & Special Education*, 16, 247.
- Andrew, R. L. & Soder, R. (1987). Principal leadership and student achievement. *Educational Leadership*.

- Ashton, P. T. & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of Efficacy*. New York: Longman.
- Ashton, P. T. (1984). Teacher Efficacy: A Motivational Paradigm for Effective Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.
- Audryanah, A. (2007). *Kepemimpinan Pengajaran dan Efikasi Kendiri Pengetua Sekolah Menengah dan Hubungannya dengan Pencapaian Akademik Sekolah*. Thesis sarjana. UTM, Malaysia.
- Austin, J. (1979). Leading a learning community. *The Principal Journal*, 6(2): 34-37.
- Azwar (1986). *Seri Pengukuran Psikologi, Reliabilitas dan Validitas*, Liberty, UGM, Yogyakarta.
- Balitbang (2000). *Laporan Eksekutif Beberapa Permasalahan Pendidikan*, Badan Penelitian dan Pengembangan Pendidikan Nasional. Departemen Pendidikan Nasional Indonesia. Jakarta.
- Bamburg, J. & Andrews, R. (1990). School goals, principals and achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 2(3), 175-191.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanisms in Human Agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (6), 1173-1182.
- Bartell, C. (1990). Outstanding secondary principals reflect on instructional leadership. *High School Journal*, 73(2), 118-128.
- Barth, R. (1986) On sheep and goats and school reform. *Phi Delta Kappan*, 68(4), 293-296.
- Bateman, T. S. & Strasser, S. (1984). A Longitudinal Analysis of the Antecedents of Organizational Commitment. *Academy of Management Journal*, 27.

- Blasé, J. & Blasé, J. (1999). *Ineffective Instructional Leadership and Its Effects on Classroom Teaching*. Manuscript in Preparation.
- Blasé, J. & Blasé, J. (2000). Effective instructional leadership (Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in school). *Journal of Educational Administration*, 38 (2), 130-141.
- Blasé, J., Derick, C. & Strathe, M. (1986). Leadership behavior of school principal in relation to teacher stress, satisfaction, and performance. *Journal of Humanistic Counseling, Education, and Development*, 24 (4).
- Blumberg, A. & Greenfield, W. (1980). *The Effective Principal Perspectives on School Leadership*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bolam, R. (2003). The changing roles and training of headteachers: The recent experiences in England and Wales. Dalam P. Hallinger (Ed.) *Reshaping the landscape of school leadership development: A global perspective*. Lisse, Netherland: Swets & Zeitlinger.
- Bossert, S. T., Dwyer, D. C., Rowan, B. & Lee, G. V. (1982). The Instructional Management Role of the Principal. *Educational Administration Quarterly*, 30(1), 77-96.
- Brannon, D. R., Rarrish, B. & Brannon, H. (1983). Four dimensions of quality in effective schools: how to improve for principals? *NASSP Bulletin*. 67(465): 26-32.
- Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 1, 186-216.
- Brookover (1979). *Schools, social systems and student achievement*.
- Brookover, W. B., Beady, C. H., Flood, P. K., Schweitzer, J. M. & Wisenbaker, J. M. (1979). *School social systems and student achievement*. New York: Preager.
- Bryant, M. T. (1998). Cross-Cultural Understandings of Leadership: Themes from Native American Interviews. *Educational Management & Administration*, 26(1)
- Bryk, A. & Driscoll (1988). The School as community: Theoretical foundations, contextual influences, and consequences for students and teachers. Madison, WI: University of Wisconsin, *National Center on Effective Secondary Schools*.

- Buchanan, B. (1974). Building Organization Commitment: the socialization of managers in work organizations. *Administrative Science Quarterly*, 19(4), 533-546.
- Carrol, S. J. & Tosi, H. L. (1977). *Organizational Behavior*, St. Clair Press, Chicago, Illinois,
- Cavel, J. (2000). *Thumbs down*, *Guardian Education* 7 March: 4
- Chan Yau Chi (1992). A study of the principals instructional leadership. *Educational Leadership*. 54-61.
- Cheng, Y. C. (1996). *Schools-Based Management: A Mechanism For development*. The Falmer Press Washington, D.C
- Chong, K. C., Stott, K. & Low, G. T. (2003). Developing Singapore School Leaders fo a Learning Nation. Dalam P. Halinger (Ed.) *Reshaping the landscape of school leadership development: A global perspective*. Lisse, Netherland: Swets & Zeitlinger.
- Clark, I. (2009). An analysis of the relationship between K-5 elementary school teachers' perceptions of principal instructional leadership and their science teaching efficacy. *Ph.D. Desertation*, The University of Minnesota, USA.
- Cogan, M., Anderson, R. H. & Krajewski, R. (1993) Clinical Supervision : *Special Methods rd for The Suprvision of Teachers* (3nd ed.). Fort Worth, TX : Harcourt Brace.
- Cohen, A. & Lunenberg, G. (1990). A re-examination of the side-bet theory as applied to organizational commitment: A meta-analysis. *Human Relation*, 43.
- Cohen, E. & Miller, R. (1980). Coordination and control of instruction in schools. *Pacific Sociological Review*, 4, 446-473.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of experimental education*, 60, 323-337.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfield, F. & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington D.C. : Government Printing.
- Cooper, D. R. & Schindler, P. S. (2003). *Business Research Methods* 8th edition, McGraw Hill: Boston.

- Cuban, L. (1984). Transforming the frog into a prince: effective schools research, policy, and practice at the district level. *Harvard Educational Review*, 54(2), 129–151.
- Cuban, L. (1988). *The Managerial imperative and the practice of leadership in school*. Albany SUNY Press.
- Dale, K. & Fox, M. (2008). Leadership Style and Organizational Commitment: Mediating Effect of Role Stress, *Journal of Managerial Issues*, XX, 109-130
- Davis & Thomas. (1989). *Effective Schools and effective teachers*, Boston Allyn & Bacon
- Davis, B. (2003). Developing leaders for self-managing school: The role of principal center in accreditation and professional learning. Dalam P. Halingger (Ed.) *Reshaping the landscape of school leadership development: A global perspective*. Lisse, Netherland: Swets & Zeitlinger.
- DeBevoise, W. D. (1984). Synthesis on The Principal as Instructional Leadership. *Educational Leadership*, 15-20.
- Dembo, H. & Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: an important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*.
- Dimmock, C. & Walker, A. (1998). Comparative educational administration: Developing a cross-cultural conceptual framework. *Educational Administration Quarterly*, 34 (4), 558-595.
- Dinham, S. & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36, 362-78.
- Dinham, S. & Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38, 379-96.
- Dinham, S., Cairney, T., Craigie, D. & Wilson, S. (1995). School climate and leadership: research into three secondary schools. *Journal of Educational Administration*, 33, 36-56
- Dollah (2004). Persepsi Guru Terhadap Hubungan Gaya Kepemimpinan Pengetua Dan Iklim Sekolah Di Kajang. *Masters Thesis*, Universiti Putra Malaysia.
- Donaldson, G. A. (2001). *Cultivating leadership in schools: Connecting people, purpose, and practice*. New York. Teachers College Press.

- Drake, D. L. & Roe, W. H (1986). *The Principalship* (2nd ed). New York : Random House.
- Druckers, P. (1969). *The Practice of Management*. New York : Harper and Row
- Dubinsky, A. J., Yamarino, F. J. & Jolson, M. A. (1994). Closeness of Supervision and Salesperson Work Outcomes: An Alternate Perspective. *Journal of Business Research*, 29.
- Dunham – Taylor, J. (2000). Nurse executive transformational leadership found in participative organization. *Journal of Nursing Administration*, 30 (5).
- Dunnette, M. D. (1967). *Predictions of Executive Success*. Appleton-Century Crofts. New York.
- DuPont, J. P. (2009). Teacher Perceptions of The Influence of Principal Instructional Leadership on School Culture: A Case Study of The American Embassy School In New Delhi, India. *Ph.D. Dissertation*, University of Minnesota, US.
- Dworkin, A. (1987). *When teachers give up: Teacher burnout, teacher turnover, and their impact on children*. Austin, TX: University of Texas, Hogg Foundation for Mental Health.
- Dwyer, D. C. (1986). Understanding The Principal's Contribution to Instruction. *Peabody Journal of Education*, 63(1), 3-18.
- Edmonds, R. (1979). Effective School for The Urban Poor. *Educational Leadership*, 40(3), 4-11
- Ermaya Suradinata (1979). *Psikologi Kepegawaian*. Bandung: Ramandan, m.79.
- Evans, L. (1998). *Teacher Morale, Job Satisfaction and Motivation*. London: Paul Chapman.
- Ferdinand, A. (2002). *Structural Equation Modeling Dalam Penelitian Manajemen*. BP UNDIP, Semarang.
- Fiedler, F. E. & Charmer, M. M. (1974). *Leadership and Effective Management*. Glenview Illinois: Scott, Foresman and Company.
- Firestone, W. A. & Rosenblum, S. (1988). *The alienation and commitment of students and teachers in urban high schools*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.

- Fook, C. Y. & Sidhu, G. K. (2004). Stail Kepimpinan dan Kepuasan Kerja di Kalangan Guru Sekolah Menengah, *Jurnal Penyelidikan Pendidikan, Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan*, Kementrian Pendidikan Malaysia.
- Frederick, B. W. (2007). The Effects of Teachers' Perceptions of Principals' Leadership Style, School Climate, and Job Satisfaction Level on Teacher Attrition in Tennessee Public Schools. Ph.D. Desertation, Union University.
- Fredrick, B. (2001). Staying Power. *Nursing Management*, 32 (7).
- French, M. L. (1978). *Personenel Management Process Uman Resources Administration and Development*. Houghton Mifflin Company, Boston.
- Fullan, M. G. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Gardner, J. & Oswald, A. (1999). *The Determinants of Job Satisfaction in Britain*. working paper, Departement of Economics, University of Warwick.
- Garg, P. & Rastogi, R. (2006). Climate profile and OCBs of teachers in public and private schools of India. *International Journal of Educational Management* , 20(7), 529-541
- Geijsel, F., Slegers, P., Leithwood, K. & Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration*, 41(3),228-256
- Gibson, S. & Dambo (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Glasman, N. S. (1986). *Evaluation-Based Leadership: School Administration In Contemporary Perspective*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Glickman, C. D. (1985). *Supervision of Instruction: A Developmental approach*. Boston:Allyn & Bacon.
- Goddard, R. D., Sweetland, S. R. & Hoy, W. K. (2000). Academics Emphasis of urban elementary school and achievement in middle school: A multivle analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26, 683-702.
- Goldring, E. & Pasternak, R. (1994). Principals' coordinating strategies and school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(3), 239-253.

- Good, T. L. & Weinstein, R. S. (1986). School make a difference: Evidence, criticism, and new directions. *American Psychologist*, 41.
- Gordon, S. P. (1997). Has The Field of Supervision Evolved to A Point That It Should Be Called Something Else? In J. Glanz & R.E Neville (Eds) *Education Supervision: Perspective, Issues, and Controversies*, 114-123. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Gray, J. (1990). The Quality of Schooling : Frame Works for Judgements. *British Journal of Educational Leadership*, 37 : 15-27.
- Greenfield, W. (1987). Preace. dalam Greenfield, W. (pnyt.). *Instructional leadership: Consepts, issues, and controversies*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Greenfield, W. (1995). *Instructional leadership: Consepts, issues, and controversies*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Grier, L. (1987). The North Carolina leadership institute for principals, dalam: J. Murphy & P.Hallinger (Eds) *Approaches to Administrative Training in Education* (Albany, NY, SUNY Press).
- Grizzard, T. (2007). The Impact of Instructional Leadership on School Climate: A Model for Principal and Teacher Improvement. *Ph.D. Dessertation*, Tennessee State University, US.
- Guskey, T. R. (1988). *Teacher efficacy, self concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation*. *Teaching and teacher education*, 4(1), 63-69.
- Hackman, J. R. & Oldham, G. R. (1980). *Work redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hadari Nawawi (1987). *Administrasi Pendidikan*. Jakarta: Haji Masagung. 81.
- Hair, Jr. J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. & Tathan, R. L. (2006). *Multivariate Data Anlysis*, sixth edition, Pearson Education International.
- Hallinger, P. & Heck R.H. (1998). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (1996). Reassessing the Principals' Role in School Effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly* , 32(1), 5-44.

- Hallinger, P. & Murphy, J. F. (1985). Assessing the instructional leadership behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217-248.
- Hallinger, P. & Murphy, J. F. (1986). The Social Context of Effective School. *American Journal of Education*, 94, 328-355.
- Hallinger, P. & Taraseina, P. (2001). The principal's role as instructional leader: a review of studies using the principal instructional management rating scale. Paper presented at the annual meeting of the *American Educational Research Association*, Seattle.
- Hallinger, P. & Wimpelberg, R. (1992). New settings and changing norms for principal development. *The Urban Review*, 67(4), 1-22.
- Hallinger, P. (2003). *Two decades of ferment in school leadership development in retrospect: 1980-2000*, in P. Hallinger (Ed.) *Reshaping the Landscape of School Leadership Development: a global perspective* (Lisse, Negtherlands, Swets & Zeitlinger).
- Hallinger, P. (2005). Instructional Leadership and the School Principal: A passing Fancy that Refuses to Fade Away. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 221-239.
- Halpin, A. W. (1966). *Theory and Research in Education*. New York : Macmillan
- Harris, B. M. (1997). Altering Harrot of Supervision Through Creative Leadership. *Educational Leadership*, 34(8), 567-571
- Hartono (2004). *Metodologi Penelitian Bisnis: Salah Kaprah dan Pengalaman-pengalaman*. BPFE. Yogyakarta.
- Heck, R. (1992). Principal instructional leadership and the identification of high- and low-achieving schools: the application of discriminant techniques, *Administrator's Notebook*, 34(7), 1- 4.
- Heck, R. (1993). School context, principal leadership, and achievement: the case of secondary schools in Singapore, *The Urban Review*, 25(2), 151-166.
- Heck, R., Larson, T. & Marcoulides, G. (1990). Principal instructional leadership and school achievement: validation of a causal model, *Educational Administration Quarterly*, 26, 94- 125.
- Herzberg, F., Masner, B. & Snyderman, B. (1959). *The Motivation to Work*, John Wiley and Sons, New York, NY.

- Hilgard, E. R., Atkinson, R. C. & Atkinson, R. L. (1971). *Introduction to Psychology*. Harcourt Brace Jovanovich, Inc., New York.
- Ho, C. L. & Au, W. T. (2006). Teaching Satisfaction Scale: Measuring Job Satisfaction of Teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 66(1), 172-185.
- Hofstede, G. (1997). Cultural constraints in management theories. Dalam : Leadership: *Understanding the dynamics of power and influence in organizations*. Vecchio, Robert P.; Notre Dame, IN, US: University of Notre Dame Press, 465-483.
- Howard, E., Howell, B. & Brainard, E. (1987). Handbook For Conducting School Climate Improvement Project. Indiana: The Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Hoy, A. W. & Hoy, W. K. (2003). Instructional Leadership: a learning-centered guide. *Educational leadership-handbooks*. A Pearson Education Company. Boston: Allyn & Bacon.
- Hoy, W. K. & Clover, S. I. R. (1986). Elementary School Climate: A Revision of The OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 22, 93-110.
- Hoy, W. K. & Hannum, J. W. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33, 290-311.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (1996). *Educational administration: Theory, research, and practice* (5th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K. & Sabo, D. J. (1998). *Quality Middle Schools: Open and Healthy*. Corwin Press, Inc., Thousand Oaks, CA.
- Hoy, W. K. & Tarter, C. J. (1997). *The Road to Open and Healthy Schools: A Handbook for Change*. Elementary Edition. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hoy, W. K. & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of school. *The Elementary School Journal*, 93(4).
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. & Bliss, J. R. (1990). Organizational Climate, School Health, and Effectiveness: A Comparative Analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26 (3).

- Hoy, W. K., Tarter, C. J. & Kottkamp, R. (1991). *Open schools/Healthy schools: Measuring organizational climates*. Beverly Hills, CA: Sage, 52(3), 309-339.
- Hughes, Gimmet & Curphy (1993). *Leadership: Enhancing the Lesson of Experiences*. Mc Graw Hill. Sydney.
- Husaini Usman (2006). *Manajemen Teori, Praktik dan Riset Pendidikan*. Bumi Aksara. Jakarta, m.498
- Hussein Mahmood (1993). *Kepemimpinan Keberkesanan Sekolah*, Dewan Bahasa dan Pendidikan : Kementrian Pendidikan Malaysia. Kuala Lumpur. m.75.
- Imam Ghozali & Fuad (2005). *Structural Equation Modeling: Teori, Konsep & Aplikasi dengan LISREL 8.54*. Badan Penerbit Universitas Diponegoro. Semarang.
- Imam Ghozali (2008). *Model Persamaan Struktural: Konsep dan Aplikasi dengan Program AMOS 16.0*. Badan Penerbit Universitas Diponegoro. Semarang.
- Imants, J. & Zoelen, A. V. (1995). Teachers' Sickness Absence in Primary Schools, School Climate and Teachers' Sense of Efficacy. *School Organisation*, 15(1).
- Imants, J., Tillema, H. H. & Brabander, C. J. (1993). A dynamic view of teachers learning and school improvement, dalam: Kieviet, F.K. & Vandenbergh, R. (Eds), *School Culture, School Improvement and Teacher Development*. DSWO Press, Leiden, 109-28.
- Indra Djati Sidi (2001). *Munuju Masyarakat Belajar Menggagas Paradigma Baru Pendidikan*. Cetakan Pertama. Penerbit PT. Logos Wacana Ilmu, Jakarta.
- Ishak Sin (2003). Gaya Kepimpinan Transformasi dan Pengajaran: Gaya Manakah yang diperlukan oleh Pengetua. *Jurnal Pengurusan dan Kepimpinan Pendidikan*, Jilid 13, Institut Aminuddin Baki, May.
- Jackson, D. (2000). The school improvement journey: Perspective on leadership. *School Leadership & Management*, 20(1), 61-78.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M., Cohen, D. Gintis, H., Heyns, B. & Michelson, S. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York. Harper & Row.
- John, M. C. & John, W. T. (2003). Leadership Style, School Climate, and the Institutional Commitment of Teachers. *Dissertation, Doctoral in Seventh-Day Adventist Secondary School*, in Philippines.

- Jones, J., Salisbury, C. & Spencer, R. (1969). *Secondary School Administration*. New York: McGraw-Hill.
- Jones, P. (1987). The relationship between principal behavior and student achievement in Canadian secondary schools. *Unpublished doctoral dissertation*, Stanford University, Palo Alto, CA.
- Kaihatu, T. S. & Wahju, A. R. (2007). Kepemimpinan Transformasional dan Pengaruhnya Terhadap Kepuasan atas Kualitas Kehidupan Kerja, Komitmen Organisasi, dan Perilaku Ekstra Peran: Studi pada Guru-guru SMU di Kota Surabaya. *Jurnal Manajemen dan Kewirausahaan*. 9(1).
- Keith, S. C. (1989). *Teacher efficacy and the relationship between elementary principal's instructional leadership and self-perception of efficacy*. Disertasi Ed. D. University of Virginia.
- Kelley, R. C., Thornton, B. & Daugherty, R. (2005). Relationship Between Measures of Leadership and School Climate. *Education*, 126(1), 17-25.
- Kingstrom, P. O. & Mainstone, L. E. (1985). An investigation of the ratee-rater acquaintance and rater bias. *Academics of Management Journal*, 20(3), 641-653.
- Korman, A. K. (1977). *Organizational Behavior & Human Performance*.
- Kotter (1988). *The Leadership Factor*. Free Press. New York, NY, 5
- Kroeze, D. J. (1983). Effective Principals as Instructional Leader: Now Direction for Research. *Administrators Notebook*, 30(a), 1-4.
- Krug, S. E. (1992). Instructional Leadership: A Constructive perspective. *Educational Administration Quarterly*, 430-443.
- Lahui-Ako (2001). The Instructional Leadership Behaviour of Papua New Guinea High School Principals – A Provincial case Study. *Journal of Educational Administration*, 39(2), 233-265.
- Lam, J. (2003). Balancing stability and change: Implication for professional preparation and development of principals in Hong Kong. Dalam P. Hallinger (Ed.) *Reshaping the landscape of school leadership development: A global perspective*. Lisse, Netherland: Swets & Zeitlinger.
- Lasley, S. & Wayson (1982). *Educational Leadership*. New York: Longman.
- Lawler, E. E. & Porter, L. W. (1967). *Motivation in Work Organizations*, California. Book Publishing Co. California.

- Leithwood, K. A. & Jantzi, D. (1999). Transformational School Leadership Effects: A replication. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 451-479.
- Leithwood, K. A. & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Leithwood, K. A. & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school literature research 1996-2005. paper presented at the annual meeting of the *American Educational Research Association*, Montreal, QC.
- Leithwood, K. A. & Montgomery, D. J. (1982). The role of elementary school principal in program improvement. *Review of Educational Research*, 52(3), 309-339.
- Leithwood, K. A. & Montgomery, D. J. (1986). Improving Principal Effectiveness: *The principal Profile*, Toronto : OISE Press.
- Leithwood, K. A. & Riehl, C. (2005). What we know about successful school leadership, dalam: Firestone, W. & Riehl, C. (Eds), *A New Agenda: Directions for Research on Educational Leadership*. Teachers College Press, New York, NY, 22-47.
- Leithwood, K. A. (1992). The Move toward Transformational Leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8-12.
- Leithwood, K. A. (1994a). Developing Expert Leadership for Future School Leadership. *Educational Leadership*, 45(1), 54-61.
- Leithwood, K. A. (1994b). Leadership for School Restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30. 498-518.
- Leithwood, K. A. (2005). Understanding successful principal leadership: progress on a broken front. *Journal of Educational Administration*. 43(6), 619-629
- Leithwood, K. A., Begley, P. & Cousins, B. J. (1990). *Developing Expert Leadership For Future Schools*. Bristol, PA: Falmer Press.
- Leithwood, K.A. & Steinbach, R. (2003). Towards a second generation of school leadership standards. Dalam P. Hallinger (Ed.), *Reshaping the landscape of school leadership development: A global perspective*. Lisse, Netherland: Swets & Zeitlinger.
- Leitner, D. (1994). Do principals affect student outcomes? An organizational perspective, *School Effectiveness and School Improvement*, 5(3), 219-239.

- Levin & Lockheed (1991). *Effective Schools in Developing Countries*. The World Bank: *Educational Employment Division*, Populations and Human Resource Development.
- Lipham, J. M., Rankin, R. E. & Hoeh, J. A. (1985). *The Principalship Concepts, Competencies, and Cases*. New York: Longman.
- Locke, E. (1969). What is Job Satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 309-336.
- Locke, E. A. & Whiting, R. J. (1974). Sources of satisfaction and dissatisfaction among solid waste management employees, *Journal of applied psychology*, 59(2).
- Locke, E. L. (1976). *The Nature and Causes of Job Satisfaction*, Rand McNally College Publishing Co. Chicago.
- Lok, P. (2004). The effect of organisational culture and leadership style on job satisfaction and organisational commitment: A cross-national comparison. *Journal of Management Development*, 23(4), 321-338.
- Lord, C. T. (2001). *Instructional Leadership Teams and School Climate: A descriptive study of leadership behavior and indicators of climate in secondary school. Ph.D. Dissertation*, The University of Connecticut, US.
- Lubbers, J. M. (1990). *An Investigation to determine if principals' behaviors can impact teacher efficacy*. Disertastion Ph.D. Michigan State University
- Mangieri, J. N. & Am, J. W. (1985). Excellent School : The Leadership functions of principals. *American Education*, 21(3), 10.
- Marsh, D. (1992). School principals as instructional leaders: the impact of the California School Leadership Academy. *Education and Urban Society*, 24(3), 386-410.
- Marshall, K. (1996). How I confronted HSPS (*Hyperactive Superficial Principal Syndrome*). *Phi Delta Kappan*, 77(5), 336-345.
- Maslow, A. H. (1960). *Motivation and Personality*. Harper and Row. New York.
- Mathieu, J. E. & Zajac, D. M. (1990). A review and meta analysis of the antecedents, correlates, consequences of organizational commitment. *Psychological bulletin*, 108, 171-194.
- Mattingly, J. W. (2007). A Study of Relationship of School Climate, School Culture, Teacher Efficacy, Collective Efficacy, Teacher Job Satisfaction and

- Intent to Turnover in The Context of Year-Round Education Calendars, *Ph.D. Dessertation*, University of Louisville, Kentucky.
- McIntyre, K. E. (1974). Administering and Improving The Instructional Program. dalam: Culberston, J. A., Hendon, C. & Morison, R.(pnyt). *Performance Objectives For School Principals: Concepts and Instruments*. Barkerly: McCutchan Pub. Cor., 1, 52-169.
- McNeil, A. J. (1992). Principal instructional management and its relation to teacher job satisfaction. *Disertasi Ph.D.* University of South California.
- Mendel, C. M., Watson, R. L. & MacGregor, C. J. (2002). A Study of Leadership Behaviors of Elementary Principals Compared with School Climate, *Southern Regional Council of Educational Administration*. U.S Department of Education.
- Meyer, J. P. & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1, 61-89.
- Meyer, J. P. & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the worplace theory research and application*. California: Sage Publications.
- Mohd Nor (2004). Kepimpinan pengajaran guru besar, komitmen dan kepuasan guru: Satu kajian perbandingan dan hubungan antara sekolah berkesan dengan sekolah kurang berkesan. *Tesis Ph.D*, Universiti Sains Malaysia.
- Mohd Nor (2005). Kepimpinan Pengajaran Guru Besar, Komitmen dan Kepuasan Kerja Guru : Satu Kajian Perbandingan dan Hubungan antara Sekolah Berkesan dan Sekolah Kurang Berkesan. *Jurnal Penyelidikan Pendidikan*. Bahagian Perencanaan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan. Kementerian Pelajaran Malaysia.
- Mohd. Tajuddin (1995). Hubungan Stail Kepimpinan Guru Besar dengn Iklim Sekolah dan Pencapaian Akademik Murid-murid di Sekolah-sekolah Rendah Daerah Kuala Kangsar, Perak. *Masters Thesis*, Universiti Utara Malaysia
- Mortimore, P. (1995). Key characteristics of effective schools. *Kertas kerja dalam Seminar Sekolah Efektif*. IAB, Genting Highland, 28 Oktober.
- Mowday, R. T., Porter, L. W. & Steers, R. M. (1982a). *Organizational linkages : the psychology of commitment, absenteeism, and turnover*. San Diego, California : Academic Press.

- Mowday, R. T., Porter, L. W. & Steers, R. M. (1982b). *Employee-organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism, and turnover*. New York: Akademik Press.
- Muh. Nazir (2003). *Metodologi Penelitian*. Bogor. Ghalia.55
- Mulder, N. (1982). *Agama, Hidup Seharian-hari, dan Perubahan Budaya (Jawa, Muangthai, dan Philipina)*. Jakarta. Gramedia Putra Utama.
- Murphy, J. & Shipman, N. (2003). Developing standards for school leadership development: a process and rationale, dalam: P. Halinger (Ed.) *Reshaping the Landscape of School Leadership Development: a global perspective* (Lisse, Netherlands, Swets & Zeitlinger).
- Murphy, J. (2002). Reculturing the profession of educational leadership: New blueprints. *Educational Administration Quarterly*, 38, 176-191.
- Murphy, J. F., Halinger, P., Weil, M. & Mitman, A. (1984). Instructional Leadership: A Conceptual Framework. *Education Digest*, 28-31.
- Murphy, J.A. & Hallinger, P. (1985). *Effective high schools - What are the common characteristics?* NASSP Bulletin.
- Nana Sudjana (1996). *Teknik Analisis Regresi dan Korelasi*. Bandung. Tarsito
- Nanang Fattah (2001). *Landasan Manajemen Pendidikan*. Bandung: Remaja Rosdakarya,9.
- Ngalim Purwanto (1997). *Administrasi dan Supervisi Pendidikan*. Bandung: PT. Remaja Rosda Karya,26.
- Niece, K. (1989). *Instructional Leadership Behaviours: Concepts and Principles for Effective Principals*. NJ: Eaglewood Cliffs.
- Nunnally, J. C. (1979). *Psychometric Theory*, New York: McGraw-Hill.
- O'day, K. (1983). The relationship between principal and teacher perceptions of principal instructional management behavior and student achievement. *Unpublished doctoral dissertation* (Northern Illinois University, Normal, Illinois).
- Ogawa, R. T. & Bossert, S. T. (1995). Leadership as an organizational quality. *Educational Administration Quarterly*, 31(2), 224-243.
- Oteng Sutisna (1985). *Administrasi Pendidikan: Dasar Teoritis untuk Praktek Profesional*. Bandung: Angkasa,212.

- Pajak, E. (1989). *Identification of Supervisory Proficiencies Project*. Alexandria, VA: ASCD.
- Pan, X. & Qin, Q. (2007). An Analysis of the Relation Between Secondary School Organizational Climate and Teacher Job Satisfaction. *Chinese Education and Society Journal*, 40(5), 65–77.
- Persell, C. H. & Cookson, P. W. (1982). *The Effective Principal in Action*. dlm. Manasse, A. L. *The Effective Principal A Research Summary*. Reston, VA: National Association of Secondary Principals.
- Pihie., Z. A. L. (2002). *Pentadbiran Pendidikan*. Penerbit Fajar Bakti. Sdn. Bhd. Kuala Lumpur.
- Pihie., Z. A. L. (2003). *Asas Kepimpinan Transformasional dalam Pendidikan. Pengurusan dan Kepimpinan Pendidikan: satu langkah ke hadapan*. Penerbit Univesiti Putra Malaysia. Serdang, Malaysia.
- Podgurski, T. P. (1990). *School effectiveness as it related to group consensus and orgsnizational helath of midle schools*. Doctoral diss., Rutgers University, New Brunswick.
- Purkey, S. & Smith (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 427-452
- Pusbangsijian (1999). The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, *Balitbang Depdiknas Indonesia*. Jakarta.
- Rallis, S. E & Highsmith, M. C. (1986). The Myth of the “Great Principal”. *Question of the School Management and Instructional Leadership*. Phi Delta Kappan, 68, 300-304.
- Reitzug, U. C. & Cross, B. (1993). *Deconstructing Principal Instructional Leadership: From “Super” Vision to Critical Collaboration*. Paper presented at the annual conferences of the University Council for Education Administration Huston, TX.
- Robbins, S. P. (1996). *Perilaku Organisasi*. Jakarta: PT Raja Grafindo, 18.
- Rosenholtz, S. J. (1986). School Success and The Organization Conditions of Teaching. dalam: Lane, J. & Walberg, H. J. (pnyt.). *Effective School Leadership*. Berkeley: California Mc Cutchan Publishing Cor., 198-218.
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers’ Workplace: The Social Organization of Schools*, Longman, White Plains, NY.

- Rousseau, D. M. (1995). Psychological contracts in organizations: understanding written and unwritten agreements. *Sage Publications*: London.
- Rumtini Iksan (2003). Kepemimpinan Transformasional Kepala Sekolah SLTP dan Korelasinya dengan Manajemen Instruksional di Beberapa Sekolah di Yogyakarta. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*. Pusat Data dan Informasi Pendidikan, Balitbang, Depdiknas Indonesia.
- Rutherford, W. L. (1985). School Principals As Effective Leaders. Indiana: The Phi Delta Kappa Educational Foundation, 67(1): 31-34.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J. (1979). Fifteen Thousand Hours: *Secondary Schools and Their Effects on Children*, London : Open Books.
- Ryan, H. D. (2007). An Examination of Relationship Between Teacher Efficacy and Teachers' Perception of Their Principals' Leadership Behaviors. *Ph.D. Thesis*, University Of North Texas, US.
- Saklofske, D. H., Michayluk, J. O. & Randhawa, B. S. (1988). Teachers' efficacy and teaching behaviors. *Psychological Reports*, 63(2), 407-414.
- Sapores, C. (1983). A Research Review – Perception on Characteristics of Effective Schools. *NASSP Bureltin*, 67 9446),66-70.
- Sazali, Rusmini, Hut & Zamri (2007). *Perkaitan antara Kepimpinan Instruksional terhadap Sekolah Berkesan*.
- Scheerens, J. & Bosker, R. J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. London: Pergamon.
- Scheerens, J. (1992). *Effective Schooling : Research, Theory, and Practice*. London : Cassel.
- Schein, E. H. (1980). *Organizational psychology*. 3rd Edition. New Jersey: Prentice-Hall.
- Schon, D. A. (1988). Coaching Reflective Teaching. dalam: P.P Grimmer & G.E Erickson (Eds), *Reflection in Teacher Education* (pp 19-30), New York : Teacher College Press.
- Scott, C., Dinham, S. & Brooks, R. (2003). The development of scales to measure teacher and school executive occupational satisfaction, *Journal of Educational Administration*, 41, 74-86.

- Selvarajah, C. T., Duigman, C. Suppiah, Lane, T. & Nuttman, C. (1995). In research of the Asean Leader: An exploratory study of the dimensions that relate to axcellence in leadership. *Management International Review*, 35(1).
- Sergiovanni, T. J. & Thomas. (1991). *The Principalship: A Reflective Practice Perspective*.
- Sergiovanni, T. J. (1987). *The Principalship: A Reflective Practice Perspective*. Boston: Allyn and Bacon Inc.
- Sezgin, F. (2009). Examining the relationship between teacher organizational commitment and school health in Turkish primary schools. *Educational Research & Evaluation*, 15(2), 185-201.
- Shoemaker, J. & Fraser, H. W. (1981). What can principals do? *Phi Delta Kappan*, 63, 178-182.
- Short, P. M. & Spencer, W. A. (1990). Principal instructional leadership. *Journal of Research and Development in Education*.
- Smith, P.A. (2002). The organizational health of high schools and student proficiency in mathematics. *The International Journal of Educational Management*, 16(2).
- Smith, W. & Andrew, R. (1989). Instructional Leadership: How principals Make a Difference. Alexandria, VA: *Association for supervision and Curriculum Development*.
- Smylie, M. A. (1990). Teacher Efficacy at Work. Dalam: *Teachers and their workplace: Commitment, performance, and productivity*. Reyes, Pedro; Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc, 48-66.
- Smyth, J. (1997). Is Supervision More Than the Surveillance of Instruction ? dalam: J. Glanz & R.F Neville (Eds), *Educational Supervision: Perspectives, Issues and Controversies* (m. 286-295). Norwood, MA : Christopher-Gordon.
- Southworth, G. (2002). Instructional Leadership in Schools : Reflection and empirical evidence. *School Leadership and Management*, 73-91
- Starratt, R. J. (1994). *Building and Ethical School: A Practical Response to the Moral Crisis in Schools*. London: Falmer Press.
- Stoner, J. A. F. & Sindoro, A. (1996). *Manajemen*. Jakarta: Prenhallindo, 161

- Straus, G. (1974). *Organizational Behaviour, Research and Issues. Industrial Relation Research Association, University of Wisconsin. Wisconsin.*
- Sudjarwo (2003). *Focused, Integrated, Synergic, and Sustainable Poverty Reduction Policy to Achieve the Target of Education for All in 2015. Kertas Kerja. Jakarta.*
- Suharsimi (2002). *Prosedur Penelitian Suatu Pendekatan Praktis. Rinek Cipta, Jakarta.*
- Sun, J. (2004). Understanding the Impact of Perceived Principal Leadership Style On Teacher Commitment, *International Studies in Educational Administration*, 32 (2).
- Synder, K. J. (1983). Instructional leadership for productive schools. *Educational Leadership*, 32-37.
- Tahir, L. M. & Yassin, M. A. (2008). Impak Psikologi Guru Hasil Kepemimpinan Pengetua. *Journal Teknologi*, 48(E), 129-139.
- The World Bank (1998). *Education in Indonesia: From Crisis to Recovery.* Education Sector Unit, East Asia and Pacific Regional Office.
- Tilaar, H. A. R. (2008). *Manajemen Pendidikan Nasional: Kajian Pendidikan Masa Depan.* (edisi ke 8) PT Remaja Rosdakarya. Bandung. Indonesia, 22.
- TIMSS (2007). *Trends in International Mathematics and Science Study*
- Tracey, W. R. (1974). *Managing Training and Development System.* USA: MACOM, 53-55
- Tschannen-Moran, Hoy, A. W. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202-248.
- Tsui, K. T. & Cheng, Y. C. (1999). School Organizational Health and Teacher Commitment: A Contingency Study with Multi-level Analysis. *Educational Research and Evaluation*, 5(3), 249-268.
- Ubben, G. C. & Huges, L. W. (1987). *The Principal: Creative Leadership For Effective School.* New York: Allyn & Bacon.
- Uline, C. & Tschannen-Moran (2008). The walls speak: the interplay of quality facilities, school climate, and student achievement. *Journal of Educational Administration*, 46(1), 55-73

- Undang Undang Sistem Pendidikan Nasional (2003). Departemen Pendidikan Nasional Indonesia. Jakarta.
- Wahjosumidjo (1995). *Kepemimpinan Kepala Sekolah, Tinjauan Teoritik dan Permasalahannya*. Jakarta: PT Raja Grafindo Persada.
- Wahjosumidjo (2002). *Kepemimpinan Kepala Sekolah, Tinjauan Teoritik dan Permasalahannya*. Jakarta: PT Raja Grafindo Persada.
- Wan Mohd Zahid Wan Nordin (1993). *Wawasan Pendidikan : Agenda Pengisian*. Kuala Lumpur: Nurin Enterprise.
- Wayan Koster (2001). Analisis Komparatif antara Sekolah Efektif dan Sekolah Tidak Efektif. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*. Pusat Data dan Informasi Pendidikan, Balitbang, Depdiknas. Jakarta, Indonesia.
- Weick, K. (1976). *Supervision For Better Schools*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall.
- Wellisch, J. B. (1978). School management and organization in successful schools. *Sociology Of Education*, 51, 211-216.
- Wildy, H. & Dimmock, C. (1993). Instructional Leadership in Primary and Secondary School in Western Australia. *Journal of Educational Administration*, 31(2), 43-62
- Wirawan (2002). *Kapita Selekta Teori Kepemimpinan: Pengantar untuk Praktek dan Penelitian*. Jakarta: Yayasan Bangun Indonesia & UHAMKA Press, m.18.
- Wood, R. & Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory of Organizational Management. *Academy of Management Review*, 14(3), 361-384.
- Yu, H., Leithwood, K. A. & Jantzi, D. (2002). The effects of transformational leadership on teachers' commitment to change in Hong Kong. *Journal of Educational Administration*, 40(4), 368-389.
- Yukl, G. A. (1981). *Leadership in Organizations* State University of New York at Albany.
- Yukl, G. A. (2002). *Leadership in Organizations*, 4th ed., Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.
- Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2004). Job Satisfaction among School Teachers in Cyprus, *Journal of Education Administration*. 42 (3). 357-374.

Lampiran 1

Instrumen Kajian

ANGKET PENELITIAN

**HUBUNGAN ANTARA TINGKAH LAKU KEPEMIMPINAN PENGAJARAN
KEPALA SEKOLAH DENGAN KESEHATAN ORGANISASI SEKOLAH DAN
TINGKAH LAKU GURU SEKOLAH DASAR
DI SURAKARTA**



oleh

**Sukarmin, S.Pd., M.Si.
(90814)**

**UUM COLLEGE OF ARTS AND SCIENCES
UNIVERSITI UTARA MALAYSIA
2008**

PENGANTAR

Bapak dan Ibu Guru yang saya hormati,

Saya adalah dosen FKIP UNS yang sedang menyusun desertasi untuk menyelesaikan Program Ph.D pada Jurusan *Educational Management* di Universiti Utara Malaysia (UUM). Untuk itu mohon Bapak dan Ibu berkenan mengisi angket penelitian ini sesuai dengan keadaan yang sebenarnya. Bapak dan Ibu tidak perlu mencantumkan nama untuk menjaga kerahasiaan atas kebenaran yang Bapak dan Ibu sampaikan.

Terima kasih atas kerja samanya, semoga Allah SWT membalas budi baik Bapak dan Ibu sekalian. Amin.

BAGIAN I : DATA UMUM

Lengkapilah daftar isian berikut sesuai dengan keadaan sebenarnya.

1. Nama Sekolah :
2. Kelurahan *) :
3. Kecamatan *) :
4. Umur : tahun
5. Jenis Kelamin : ☐ Laki-laki ☐ Perempuan
6. Pangkat/ Golongan :
7. Pendidikan terakhir : ☐ ≤D3 ☐ S1 ☐ S2 ☐ S3
8. Lama menjadi guru : tahun
9. Lama menjadi guru di sekolah ini : tahun
10. Lama bersama kepala sekolah sekarang : tahun
11. Sertifikasi Guru : ☐ Bersertifikat ☐ Belum bersertifikat

*) Kelurahan / kecamatan kedudukan sekolah

BAGIAN II : KEPEMIMPINAN PENGAJARAN KEPALA SEKOLAH

Silakan memberi tanggapan terhadap setiap butir pernyataan, sesuai dengan tingkah laku kepemimpinan pengajaran kepala sekolah, dengan cara melingkari angka yang tersedia.

Untuk setiap tingkah laku :

- ✓ angka 5 menggambarkan hampir selalu
- ✓ angka 4 menggambarkan sering
- ✓ angka 3 menggambarkan kadang-kadang
- ✓ angka 2 menggambarkan jarang
- ✓ angka 1 menggambarkan hampir tidak pernah

		Hampir tidak pernah				Hampir selalu		
		↓				↓		
1.	Menyusun tujuan untuk peningkatan kinerja akademik	1	2	3	4	5		
2.	Menentukan tujuan akademik dengan target waktu	1	2	3	4	5		
3.	Merumuskan tujuan akademik dari sisi tanggung jawab staf sekolah	1	2	3	4	5		
4.	Mencari masukan untuk merumuskan tujuan sekolah dengan angket atau alat yang lainnya	1	2	3	4	5		
5.	Mempertimbangkan data prestasi siswa dalam menyusun tujuan akademik sekolah	1	2	3	4	5		
6.	Mengembangkan tujuan akademik sekolah yang dijabarkan dalam tujuan pembelajaran di kelas oleh para guru	1	2	3	4	5		
7.	Mengkomunikasikan tujuan akademik sekolah kepada para guru di sekolah	1	2	3	4	5		
8.	Mengingatkan tujuan akademik sekolah kepada guru pada suasana informal	1	2	3	4	5		
9.	Membicarakan tujuan akademik sekolah pada rapat-rapat resmi	1	2	3	4	5		
10.	Merujuk pada tujuan akademik sekolah ketika membuat keputusan tentang kurikulum dengan guru	1	2	3	4	5		
11.	Memastikan bahwa tujuan akademik sekolah terpasang dan dapat dilihat di lingkungan sekolah	1	2	3	4	5		
12.	Tujuan sekolah dipahami oleh komite sekolah	1	2	3	4	5		
13.	Melakukan pengamatan ke kelas-kelas secara informal	1	2	3	4	5		
14.	Memastikan bahwa tujuan pembelajaran yang dibuat guru sesuai dengan tujuan akademik sekolah	1	2	3	4	5		
15.	Bertemu dengan para guru untuk memastikan bahwa guru bekerja menuju pada tujuan akademik yang sama	1	2	3	4	5		
16.	Melihat hasil kerja (prestasi) siswa ketika mengevaluasi pembelajaran	1	2	3	4	5		
17.	Mengevaluasi secara langsung bahwa tujuan akademik yang dibuat guru sesuai dengan tujuan akademik sekolah	1	2	3	4	5		
18.	Menunjukkan kelebihan-kelebihan yang dimiliki guru dalam praktek pembelajaran, pada saat diskusi bersama para guru	1	2	3	4	5		
19.	Menunjukkan kekurangan-kekurangan yang dimiliki guru dalam praktek pembelajaran, pada saat diskusi bersama para guru	1	2	3	4	5		
20.	Mencatat kelebihan-kelebihan yang dimiliki guru dalam praktek pembelajaran dalam bentuk evaluasi tertulis	1	2	3	4	5		
21.	Mencatat kelemahan-kelemahan yang dimiliki guru dalam praktek pembelajaran dalam bentuk evaluasi tertulis	1	2	3	4	5		

22.	Memberikan catatan tentang keaktifan siswa dalam bentuk umpan balik pada guru pasca pengamatan	1	2	3	4	5
23.	Mencatat pelaksanaan pembelajaran yang terkait dengan tujuan pembelajaran dalam bentuk evaluasi tertulis	1	2	3	4	5
24.	Memilih wakil kepala sekolah yang bertanggung jawab mengkoordinasikan bidang kurikulum	1	2	3	4	5
25.	Memastikan bahwa tujuan akademik sekolah diterjemahkan ke dalam tujuan kurikuler	1	2	3	4	5
26.	Memperhatikan hasil ujian sekolah ketika menyusun kurikulum	1	2	3	4	5
27.	Memastikan bahwa tujuan-tujuan dari program khusus, dikoordinasikan dengan tujuan di kelas	1	2	3	4	5
28.	Memantau kurikulum kelas untuk melihat kesesuaian dengan tujuan sekolah	1	2	3	4	5
29.	Melakukan assessment (penilaian) terhadap tujuan kurikulum dan prestasi akademik siswa, untuk mengevaluasi program sekolah	1	2	3	4	5
30.	Berpartisipasi secara aktif dalam mereview dan menyeleksi bahan (materi) pelajaran	1	2	3	4	5
31.	Bertemu dengan para guru untuk membicarakan kemajuan (prestasi) akademik siswa	1	2	3	4	5
32.	Mendiskusikan analisis butir-butir ujian untuk mengidentifikasi kelebihan dan kekurangan program pembelajaran	1	2	3	4	5
33.	Menggunakan hasil ujian untuk menilai kemajuan sekolah	1	2	3	4	5
34.	Mendistribusikan hasil ujian (raport) tepat waktu	1	2	3	4	5
35.	Menginformasikan kepada guru tentang hasil kinerja (prestasi) sekolah dalam bentuk tertulis	1	2	3	4	5
36.	Menginformasikan kepada para siswa tentang hasil kinerja (prestasi) sekolah	1	2	3	4	5
37.	Mengidentifikasi para siswa yang dari hasil ujiannya terindikasi memerlukan pembelajaran khusus, seperti remediasi atau pengayaan	1	2	3	4	5
38.	Mengembangkan program pembelajaran yang sesuai bagi siswa yang memerlukan layanan tambahan	1	2	3	4	5
39.	Memastikan bahwa waktu belajar siswa tidak terganggu oleh pengumuman-pengumuman yang disampaikan secara luas (dengan pengeras suara)	1	2	3	4	5
40.	Memastikan bahwa siswa tidak dipanggil ke kantor sewaktu proses pembelajaran	1	2	3	4	5
41.	Memastikan bahwa siswa-siswa yang bolos akan merasakan dampak khusus (hukuman) karena meninggalkan waktu belajar	1	2	3	4	5
42.	Memastikan bahwa siswa-siswa yang suka bolos harus mengganti waktu belajar yang mereka tinggalkan	1	2	3	4	5

43.	Mengunjungi kelas-kelas untuk memastikan bahwa waktu belajar digunakan untuk belajar secara sungguh-sungguh	1	2	3	4	5
44.	Meluangkan waktu untuk berbicara dengan siswa dan guru pada saat istirahat	1	2	3	4	5
45.	Mengunjungi kelas untuk membicarakan isu-isu sekolah dengan para guru dan siswa	1	2	3	4	5
46.	Menghadiri atau berpartisipasi dalam kegiatan kokurikuler atau ekstrakurikuler	1	2	3	4	5
47.	Menjaga (mengisi) kelas sampai guru datang atau guru pengganti datang	1	2	3	4	5
48.	Memberikan tutorial atau mengajar secara langsung kepada siswa	1	2	3	4	5
49.	Memberikan penguatan (apresiasi) kepada guru yang memiliki kinerja bagus, dalam rapat, bulletin sekolah, atau memo.	1	2	3	4	5
50.	Memuji guru secara pribadi atas usaha-usaha dan kinerja mereka	1	2	3	4	5
51.	Menuliskan/mengakui prestasi khusus atau kinerja para guru dalam bentuk memo pada catatan personalia mereka	1	2	3	4	5
52.	Memberi penghargaan atas prestasi khusus yang dilakukan guru berupa kesempatan untuk mengembangkan profesi mereka (misal: diberi peran baru atau kesempatan pelatihan/training)	1	2	3	4	5
53.	Memberi informasi kepada guru tentang berbagai kesempatan untuk pengembangan profesinya	1	2	3	4	5
54.	Memilih aktivitas pengembangan profesi yang sesuai dengan tujuan akademik sekolah	1	2	3	4	5
55.	Mendukung/memenuhi permohonan guru untuk mengembangkan profesinya yang langsung terkait dengan tujuan akademik sekolah	1	2	3	4	5
56.	Memberikan/membagi artikel-artikel jurnal kepada para guru secara reguler	1	2	3	4	5
57.	Mendorong guru untuk menggunakan ketrampilan yang diperoleh selama pelatihan pengembangan profesi, ke dalam pembelajaran di kelas	1	2	3	4	5
58.	Memastikan bahwa guru-guru bantu memperoleh training pengembangan profesi yang cukup untuk membantu siswa mencapai tujuan pembelajarannya	1	2	3	4	5
59.	Mendatangkan nara sumber (pembicara) dari luar untuk presentasi tentang pembelajaran di kelas, dalam pertemuan atau seminar di sekolah	1	2	3	4	5
60.	Menyediakan waktu bertemu dengan para guru secara individu untuk mendiskusikan isu-isu pembelajaran	1	2	3	4	5
61.	Membersamai guru dalam kegiatan atau pelatihan pengembangan profesi yang berkaitan dengan pembelajaran	1	2	3	4	5

62.	Meluangkan waktu bertemu dengan para guru untuk berbagi ide/gagasan tentang pembelajaran atau informasi tentang pelatihan pengembangan profesi	1	2	3	4	5
63.	Menetapkan standard yang tinggi terhadap prosentase siswa yang diharapkan mampu menguasai (lulus) dalam pembelajaran	1	2	3	4	5
64.	Mendorong guru agar memulai dan mengakhiri pembelajaran tepat waktu	1	2	3	4	5
65.	Mengetahui apa yang diharapkan oleh para siswa di seluruh tingkatan (kelas)	1	2	3	4	5
66.	Mendorong peningkatan standard yang memerlukan penguasaan khusus pada seluruh tingkatan (kelas)	1	2	3	4	5
67.	Mendorong para guru agar mereka mendukung pelaksanaan kebijakan akademik sekolah	1	2	3	4	5
68.	Mengenali siswa yang memiliki prestasi akademik unggul dengan penghargaan resmi seperti hadiah atau disebutkan namanya di dalam berita/bulletin (kepala) sekolah	1	2	3	4	5
69.	Membuat acara khusus untuk memberikan penghargaan bagi siswa atas prestasi akademik dan/atau perilakunya di kelas	1	2	3	4	5
70.	Mengenali siswa yang memiliki prestasi unggul atau peningkatannya bagus dengan menghadirkannya di kantor bersama karya-karyanya	1	2	3	4	5
71.	Menghubungi orang tua siswa untuk membicarakan perkembangan prestasi anaknya di sekolah	1	2	3	4	5

BAGIAN III : KESEHATAN ORGANISASI SEKOLAH

Silakan memberi tanggapan terhadap setiap butir pernyataan, sesuai dengan keadaan yang ada di sekolah saudara, dengan cara melingkari angka yang tersedia.

Untuk setiap pernyataan keadaan :

- ✓ angka 5 menunjukkan saudara sangat setuju
- ✓ angka 4 menunjukkan saudara setuju
- ✓ angka 3 menunjukkan saudara antara setuju dan tidak setuju
- ✓ angka 2 menunjukkan saudara tidak setuju
- ✓ angka 1 menunjukkan saudara sangat tidak setuju

	Sangat tidak setuju ↓					Sangat setuju ↓				
1.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

dengan program bidang pendidikan.

6.	Beberapa orang tua yang vokal dapat merubah kebijakan sekolah.	1	2	3	4	5
7.	Kepala sekolah memberikan penghargaan terhadap guru.	1	2	3	4	5
8.	Kepala sekolah memperlakukan sama terhadap semua warga sekolah.	1	2	3	4	5
9.	Kepala sekolah mendiskusikan dengan guru tentang isu-isu yang terjadi di kelas.	1	2	3	4	5
10.	Kepala sekolah menerima pertanyaan dari guru tanpa ada cercaan atau menolaknya.	1	2	3	4	5
11.	Kepala sekolah berupaya mencari adanya kesejahteraan bagi warga sekolah.	1	2	3	4	5
12.	Kepala sekolah mengeksplorasi seluruh pendapat dan mengakui keberadaan pendapat lain yang ada.	1	2	3	4	5
13.	Kepala sekolah bersifat ramah dan mudah bekerja sama.	1	2	3	4	5
14.	Kepala sekolah melakukan evaluasi sepenuh hati	1	2	3	4	5
15.	Kepala sekolah membiarkan para guru mengetahui apa yang diharapkan terhadap mereka.	1	2	3	4	5
16.	Kepala sekolah menjaga standard kinerja secara meyakinkan.	1	2	3	4	5
17.	Kepala sekolah dapat mempengaruhi kebijakan atasannya.	1	2	3	4	5
18.	Kepala sekolah memperoleh apa yang diminta dari atasannya.	1	2	3	4	5
19.	Rekomendasi kepala sekolah diperhatikan oleh atasannya.	1	2	3	4	5
20.	Tersedia materi suplemen untuk digunakan di kelas.	1	2	3	4	5
21.	Para guru mendapatkan peralatan yang diperlukan dalam kelas.	1	2	3	4	5
22.	Peralatan dan bahan penunjang tersedia jika diperlukan.	1	2	3	4	5
23.	Para guru dilengkapi dengan materi yang cukup memadai untuk kelas mereka.	1	2	3	4	5
24.	Ada perasaan dipercaya dan saling percaya di antara staf.	1	2	3	4	5
25.	Para guru bersikap acuh tak acuh satu sama lainnya.	1	2	3	4	5
26.	Para guru mengungkapkan rasa bangga terhadap sekolahnya.	1	2	3	4	5
27.	Para guru memperlihatkan keakraban antara satu sama lainnya.	1	2	3	4	5
28.	Para guru mengenali sekolahnya.	1	2	3	4	5
29.	Para guru di sekolah ini saling suka satu sama lainnya.	1	2	3	4	5
30.	Para guru melakukan pekerjaan dengan semangat.	1	2	3	4	5
31.	Para guru menunjukkan komitmennya kepada para siswa	1	2	3	4	5

32.	Suasana pembelajaran tertib dan bersungguh-sungguh.	1	2	3	4	5
33.	Para siswa menghargai siswa lain yang berprestasi.	1	2	3	4	5
34.	Para siswa mudah diarahkan selama pembelajaran.	1	2	3	4	5
35.	Para siswa berusaha keras untuk meningkatkan prestasi sebelumnya.	1	2	3	4	5
36.	Para siswa mengabaikan pekerjaan rumahnya.	1	2	3	4	5
37.	Para siswa menambah jam belajar (les privat) sehingga mereka mendapatkan prestasi yang lebih baik.	1	2	3	4	5

BAGIAN IV : KOMITMEN ORGANISASI

Silakan memberi tanggapan terhadap setiap butir pernyataan, sesuai dengan keadaan yang sebenarnya, dengan cara melingkari angka yang tersedia.

Untuk setiap pernyataan keadaan :

- ✓ angka 5 menunjukkan saudara sangat setuju
- ✓ angka 4 menunjukkan saudara setuju
- ✓ angka 3 menunjukkan saudara antara setuju dan tidak setuju
- ✓ angka 2 menunjukkan saudara tidak setuju
- ✓ angka 1 menunjukkan saudara sangat tidak setuju

		Sangat tidak setuju				Sangat setuju		
		1	2	3	4	5		
1.	Saya merasa tidak suka menjadi bagian dari sekolah ini	1	2	3	4	5	✓	
2.	Saya merasa memiliki ikatan emosional (perasaan) dengan sekolah ini	1	2	3	4	5		✓
3.	Bekerja di sekolah ini mempunyai makna tersendiri bagi pribadi saya	1	2	3	4	5		
4.	Saya mempunyai rasa kepemilikan yang tinggi terhadap sekolah ini	1	2	3	4	5		
5.	Sekolah ini tidak menghargai loyalitas saya	1	2	3	4	5		
6.	Saya bangga bercerita kepada orang lain bahwa saya bekerja di sekolah ini	1	2	3	4	5		
7.	Saya berbahagia bekerja di sekolah ini, bahkan sampai pensiun	1	2	3	4	5		
8.	Saya benar-benar merasa bahwa masalah-masalah yang dihadapi sekolah ini, juga merupakan masalah saya	1	2	3	4	5		
9.	Saya suka membicarakan sekolah ini dengan orang-orang di luar sekolah saya	1	2	3	4	5		
10.	Saya tidak tahu apa yang akan terjadi bila saya meninggalkan sekolah ini, sementara tidak memiliki pekerjaan lain yang tersedia	1	2	3	4	5		
11.	Saya tidak akan meninggalkan sekolah ini, meskipun itu mungkin bagi saya	1	2	3	4	5		
12.	Terlalu beresiko dalam hidup saya, kalau saya meninggalkan sekolah ini	1	2	3	4	5		

13.	Tidak terlalu susah bagi saya untuk meninggalkan sekolah ini	1	2	3	4	5
14.	Bagi saya, bekerja di sekolah ini adalah sesuai dengan keinginan saya	1	2	3	4	5
15.	Salah satu akibat paling buruk apabila saya meninggalkan sekolah ini adalah tidak adanya alternatif pekerjaan lainnya.	1	2	3	4	5
16.	Salah satu alasan saya terus bekerja di sekolah ini adalah bahwa meninggalkan sekolah ini memerlukan pengobanan yang besar, sedangkan tempat lain mungkin tidak menyediakan keuntungan yang sepadan dibandingkan saya tetap di sekolah ini	1	2	3	4	5
17.	Menurut saya, tidak ada kewajiban untuk tetap bekerja di sekolah ini	1	2	3	4	5
18.	Meskipun kurang menguntungkan, menurut saya tidak baik meninggalkan sekolah ini sekarang	1	2	3	4	5
19.	Saya akan merasa bersalah apabila saya meninggalkan sekolah ini	1	2	3	4	5
20.	Sekolah ini menghargai loyalitas saya	1	2	3	4	5
21.	Adalah merupakan hal yang salah apabila saya meninggalkan sekolah ini sekarang, sebab kewajiban saya kepada orang-orang yang ada di sekolah ini	1	2	3	4	5
22.	Saya merasa banyak berhutang budi pada sekolah ini	1	2	3	4	5

BAGIAN V : EFIKASI GURU

Silakan memberi tanggapan terhadap setiap butir pernyataan, sesuai dengan keadaan yang sebenarnya, dengan cara melingkari angka yang tersedia.

Untuk setiap pernyataan keadaan :

- ✓ angka 5 menunjukkan saudara sangat setuju
- ✓ angka 4 menunjukkan saudara setuju
- ✓ angka 3 menunjukkan saudara antara setuju dan tidak setuju
- ✓ angka 2 menunjukkan saudara tidak setuju
- ✓ angka 1 menunjukkan saudara sangat tidak setuju

		Sangat tidak setuju			Sangat setuju	
		∨			∨	
1	Jumlah pengetahuan yang dipelajari siswa pada dasarnya berkaitan dengan latar belakang keluarganya	1	2	3	4	5
2	Apabila anak tidak disiplin di rumah, tampaknya mereka juga tidak akan disiplin di sekolah	1	2	3	4	5
3	Apabila saya benar-benar berusaha, saya akan dapat mengatasi siswa-siswa yang paling sulit	1	2	3	4	5
4	Seorang guru sangat terbatas untuk berprestasi (dalam mengajar), karena lingkungan rumah siswa lebih berpengaruh terhadap prestasinya	1	2	3	4	5

- | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 5 | Apabila para orang tua mau bersungguh-sungguh untuk anak-anaknya, saya sanggup berbuat lebih banyak | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Apabila seorang siswa susah mengingat informasi yang telah saya berikan pada pelajaran sebelumnya, maka saya akan tahu bagaimana meningkatkan daya ingatnya pada pelajaran berikutnya | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Apabila seorang siswa membuat keributan dan mengganggu di kelas, saya merasa yakin bahwa saya tahu cara mengatasinya dengan cepat | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Apabila ada seorang siswa tidak dapat mengerjakan tugas di kelas, maka saya bisa memilih tugas apa yang paling tepat sesuai dengan tingkat kesulitannya | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Apabila saya berusaha keras, saya pasti dapat menguasai siswa-siswa, bahkan terhadap para siswa yang paling sulit dan tidak termotivasi sekalipun | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Apabila terjadi kesulitan belajar pada anak, seorang guru tidak akan bisa berbuat banyak, karena umumnya motivasi dan prestasi siswa tergantung pada lingkungan rumahnya | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

BAGIAN VI : KEPUASAN GURU

Silakan memberi tanggapan terhadap setiap butir pernyataan, sesuai dengan keadaan yang sebenarnya, dengan cara melingkari angka yang tersedia.

Untuk setiap pernyataan keadaan :

- ✓ angka 5 menunjukkan saudara sangat setuju
- ✓ angka 4 menunjukkan saudara setuju
- ✓ angka 3 menunjukkan saudara antara setuju dan tidak setuju
- ✓ angka 2 menunjukkan saudara tidak setuju
- ✓ angka 1 menunjukkan saudara sangat tidak setuju

- | | | Sangat tidak setuju | | | | Sangat setuju |
|----|---|---------------------|---|---|---|---------------|
| | | ↓ | | | | ↓ |
| 1. | Melalui berbagai pertimbangan, menjadi guru adalah cita-cita saya. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Saya memiliki kondisi (modal) yang baik untuk menjadi guru. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Saya puas menjadi seorang guru. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | Sejauh ini saya telah memperoleh sesuatu yang bermakna (berharga) sebagai seorang guru. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | Jikalau mungkin saya memilih karier, saya tidak akan berubah sebagai seorang guru. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Lampiran 2

Analisis Konfirmatori (CFA)

Konstruk Kepimpinan Pengajaran

Assessment of normality (Group number 1)

Variable	min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
L11	2.000	5.000	-.819	-5.692	.326	1.134
L12	2.000	5.000	-.860	-5.980	.648	2.251
L13	1.000	5.000	-.748	-5.201	.495	1.720
L15	1.000	5.000	-.850	-5.911	.986	3.427
L16	2.000	5.000	-.568	-3.951	-.334	-1.159
l21	1.000	5.000	-1.046	-7.273	.949	3.297
l22	1.000	5.000	-.718	-4.995	.254	.883
l23	1.000	5.000	-.646	-4.492	.070	.243
l24	1.000	5.000	-.673	-4.677	.502	1.746
l105	1.000	5.000	-.945	-6.572	1.298	4.511
l104	1.000	5.000	-.762	-5.297	.833	2.895
l102	1.000	5.000	-1.332	-9.258	2.479	8.618
l101	1.000	5.000	-.985	-6.846	1.007	3.500
l95	1.000	5.000	-.983	-6.837	1.172	4.073
l93	2.000	5.000	-.919	-6.386	.390	1.356
l92	1.000	5.000	-.656	-4.560	.810	2.815
l91	1.000	5.000	-1.044	-7.257	1.883	6.547
l83	1.000	5.000	-.673	-4.677	.302	1.049
l82	1.000	5.000	-.864	-6.007	.555	1.930
l81	1.000	5.000	-.863	-5.999	.477	1.657
l75	1.000	5.000	-.701	-4.872	.172	.599
l74	1.000	5.000	-.654	-4.545	-.030	-.103
l73	1.000	5.000	-.426	-2.964	.125	.435
l64	1.000	5.000	-.281	-1.953	-.736	-2.560
l63	1.000	5.000	-.727	-5.057	.069	.239
l62	1.000	5.000	-.611	-4.247	-.517	-1.799
l61	1.000	5.000	-1.005	-6.988	.336	1.169
l45	1.000	5.000	-.676	-4.697	.086	.299
l46	2.000	5.000	-.630	-4.383	-.238	-.829
l47	1.000	5.000	-.910	-6.324	.773	2.686
l51	2.000	5.000	-1.025	-7.123	.884	3.071
l52	1.000	5.000	-.633	-4.398	.409	1.423
l37	1.000	5.000	-.188	-1.307	-.506	-1.759
l38	1.000	5.000	-.606	-4.216	.067	.232
l39	1.000	5.000	-.431	-2.993	-.358	-1.246
l310	1.000	5.000	-.587	-4.082	.158	.549

Variable	min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
I311	1.000	5.000	-.524	-3.642	.071	.246
Multivariate					298.285	47.277

Estimates (Group number 1 - Default model)

Scalar Estimates (Group number 1 - Default model)

Maximum Likelihood Estimates

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P Label
La <--- INSTRUCTIONAL LEADERSHIP BEHAVIOR	.419	.039	10.777	***
Lb <--- INSTRUCTIONAL LEADERSHIP BEHAVIOR	.404	.047	8.651	***
Lc <--- INSTRUCTIONAL LEADERSHIP BEHAVIOR	.501	.043	11.625	***
Ld <--- INSTRUCTIONAL LEADERSHIP BEHAVIOR	.355	.054	6.530	***
Le <--- INSTRUCTIONAL LEADERSHIP BEHAVIOR	.332	.043	7.795	***
Lf <--- INSTRUCTIONAL LEADERSHIP BEHAVIOR	.589	.051	11.528	***
Lg <--- INSTRUCTIONAL LEADERSHIP BEHAVIOR	.448	.037	12.267	***
Lh <--- INSTRUCTIONAL LEADERSHIP BEHAVIOR	.455	.051	8.872	***
I311 <--- Lb	1.000			
I310 <--- Lb	1.194	.116	10.266	***
I39 <--- Lb	1.246	.130	9.572	***
I38 <--- Lb	1.237	.120	10.279	***
I37 <--- Lb	.965	.126	7.634	***
I52 <--- Lc	1.000			
I51 <--- Lc	.876	.079	11.028	***
I47 <--- Lc	1.224	.100	12.178	***
I46 <--- Lc	1.093	.091	12.016	***
I45 <--- Lc	1.144	.094	12.203	***
I61 <--- Ld	1.000			

	Estimate	S.E.	C.R.	P Label
I62 <--- Ld	1.361	.142	9.556	***
I63 <--- Ld	1.078	.118	9.135	***
I64 <--- Ld	1.141	.129	8.876	***
I73 <--- Le	1.000			
I74 <--- Le	1.604	.192	8.364	***
I75 <--- Le	1.695	.200	8.471	***
I81 <--- Lf	1.000			
I82 <--- Lf	.920	.082	11.153	***
I83 <--- Lf	.937	.078	11.948	***
I91 <--- Lg	1.000			
I92 <--- Lg	1.109	.074	15.030	***
I93 <--- Lg	.843	.069	12.282	***
I95 <--- Lg	1.035	.075	13.721	***
I101 <--- Lh	1.000			
I102 <--- Lh	.903	.101	8.945	***
I104 <--- Lh	1.146	.124	9.246	***
I105 <--- Lh	.930	.103	8.993	***
I24 <--- La	1.000			
I23 <--- La	1.052	.097	10.879	***
I22 <--- La	1.174	.107	10.929	***
I21 <--- La	1.168	.096	12.133	***
L16 <--- La	1.076	.095	11.311	***
L15 <--- La	.980	.095	10.359	***
L13 <--- La	1.097	.102	10.752	***
L12 <--- La	1.016	.091	11.191	***
L11 <--- La	.961	.090	10.708	***

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

	Estimate
La <--- INSTRUCTIONAL LEADERSHIP BEHAVIOR	.809
Lb <--- INSTRUCTIONAL LEADERSHIP BEHAVIOR	.677
Lc <--- INSTRUCTIONAL LEADERSHIP BEHAVIOR	.874
Ld <--- INSTRUCTIONAL LEADERSHIP BEHAVIOR	.504
Le <--- INSTRUCTIONAL LEADERSHIP BEHAVIOR	.730
Lf <--- INSTRUCTIONAL LEADERSHIP BEHAVIOR	.772
Lg <--- INSTRUCTIONAL LEADERSHIP BEHAVIOR	.794
Lh <--- INSTRUCTIONAL LEADERSHIP BEHAVIOR	.833

	Estimate
I311 <--- Lb	.646
I310 <--- Lb	.760
I39 <--- Lb	.690
I38 <--- Lb	.762
I37 <--- Lb	.524
I52 <--- Lc	.698
I51 <--- Lc	.704
I47 <--- Lc	.784
I46 <--- Lc	.773
I45 <--- Lc	.786
I61 <--- Ld	.605
I62 <--- Ld	.802
I63 <--- Ld	.727
I64 <--- Ld	.694
I73 <--- Le	.554
I74 <--- Le	.753
I75 <--- Le	.787
I81 <--- Lf	.809
I82 <--- Lf	.687
I83 <--- Lf	.739
I91 <--- Lg	.811
I92 <--- Lg	.822
I93 <--- Lg	.695
I95 <--- Lg	.761
I101 <--- Lh	.566
I102 <--- Lh	.736
I104 <--- Lh	.783
I105 <--- Lh	.743
I24 <--- La	.678
I23 <--- La	.703
I22 <--- La	.707
I21 <--- La	.795
L16 <--- La	.734
L15 <--- La	.666
L13 <--- La	.694
L12 <--- La	.726
L11 <--- La	.691

Variances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P Label
INSTRUCTIONAL LEADERSHIP BEHAVIOR	1.000			
z1	.093	.017	5.436	***
z2	.193	.037	5.253	***
z3	.078	.017	4.618	***
z4	.370	.073	5.038	***
z5	.097	.023	4.162	***
z6	.236	.042	5.594	***
z7	.118	.019	6.182	***
z8	.092	.023	4.037	***
e14	.497	.048	10.408	***
e13	.371	.042	8.898	***
e12	.609	.061	9.968	***
e11	.394	.044	8.869	***
e10	.877	.078	11.177	***
e19	.346	.032	10.669	***
e18	.257	.024	10.622	***
e17	.309	.032	9.734	***
e16	.265	.027	9.902	***
e15	.267	.027	9.707	***
e20	.860	.082	10.508	***
e21	.510	.071	7.198	***
e22	.513	.057	8.977	***
e23	.695	.073	9.532	***
e24	.468	.044	10.741	***
e25	.407	.051	7.992	***
e26	.366	.052	7.086	***
e27	.307	.042	7.289	***
e28	.551	.056	9.819	***
e29	.425	.047	9.011	***
e30	.165	.019	8.843	***
e31	.188	.022	8.579	***
e32	.243	.023	10.508	***
e33	.247	.025	9.768	***
e34	.633	.057	11.066	***
e35	.206	.022	9.585	***
e36	.248	.028	8.734	***

	Estimate	S.E.	C.R.	P Label
e37	.209	.022	9.477	***
e9	.314	.028	11.069	***
e8	.303	.028	10.927	***
e7	.370	.034	10.905	***
e6	.212	.021	10.091	***
e5	.265	.025	10.711	***
e4	.322	.029	11.129	***
e3	.347	.032	10.982	***
e2	.249	.023	10.776	***
e1	.270	.025	10.999	***

Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	82	1618.876	621	.000	2.607
Saturated model	703	.000	0		
Independence model	37	6438.265	666	.000	9.667

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	.060	.761	.730	.672
Saturated model	.000	1.000		
Independence model	.250	.189	.144	.179

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	.749	.730	.828	.815	.827
Saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	.932	.698	.771
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	1.000	.000	.000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	997.876	882.668	1120.727
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	5772.265	5518.486	6032.554

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	5.602	3.453	3.054	3.878
Saturated model	.000	.000	.000	.000
Independence model	22.278	19.973	19.095	20.874

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.075	.070	.079	.000
Independence model	.173	.169	.177	.000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	1782.876	1807.705	2083.807	2165.807
Saturated model	1406.000	1618.861	3985.926	4688.926
Independence model	6512.265	6523.468	6648.051	6685.051

ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	6.169	5.770	6.594	6.255
Saturated model	4.865	4.865	4.865	5.602
Independence model	22.534	21.656	23.434	22.573

HOELTER

Model	HOELTER	
	.05	.01
Default model	122	127
Independence model	33	34

Lampiran 3

Analisis Konfirmatori (CFA)

Konstruk Keafiatan Sekolah

Assessment of normality (Group number 1)

Variable	min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
h54	1.000	5.000	-.630	-4.383	-.289	-1.003
h53	1.000	5.000	-.798	-5.551	1.036	3.602
h52	2.000	5.000	-.291	-2.025	-.031	-.107
h49	3.000	5.000	-.693	-4.817	-.499	-1.735
h48	3.000	5.000	-.455	-3.162	-.795	-2.765
h47	3.000	5.000	-.611	-4.249	-.567	-1.970
h45	3.000	5.000	-.659	-4.581	-.659	-2.292
h44	2.000	5.000	-.715	-4.968	.129	.449
h41	1.000	5.000	-1.204	-8.370	2.764	9.607
h31	1.000	5.000	-.294	-2.041	-.166	-.579
h32	1.000	5.000	-.522	-3.630	.038	.133
h33	2.000	5.000	-.191	-1.328	-.132	-.457
h23	1.000	5.000	-.922	-6.413	2.132	7.410
h26	1.000	5.000	-.748	-5.201	.650	2.259
h29	1.000	5.000	-.690	-4.796	.372	1.295
h11	1.000	5.000	-.485	-3.373	-.702	-2.440
h13	1.000	5.000	-.711	-4.942	-.034	-.119
h14	1.000	5.000	-.448	-3.112	-.381	-1.324
h15	1.000	5.000	-.686	-4.772	-.212	-.737
h16	1.000	5.000	-.658	-4.572	-.031	-.109
Multivariate					72.991	20.950

Estimates (Group number 1 - Default model)**Scalar Estimates (Group number 1 - Default model)****Maximum Likelihood Estimates****Regression Weights: (Group number 1 - Default model)**

		Estimate	S.E.	C.R.	P Label
Ha	<--- SCHOOL HEALTH	.132	.053	2.490	.013
Hb	<--- SCHOOL HEALTH	.307	.054	5.687	***
Hc	<--- SCHOOL HEALTH	.068	.032	2.157	.031
Hd	<--- SCHOOL HEALTH	.298	.041	7.182	***

	Estimate	S.E.	C.R.	P Label
He <--- SCHOOL HEALTH	.369	.044	8.421	***
h16 <--- Ha	1.000			
h15 <--- Ha	1.054	.121	8.696	***
h14 <--- Ha	.799	.111	7.213	***
h13 <--- Ha	1.010	.112	8.997	***
h11 <--- Ha	.915	.122	7.494	***
h29 <--- Hb	1.000			
h26 <--- Hb	1.108	.191	5.788	***
h23 <--- Hb	.800	.142	5.635	***
h33 <--- Hc	1.000			
h32 <--- Hc	1.511	.283	5.344	***
h31 <--- Hc	1.635	.302	5.421	***
h41 <--- Hd	1.000			
h44 <--- Hd	1.128	.136	8.280	***
h45 <--- Hd	1.043	.128	8.142	***
h47 <--- Hd	1.380	.154	8.933	***
h48 <--- Hd	1.147	.136	8.444	***
h49 <--- Hd	1.352	.151	8.958	***
h52 <--- He	1.000			
h53 <--- He	1.280	.124	10.359	***
h54 <--- He	1.181	.145	8.152	***

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

	Estimate
Ha <--- SCHOOL HEALTH	.197
Hb <--- SCHOOL HEALTH	.633
Hc <--- SCHOOL HEALTH	.193
Hd <--- SCHOOL HEALTH	.816
He <--- SCHOOL HEALTH	.769
h16 <--- Ha	.688
h15 <--- Ha	.657
h14 <--- Ha	.517
h13 <--- Ha	.696
h11 <--- Ha	.541
h29 <--- Hb	.535
h26 <--- Hb	.631
h23 <--- Hb	.562

	Estimate
h33 <--- Hc	.522
h32 <--- Hc	.650
h31 <--- Hc	.622
h41 <--- Hd	.514
h44 <--- Hd	.713
h45 <--- Hd	.691
h47 <--- Hd	.841
h48 <--- Hd	.742
h49 <--- Hd	.847
h52 <--- He	.745
h53 <--- He	.794
h54 <--- He	.550

Variances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P Label
SCHOOL HEALTH	1.000			
z1	.430	.075	5.720	***
z2	.141	.043	3.303	***
z3	.120	.034	3.572	***
z5	.094	.026	3.612	***
z4	.045	.016	2.748	.006
e5	.497	.057	8.713	***
e4	.655	.071	9.242	***
e3	.784	.073	10.710	***
e2	.486	.057	8.571	***
e1	.907	.086	10.531	***
e8	.586	.062	9.383	***
e7	.436	.057	7.644	***
e6	.326	.036	8.966	***
e11	.333	.036	9.269	***
e10	.389	.061	6.398	***
e9	.528	.075	7.069	***
e12	.370	.032	11.540	***
e13	.163	.015	10.618	***
e14	.159	.015	10.788	***
e16	.105	.012	8.709	***
e17	.143	.014	10.360	***

	Estimate	S.E.	C.R.	P Label
e18	.096	.011	8.545	***
e19	.185	.024	7.799	***
e20	.221	.034	6.441	***
e21	.742	.069	10.675	***

Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	45	392.589	165	.000	2.379
Saturated model	210	.000	0		
Independence model	20	2019.508	190	.000	10.629

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	.063	.877	.844	.689
Saturated model	.000	1.000		
Independence model	.148	.453	.395	.410

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	.806	.776	.877	.857	.876
Saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	.868	.700	.760
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	1.000	.000	.000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	227.589	173.471	289.414
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	1829.508	1688.847	1977.572

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	1.358	.788	.600	1.001
Saturated model	.000	.000	.000	.000
Independence model	6.988	6.330	5.844	6.843

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.069	.060	.078	.000
Independence model	.183	.175	.190	.000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	482.589	489.641	647.734	692.734
Saturated model	420.000	452.910	1190.675	1400.675
Independence model	2059.508	2062.642	2132.905	2152.905

ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	1.670	1.483	1.884	1.694
Saturated model	1.453	1.453	1.453	1.567
Independence model	7.126	6.640	7.639	7.137

HOELTER

Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	145	155
Independence model	32	35

Lampiran 4

Analisis Konfirmatori (CFA) Konstruk Komitmen Organisasi

Assessment of normality (Group number 1)

Variable	min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
c32	2.000	5.000	-.269	-1.872	-.803	-2.791
c33	1.000	5.000	-.012	-.085	-1.052	-3.656
c35	1.000	5.000	-.385	-2.679	-.734	-2.550
c36	1.000	5.000	-.049	-.343	-.820	-2.849
c23	1.000	5.000	.422	2.934	-.418	-1.452
c26	1.000	5.000	.510	3.542	-.554	-1.926
c27	1.000	5.000	.289	2.010	-.678	-2.356
c13	2.000	5.000	-.659	-4.584	1.129	3.924
c14	2.000	5.000	-1.037	-7.209	1.201	4.176
c15	3.000	5.000	-.476	-3.308	-.725	-2.519
c16	2.000	5.000	-.781	-5.431	.850	2.954
c17	2.000	5.000	-.804	-5.590	-.038	-.131
c18	2.000	5.000	-.446	-3.101	.248	.863
Multivariate					16.638	7.174

Estimates (Group number 1 - Default model)**Scalar Estimates (Group number 1 - Default model)****Maximum Likelihood Estimates****Regression Weights: (Group number 1 - Default model)**

	Estimate	S.E.	C.R.	P Label
Ca <--- Commitment	.081	.036	2.225	.026
Cb <--- Commitment	.369	.136	2.714	.007
Cc <--- Commitment	.744	.259	2.870	.004
c18 <--- Ca	1.000			
c17 <--- Ca	1.320	.170	7.781	***
c16 <--- Ca	1.399	.160	8.742	***
c15 <--- Ca	.950	.136	6.990	***
c14 <--- Ca	1.307	.151	8.666	***
c13 <--- Ca	.990	.135	7.329	***
c27 <--- Cb	1.000			

	Estimate	S.E.	C.R.	P Label
c26 <--- Cb	.924	.104	8.855	***
c23 <--- Cb	.782	.094	8.360	***
c36 <--- Cc	1.000			
c35 <--- Cc	1.209	.161	7.520	***
c33 <--- Cc	1.384	.178	7.792	***
c32 <--- Cc	1.032	.147	7.031	***

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

	Estimate
Ca <--- Commitment	.225
Cb <--- Commitment	.444
Cc <--- Commitment	1.391
c18 <--- Ca	.584
c17 <--- Ca	.608
c16 <--- Ca	.737
c15 <--- Ca	.523
c14 <--- Ca	.724
c13 <--- Ca	.558
c27 <--- Cb	.760
c26 <--- Cb	.685
c23 <--- Cb	.616
c36 <--- Cc	.551
c35 <--- Cc	.668
c33 <--- Cc	.730
c32 <--- Cc	.591

Variances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P Label
Commitment	1.000			
z1	.124	.026	4.835	***
z2	.553	.129	4.272	***
z3	-.267	.373	-.717	.473
e7	.252	.024	10.546	***
e6	.388	.038	10.353	***
e5	.215	.025	8.598	***
e4	.312	.028	10.953	***
e3	.202	.023	8.840	***

	Estimate	S.E.	C.R.	P Label
e2	.283	.026	10.737	***
e12	.503	.076	6.619	***
e11	.667	.079	8.439	***
e10	.691	.072	9.626	***
e17	.657	.063	10.460	***
e16	.519	.057	9.074	***
e15	.481	.061	7.872	***
e14	.567	.056	10.083	***

Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	29	132.806	62	.000	2.142
Saturated model	91	.000	0		
Independence model	13	1040.210	78	.000	13.336

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	.038	.934	.904	.637
Saturated model	.000	1.000		
Independence model	.200	.539	.463	.462

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	.872	.839	.928	.907	.926
Saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	.795	.693	.736
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	1.000	.000	.000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	70.806	41.420	107.941
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	962.210	861.792	1070.054

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	.460	.245	.143	.373
Saturated model	.000	.000	.000	.000
Independence model	3.599	3.329	2.982	3.703

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.063	.048	.078	.074
Independence model	.207	.196	.218	.000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	190.806	193.758	297.232	326.232
Saturated model	182.000	191.265	515.959	606.959
Independence model	1066.210	1067.534	1113.919	1126.919

ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	.660	.559	.789	.670
Saturated model	.630	.630	.630	.662
Independence model	3.689	3.342	4.062	3.694

HOELTER

Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	178	198
Independence model	28	31

Lampiran 5

Analisis Konfirmatori (CFA)

Konstruk Efikasi

Assessment of normality (Group number 1)

Variable	min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
ef6	2.000	5.000	-.292	-2.029	1.619	5.629
ef7	2.000	5.000	-.435	-3.026	.733	2.547
ef8	2.000	5.000	-.895	-6.219	1.246	4.333
ef9	2.000	5.000	-.599	-4.164	.968	3.363
Multivariate					11.492	14.123

Estimates (Group number 1 - Default model)**Scalar Estimates (Group number 1 - Default model)****Maximum Likelihood Estimates****Regression Weights: (Group number 1 - Default model)**

	Estimate	S.E.	C.R.	P Label
ef9 <--- EFFICACY	1.000			
ef8 <--- EFFICACY	.913	.105	8.657	***
ef7 <--- EFFICACY	.880	.095	9.313	***
ef6 <--- EFFICACY	.726	.078	9.341	***

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

	Estimate
ef9 <--- EFFICACY	.742
ef8 <--- EFFICACY	.613
ef7 <--- EFFICACY	.678
ef6 <--- EFFICACY	.681

Variances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P Label
EFFICACY	.246	.039	6.322	***
e6	.200	.026	7.619	***
e5	.340	.034	9.898	***
e4	.224	.025	8.978	***
e3	.150	.017	8.918	***

Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	8	8.625	2	.013	4.313
Saturated model	10	.000	0		
Independence model	4	296.857	6	.000	49.476

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	.013	.985	.927	.197
Saturated model	.000	1.000		
Independence model	.148	.609	.348	.365

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	.971	.913	.978	.932	.977
Saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	.333	.324	.326
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	1.000	.000	.000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	6.625	.993	19.735
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	290.857	238.121	351.007

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	.030	.023	.003	.068
Saturated model	.000	.000	.000	.000
Independence model	1.027	1.006	.824	1.215

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.107	.041	.185	.072
Independence model	.410	.371	.450	.000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	24.625	24.907	53.984	61.984
Saturated model	20.000	20.352	56.699	66.699
Independence model	304.857	304.997	319.536	323.536

ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	.085	.066	.131	.086
Saturated model	.069	.069	.069	.070
Independence model	1.055	.872	1.263	1.055

HOELTER

Model	HOELTER	HOELTER
	.05	.01
Default model	201	309
Independence model	13	17

Lampiran 6

Analisis Konfirmatori (CFA)

Konstruk Kepuasan Guru

Assessment of normality (Group number 1)

Variable	min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
s1	3.000	5.000	-.483	-3.360	-.646	-2.247
s2	3.000	5.000	-.103	-.717	-.428	-1.488
s3	3.000	5.000	-.851	-5.917	-.327	-1.135
s4	3.000	5.000	-.532	-3.698	-.704	-2.448
s5	2.000	5.000	-.917	-6.377	.398	1.384
Multivariate					8.272	8.419

Estimates (Group number 1 - Default model)**Scalar Estimates (Group number 1 - Default model)****Maximum Likelihood Estimates****Regression Weights: (Group number 1 - Default model)**

	Estimate	S.E.	C.R.	P Label
s5 <--- SATISFACTION	1.000			
s4 <--- SATISFACTION	.777	.084	9.277	***
s3 <--- SATISFACTION	.749	.081	9.241	***
s2 <--- SATISFACTION	.699	.084	8.306	***
s1 <--- SATISFACTION	.723	.086	8.411	***

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

	Estimate
s5 <--- SATISFACTION	.664
s4 <--- SATISFACTION	.704
s3 <--- SATISFACTION	.699
s2 <--- SATISFACTION	.604
s1 <--- SATISFACTION	.614

Variances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P Label
SATISFACTION	.267	.047	5.667	***
e5	.340	.036	9.525	***
e4	.164	.018	8.897	***

	Estimate	S.E.	C.R.	P Label
e3	.157	.017	8.973	***
e2	.227	.022	10.213	***
e1	.231	.023	10.117	***

Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	10	19.689	5	.001	3.938
Saturated model	15	.000	0		
Independence model	5	387.291	10	.000	38.729

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	.014	.972	.917	.324
Saturated model	.000	1.000		
Independence model	.138	.569	.353	.379

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	.949	.898	.962	.922	.961
Saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	.500	.475	.481
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	1.000	.000	.000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	14.689	4.636	32.283
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	377.291	316.632	445.365

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	.068	.051	.016	.112
Saturated model	.000	.000	.000	.000
Independence model	1.340	1.306	1.096	1.541

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.101	.057	.149	.031
Independence model	.361	.331	.393	.000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	39.689	40.113	76.388	86.388
Saturated model	30.000	30.636	85.048	100.048
Independence model	397.291	397.503	415.640	420.640

ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	.137	.103	.198	.139
Saturated model	.104	.104	.104	.106
Independence model	1.375	1.165	1.610	1.375

HOELTER

Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	163	222
Independence model	14	18

Lampiran 7

Analisis

Structural Equation Modeling (SEM)

Model Utama

Mahalanobis distance

Observation number	Mahalanobis d-squared	p1	p2
21	75.021	.000	.000
87	57.716	.000	.000
110	56.831	.000	.000
132	56.722	.000	.000
78	54.611	.000	.000
9	45.729	.000	.000
262	41.997	.001	.000
236	41.152	.001	.000
172	41.051	.001	.000
115	40.563	.001	.000
248	40.034	.001	.000
133	38.997	.002	.000
253	38.430	.002	.000
35	38.210	.002	.000
151	35.811	.005	.000
55	35.656	.005	.000
235	35.414	.005	.000
169	34.907	.006	.000
36	34.133	.008	.000
191	33.633	.009	.000
190	33.633	.009	.000
1	32.350	.014	.000
258	31.760	.016	.000
206	31.193	.019	.000
114	30.107	.026	.000
14	29.812	.028	.000
54	29.616	.029	.000
188	28.999	.035	.000
254	28.944	.035	.000
261	28.287	.042	.000
4	28.008	.045	.000
150	27.738	.048	.000
146	27.371	.053	.000
285	27.231	.055	.000
257	26.744	.062	.000
238	26.733	.062	.000

Observation number	Mahalanobis d-squared	p1	p2
226	26.579	.065	.000
255	26.521	.065	.000
25	26.509	.066	.000
200	26.405	.067	.000
30	25.803	.078	.000
23	25.624	.082	.000
283	24.939	.096	.003
284	24.876	.098	.002
42	24.868	.098	.001
166	24.501	.106	.004
2	24.378	.110	.004
48	24.232	.113	.005
31	24.199	.114	.003
228	23.846	.124	.010
201	23.559	.132	.020
50	23.473	.134	.018
282	23.362	.138	.019
223	23.252	.141	.020
205	23.180	.143	.018
116	22.793	.156	.052
28	22.553	.164	.083
108	22.496	.166	.075
121	22.367	.171	.085
135	22.117	.180	.135
6	22.003	.185	.146
122	21.983	.185	.122
237	21.823	.192	.151
152	21.793	.193	.130
11	21.607	.200	.173
192	21.427	.208	.222
138	21.414	.208	.189
167	21.228	.216	.245
37	21.093	.222	.279
111	20.962	.228	.314
227	20.939	.229	.281
81	20.616	.244	.454
68	20.512	.249	.478
88	20.486	.250	.444

Observation number	Mahalanobis d-squared	p1	p2
10	20.334	.258	.505
60	20.115	.268	.617
215	20.108	.269	.572
59	20.068	.271	.550
271	20.018	.273	.536
232	19.949	.277	.537
107	19.943	.277	.489
77	19.827	.283	.528
217	19.810	.284	.490
233	19.809	.284	.439
91	19.717	.289	.460
269	19.717	.289	.409
272	19.717	.289	.360
34	19.233	.315	.689
289	19.080	.324	.751
73	19.077	.324	.712
170	18.886	.335	.796
39	18.718	.345	.855
202	18.685	.347	.841
204	18.668	.348	.819
161	18.605	.352	.821
105	18.527	.356	.832
117	18.485	.359	.823
149	18.471	.360	.797
113	18.379	.365	.818
101	18.311	.369	.824

Assessment of normality (Group number 1)

Variable	min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
l8	1.203	3.195	-.966	-6.715	1.280	4.449
l7	1.142	3.645	-1.002	-6.969	1.586	5.513
eff1	1.990	4.445	-.151	-1.053	.950	3.303
c2	.619	3.095	.340	2.364	-.396	-1.378
c1	1.806	3.970	-.736	-5.117	1.053	3.662
st1	3.051	5.085	-.537	-3.731	-.134	-.464
h5	1.176	2.940	-.390	-2.712	-.043	-.151
h4	2.007	3.405	-.600	-4.172	-.374	-1.299
h3	.720	2.250	-.296	-2.056	.420	1.459
h2	.745	2.700	-.226	-1.571	.564	1.962
h1	1.152	3.925	-.694	-4.825	.246	.854
l6	.680	3.400	-.844	-5.869	.998	3.471
l5	.421	2.105	-.741	-5.152	.497	1.726
l4	.757	3.280	-.645	-4.485	-.238	-.829
l3	1.191	3.210	-.858	-5.967	.861	2.993
l2	.637	3.185	-.458	-3.186	-.034	-.118
l1	1.510	3.775	-.920	-6.393	1.014	3.525
Multivariate					67.628	22.656

Notes for Model (Default model)**Computation of degrees of freedom (Default model)**

Number of distinct sample moments: 153

Number of distinct parameters to be estimated: 39

Degrees of freedom (153 - 39): 114

Result (Default model)

Minimum was achieved

Chi-square = 323.852

Degrees of freedom = 114

Probability level = .000

Scalar Estimates (Group number 1 - Default model)**Maximum Likelihood Estimates****Regression Weights: (Group number 1 - Default model)**

		Estimate	S.E.	C.R.	P Label
Keafiatan Sekolah	<--- Kepemimpinan Pengajaran	.658	.182	3.616	***
Komitmen Guru	<--- Kepemimpinan Pengajaran	-.138	.151	-.908	.364
Komitmen Guru	<--- Keafiatan Sekolah	1.390	.385	3.608	***
Kepuasan Guru	<--- Kepemimpinan Pengajaran	-.037	.130	-.283	.777
Efikasi Guru	<--- Kepemimpinan Pengajaran	-.167	.143	-1.165	.244
Kepuasan Guru	<--- Keafiatan Sekolah	.824	.247	3.336	***
Efikasi Guru	<--- Keafiatan Sekolah	1.128	.321	3.516	***

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

		Estimate
Keafiatan Sekolah	<--- Kepemimpinan Pengajaran	.644
Komitmen Guru	<--- Kepemimpinan Pengajaran	-.088
Komitmen Guru	<--- Keafiatan Sekolah	.905
Kepuasan Guru	<--- Kepemimpinan Pengajaran	-.025
Efikasi Guru	<--- Kepemimpinan Pengajaran	-.105
Kepuasan Guru	<--- Keafiatan Sekolah	.573

Standardized Total Effects (Group number 1 - Default model)

	Kepemimpinan Pengajaran	Keafiatan Sekolah	Komitmen Guru
Keafiatan Sekolah	.644	.000	.000
Komitmen Guru	.495	.905	.000
Efikasi Guru	.360	.722	.000
Kepuasan Guru	.344	.573	.000

Standardized Direct Effects (Group number 1 - Default model)

	Kepemimpinan Pengajaran	Keafiatan Sekolah	Komitmen Guru
Keafiatan Sekolah	.644	.000	.000
Komitmen Guru	-.088	.905	.000

	Kepemimpinan	Pengajaran	Keafiatan Sekolah	Komitmen Guru
Efikasi Guru	-.105	.722	.000	
Kepuasan Guru	-.025	.573	.000	

Standardized Indirect Effects (Group number 1 - Default model)

	Kepemimpinan	Pengajaran	Keafiatan Sekolah	Komitmen Guru
Keafiatan Sekolah	.000	.000	.000	
Komitmen Guru	.583	.000	.000	
Efikasi Guru	.465	.000	.000	
Kepuasan Guru	.369	.000	.000	

Summary of Bootstrap Iterations (Default model)

Iterations	Method 0	Method 1	Method 2
1	0	0	0
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
6	0	0	0
7	0	2	0
8	0	7	1
9	0	13	0
10	0	31	0
11	0	37	0
12	0	35	0
13	0	49	0
14	0	36	0
15	0	46	1
16	0	33	0
17	0	35	0
18	0	24	0
19	0	145	5
Total	0	493	7

0 bootstrap samples were unused because of a singular covariance matrix.
 13 bootstrap samples were unused because a solution was not found.
 500 usable bootstrap samples were obtained.

Bollen-Stine Bootstrap (Default model)

The model fit better in 500 bootstrap samples.

It fit about equally well in 0 bootstrap samples.

It fit worse or failed to fit in 0 bootstrap samples.

Testing the null hypothesis that the model is correct, Bollen-Stine bootstrap $p = .002$

Bootstrap Distributions (Default model)**ML discrepancy (implied vs sample) (Default model)**

72.828	*
85.063	***
97.298	*****
109.534	*****
121.769	*****
134.004	*****
146.239	*****
N = 500	*****
Mean = 137.255	*****
S. e. = 1.190	*****
170.710	*****
182.945	****
195.180	**
207.416	*
219.651	*
231.886	*
244.121	*

Model Fit Summary**CMIN**

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	39	323.852	114	.000	2.841
Saturated model	153	.000	0		
Independence model	17	1791.774	136	.000	13.175

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	.013	.873	.829	.650
Saturated model	.000	1.000		
Independence model	.055	.394	.318	.350

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	.819	.784	.875	.849	.873
Saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	.838	.687	.732
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	1.000	.000	.000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	209.852	159.891	267.461
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	1655.774	1522.844	1796.100

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	1.121	.726	.553	.925
Saturated model	.000	.000	.000	.000
Independence model	6.200	5.729	5.269	6.215

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.080	.070	.090	.000
Independence model	.205	.197	.214	.000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	401.852	407.033	544.978	583.978
Saturated model	306.000	326.325	867.492	1020.492
Independence model	1825.774	1828.032	1888.162	1905.162

ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	1.390	1.218	1.590	1.408
Saturated model	1.059	1.059	1.059	1.129
Independence model	6.318	5.858	6.803	6.325

HOELTER

Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	125	136
Independence model	27	29

Lampiran 8

Analisis

Structural Equation Modeling (SEM)

Modifikasi Model

Assessment of normality (Group number 1)

Variable	min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
l8	1.203	3.195	-.966	-6.715	1.280	4.449
l7	1.142	3.645	-1.002	-6.969	1.586	5.513
eff1	1.990	4.445	-.151	-1.053	.950	3.303
c2	.619	3.095	.340	2.364	-.396	-1.378
c1	1.806	3.970	-.736	-5.117	1.053	3.662
st1	3.051	5.085	-.537	-3.731	-.134	-.464
h5	1.176	2.940	-.390	-2.712	-.043	-.151
h4	2.007	3.405	-.600	-4.172	-.374	-1.299
h3	.720	2.250	-.296	-2.056	.420	1.459
h2	.745	2.700	-.226	-1.571	.564	1.962
h1	1.152	3.925	-.694	-4.825	.246	.854
l6	.680	3.400	-.844	-5.869	.998	3.471
l5	.421	2.105	-.741	-5.152	.497	1.726
l4	.757	3.280	-.645	-4.485	-.238	-.829
l3	1.191	3.210	-.858	-5.967	.861	2.993
l2	.637	3.185	-.458	-3.186	-.034	-.118
l1	1.510	3.775	-.920	-6.393	1.014	3.525
Multivariate					67.628	22.656

Notes for Model (Default model)

Computation of degrees of freedom (Default model)

Number of distinct sample moments: 153
 Number of distinct parameters to be estimated: 56
 Degrees of freedom (153 - 56): 97

Result (Default model)

Minimum was achieved
 Chi-square = 147.680
 Degrees of freedom = 97
 Probability level = .001

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

		Estimate	S.E.	C.R.	P Label
Keafiatan Sekolah	<--- Kepemimpinan Pengajaran	.818	.205	3.991	*** par_1
Komitmen Guru	<--- Kepemimpinan Pengajaran	-.344	.199	-1.723	.085 par_3
Komitmen Guru	<--- Keafiatan Sekolah	1.417	.355	3.988	*** par_6
Kepuasan Guru	<--- Kepemimpinan Pengajaran	-.219	.167	-1.312	.190 par_2
Efikasi Guru	<--- Kepemimpinan Pengajaran	-.354	.179	-1.976	.048 par_4
Kepuasan Guru	<--- Keafiatan Sekolah	.873	.248	3.521	*** par_5
Efikasi Guru	<--- Keafiatan Sekolah	1.138	.307	3.702	*** par_7

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

		Estimate
Keafiatan Sekolah	<--- Kepemimpinan Pengajaran	.724
Komitmen Guru	<--- Kepemimpinan Pengajaran	-.202
Komitmen Guru	<--- Keafiatan Sekolah	.940
Kepuasan Guru	<--- Kepemimpinan Pengajaran	-.149
Efikasi Guru	<--- Kepemimpinan Pengajaran	-.222
Kepuasan Guru	<--- Keafiatan Sekolah	.673
Efikasi Guru	<--- Keafiatan Sekolah	.806

Standardized Total Effects (Group number 1 - Default model)

	Kepemimpinan Pengajaran	Keafiatan Sekolah	Komitmen Guru
Keafiatan Sekolah	.724	.000	.000
Komitmen Guru	.479	.940	.000
Efikasi Guru	.362	.806	.000
Kepuasan Guru	.338	.673	.000

Standardized Direct Effects (Group number 1 - Default model)

	Kepemimpinan Pengajaran	Keafiatan Sekolah	Komitmen Guru
Keafiatan Sekolah	.724	.000	.000
Komitmen Guru	-.202	.940	.000
Efikasi Guru	-.222	.806	.000
Kepuasan Guru	-.149	.673	.000

Standardized Indirect Effects (Group number 1 - Default model)

	Kepemimpinan Pengajaran Keafiatan Sekolah Komitmen Guru		
Keafiatan Sekolah	.000	.000	.000
Komitmen Guru	.681	.000	.000
Efikasi Guru	.584	.000	.000
Kepuasan Guru	.488	.000	.000

Summary of Bootstrap Iterations (Default model)

(Default model)

Iterations	Method 0	Method 1	Method 2
1	0	0	0
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
6	0	0	0
7	0	0	0
8	0	1	0
9	0	5	0
10	0	7	0
11	0	17	1
12	0	27	0
13	0	44	0
14	0	36	0
15	0	51	0
16	0	42	0
17	0	47	0
18	0	30	0
19	0	185	7
Total	0	492	8

0 bootstrap samples were unused because of a singular covariance matrix.

21 bootstrap samples were unused because a solution was not found.

500 usable bootstrap samples were obtained.

Bollen-Stine Bootstrap (Default model)

The model fit better in 462 bootstrap samples.

It fit about equally well in 0 bootstrap samples.

It fit worse or failed to fit in 38 bootstrap samples.
 Testing the null hypothesis that the model is correct,
 Bollen-Stine bootstrap $p = .078$

Bootstrap Distributions (Default model)

ML discrepancy (implied vs sample) (Default model)

	61.790 *
	72.817 ****
	83.844 *****
	94.872 *****
	105.899 *****
	116.926 *****
	127.954 *****
N = 500	138.981 *****
Mean = 112.135	150.008 *****
S. e. = 1.013	161.036 **
	172.063 *
	183.090 *
	194.117
	205.145
	216.172

Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	56	147.680	97	.001	1.522
Saturated model	153	.000	0		
Independence model	17	1791.774	136	.000	13.175

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	.009	.941	.907	.597
Saturated model	.000	1.000		
Independence model	.055	.394	.318	.350

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	.918	.884	.970	.957	.969
Saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	.713	.654	.691
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	1.000	.000	.000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	50.680	21.838	87.481
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	1655.774	1522.844	1796.100

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	.511	.175	.076	.303
Saturated model	.000	.000	.000	.000
Independence model	6.200	5.729	5.269	6.215

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.043	.028	.056	.812
Independence model	.205	.197	.214	.000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	259.680	267.119	465.193	521.193
Saturated model	306.000	326.325	867.492	1020.492
Independence model	1825.774	1828.032	1888.162	1905.162

ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	.899	.799	1.026	.924
Saturated model	1.059	1.059	1.059	1.129
Independence model	6.318	5.858	6.803	6.325

HOELTER

Model	HOELTER	HOELTER
	.05	.01
Default model	237	259
Independence model	27	29

Lampiran 9

Analisis

Structural Equation Modeling (SEM)

Ujian Semula Modifikasi Model

Model Fit Summary**CMIN**

Model	NP	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	56	136.387	97	.005	1.406
Saturated model	153	.000	0		
Independence model	17	1105.370	136	.000	8.128

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	.011	.907	.854	.575
Saturated model	.000	1.000		
Independence model	.063	.373	.295	.332

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	.877	.827	.961	.943	.959
Saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	.713	.625	.684
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	1.000	.000	.000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	39.387	12.502	74.303
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	969.370	867.102	1079.091

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	.915	.264	.084	.499
Saturated model	.000	.000	.000	.000
Independence model	7.419	6.506	5.819	7.242

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.052	.029	.072	.413
Independence model	.219	.207	.231	.000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	248.387	263.777	416.983	472.983
Saturated model	306.000	348.046	766.627	919.627
Independence model	1139.370	1144.042	1190.551	1207.551

ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	1.667	1.487	1.901	1.770
Saturated model	2.054	2.054	2.054	2.336
Independence model	7.647	6.960	8.383	7.678

HOELTER

Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	133	145
Independence model	23	24

Lampiran 10

**Surat Kebenaran Penyelidikan Daripada
Kolej Sastera dan Pendidikan
Universiti Utara Malaysia**



UNIVERSITI UTARA MALAYSIA

06010 UUM Sintok, Kedah Darul Aman, Malaysia. Tel: 604 - 928 4000



College of Art and Sciences

« KEDAH SEJAHTERA »

UUM/CAS/A-3/26

September 21, 2008

TO WHOM IT MAY CONCERN

Dear Sir/Madam

DATA COLLECTION FOR PROJECT PAPER/ THESIS

May I refer to the above matter.

This is to certify that Mr. Sukarmin (matric number: 90814) is a full-time graduate student in Doctor of Philosophy programme at Universiti Utara Malaysia, Sintok, Kedah.

He needs to collect data for his project paper/ thesis in order to fulfill the partial requirements of his Ph.D research.

Duly we hope that your organization will be able to assist him in collecting data and distributing questionnaires for his research.

Thank you.

"ILMU BUDI BAKTI"

Yours faithfully,

(ABD. RAHMAN MOHD. ISA)

Assistant Registrar

for Dean (Research and Postgraduate Studies)

College of Art and Sciences

Phone : 604-9285974

Fax : 604-9285975

Email : rahman.mohd@uum.edu.my





UNIVERSITI UTARA MALAYSIA

06010 UUM Sintok, Kedah Darul Aman, Malaysia. Tel: 604 - 928 4000

Kolej Sastera dan Sains



"KEDAH GEMILANG"

UUM/CAS/(PP)/P-74/6

2 September 2008

KEPADA SESIAPA YANG BERKENAAN

Tuan/Puan

PENGESAHAN PELAJAR BAGI TUJUAN MENGAMBILAN DATA PENYELIDIKAN Ph.D

Dengan hormatnya saya merujuk kepada perkara di atas.

Adalah dimaklumkan bahawa **Sukarmin (No. Matrik : 90814)** adalah pelajar **Kolej Sastera dan Sains (Bidang Pengajian Pendidikan)** yang sedang mengikuti pengajian **Program Ph.D** di Universiti Utara Malaysia.

Sehubungan dengan itu, dipohon jasa baik tuan/puan untuk memberi kerjasama kepada pelajar tersebut bagi tujuan pengambilan data dan mendapatkan maklumat untuk menjayakan kajian yang dijalankan bertajuk **"Hubungkait antara tingkahlaku kepimpinan instruksional gurubesar dan keafiatan sekolah dengan tingkahlaku guru di sekolah-sekolah rendah di Surakarta"**.

Sekian dimaklumkan, terima kasih.

"ILMU BUDI BAKTI"

Saya yang menjalankan tugas



(DR. ISHAK SIN)

Penyelia Pelajar

Kolej Sastera dan Sains (Pengajian Pendidikan)



Lampiran 11

**Surat Kebenaran Penyelidikan Daripada
Jawatan Pendidikan Bandar Surakarta**



PEMERINTAH KOTA SURAKARTA
DINAS PENDIDIKAN PEMUDA DAN OLAAHRAGA
Jl. Hasanudin Nomor : 112 Telp. (0271) 719873 Fax. 727127
SURAKARTA 57132

Nomor : 070/13678 /TU/2008

Surakarta, 02 Desember 2008

Lamp. : -

Hal : Ijin Penelitian

Kepada

Yth. Kepala SD _____

Di

SURAKARTA

Memperhatikan surat permohonan dari Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Sebelas Maret Surakarta :

Nomor : 4.105/H27.1.2/PP/2008

Tanggal : 20 Nopember 2008

Dengan ini kami tidak keberatan memberikan ijin dan harap saudara melayani :

Nama : SUKARMIN, S.Pd.M.Si.

NIM/NIP : 132281606

Pekerjaan : Dosen Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan
Universitas Sebelas Maret Surakarta

Yang bersangkutan menempuh tugas belajar di Universiti Utara Malaysia dan sedang menyusun disertasi dengan judul "The Relationship between Instructional Leadership Behavior of The Principal and School Health and The Teacher's Behavior in Elementary Schools in Surakarta"

Lokasi Penelitian : SD di Kota Surakarta

Waktu : Sejak dikeluarkan surat ini s.d. selesai

Dengan catatan :

1. Tidak mengganggu jalannya proses belajar mengajar
2. Tidak menyimpang dari ketentuan Bapeda Kota Surakarta dan Kantor Kesbanglinmas Kota Surakarta.
3. Memberikan laporan setelah selesai pelaksanaannya.

Demikian harap menjadikan maklum.

a.n. Kepala Dinas Dikpora

Kota Surakarta

Ka. Bagian Tata Usaha



BAMBANG MARDIONO, SH.

Pemohon

NIP. 500044539

Tembusan :

1. Dekan Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan
Universitas Sebelas Maret Surakarta
2. Ka. Subdin TK/SDDinas Dikpora Kota Surakarta
3. Ka. Cabang Dinas Dikpora Kecamatan _____
4. Sdr. SUKARMIN, S.Pd. M.Si.
Dosen Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan
Universitas Sebelas Maret Surakarta