

**PENGARUH KOMPETENSI EMOSI  
DAN KEPIMPINAN VISIONARI KE ATAS  
KUALITI PENSYARAH KOLEJ KOMUNITI MALAYSIA**

**KAMARUDIN KASIM**

**IJAZAH DOKTOR FALSAFAH  
UNIVERSITI UTARA MALAYSIA**

**2015**

**PENGARUH KOMPETENSI EMOSI  
DAN KEPIMPINAN VISIONARI KE ATAS  
KUALITI PENSYARAH KOLEJ KOMUNITI MALAYSIA**

Tesis ini dikemukakan kepada Kolej Sastera dan Sains UUM sebagai  
memenuhi keperluan untuk Ijazah Doktor Falsafah  
Universiti Utara Malaysia

Oleh  
Kamarudin Hj Kasim



Awang Had Salleh  
Graduate School  
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)

KAMARUDIN KASIM

93609

calon untuk Ijazah \_\_\_\_\_ PhD  
(candidate for the degree of)

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

**“PENGARUH KOMPETENSI EMOSI DAN KEPIMPINAN VISIONARI KE ATAS  
KUALITI PENSYARAH KOLEJ KOMUNITI MALAYSIA”**

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 : 28 Ogos 2014.

*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: August 28, 2014.*

Pengerusi Viva:  
(Chairman for VIVA)

Assoc. Prof. Dr. Mohd Izam Ghazali

Tandatangan  
(Signature)

Pemeriksa Luar:  
(External Examiner)

Prof. Dr. Kamarulzaman Kamarudin

Tandatangan  
(Signature)

Pemeriksa Dalam:  
(Internal Examiner)

Dr. Ishak Sin

Tandatangan  
(Signature)

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

Assoc. Prof. Dr. Yahya Don

Tandatangan  
(Signature)

Tarikh:

(Date) August 28, 2014

## **Kebenaran Mengguna**

Dalam menyerahkan tesis ini bagi memenuhi syarat sepenuhnya untuk Ijazah Doktor Falsafah Universiti Utara Malaysia, saya bersetuju bahawa perpustakaan university boleh secara bebas membenarkan sesiapa saja untuk memeriksa. Saya juga bersetuju bahawa penyelia saya atau jika ketiadaannya, Dekan Sekolah Siswazah, diberi kebenaran untuk membuat sesalinan tesis ini dalam sebarang bentuk, sama ada keseluruhannya atau sebahagiannya bagi tujuan kesarjanaan. Adalah dimaklumkan bahawa sebarang penyalinan atau penerbitan atau kegunaan tesis ini sama ada sepenuhnya atau sebahagian daripadanya bagi tujuan kewangan, tidak dibenarkan kecuali setelah mendapat kebenaran dari saya. Juga dimaklumkan bahawa pengiktirafan harus diberi kepada saya dan Universiti Utara Malaysia dalam sebarang kegunaan kesarjanaan terhadap sebarang petikan daripada tesis saya.

Sebarang permohonan untuk menyalin atau menggunakan mana-mana bahan dalam tesis ini, sama ada sepenuhnya atau sebahagiannya, hendaklah dialamatkan kepada:

Dekan Awang Had Salleh Graduate School of Arts and Sciences

Kolej Sastera dan Sains UUM

Universiti Utara Malaysia

06010 Sintok

## Abstrak

Laporan Majlis Perunding Ekonomi Negara mendapati hanya dua puluh peratus tenaga kerja mahir terdapat di Malaysia. Di dalam laporan tersebut, Kolej Komuniti Malaysia didapati tidak dapat meningkatkan keperluan tenaga kerja mahir dan separa mahir seperti yang dihasratkan melalui visi dan misi penubuhannya. Justeru, kajian ini bertujuan meneliti pengaruh kompetensi emosi dan kepimpinan visionari ke atas kualiti pensyarah di Kolej Komuniti Malaysia. Aspek berkaitan jantina, umur dan tempoh perkhidmatan juga diteliti berkaitan pemboleh ubah kajian. Di samping itu, kajian ini juga meninjau peranan kepimpinan visionari sebagai mediator utama berkaitan pengaruhnya terhadap kompetensi emosi dan kualiti pensyarah. Kaedah tinjauan keratan rentas dilaksanakan dalam proses pengumpulan data dan melibatkan tiga instrumen iaitu Inventori Kompetensi Emosi, Inventori Kepimpinan Visionari dan Inventori Kualiti Pengajaran. Sampel kajian terdiri daripada 480 orang pensyarah kanan Kolej Komuniti Malaysia. Teknik analisis data pelbagai iaitu analisis korelasi, Ujian-*t*, dan Analisis Regresi Berganda diaplikasikan dalam kajian ini. Dapatan menunjukkan terdapat hubungan signifikan antara kompetensi emosi, kepimpinan visionari dan kualiti pengajaran pensyarah. Melalui analisis regresi didapati kompetensi emosi menyumbang kepada perubahan varians dalam dimensi kualiti komunikasi, pengurusan dan komitmen pensyarah, manakala dalam kepimpinan visionari didapati berpengaruh kepada dimensi mencipta visi, membangun visi, melaksanakan visi dan mencipta matlamat yang dapat dilihat. Dapatan juga menunjukkan kepimpinan visionari adalah merupakan mediator utama terhadap hubungan antara kompetensi emosi dengan kualiti pensyarah. Secara keseluruhannya kajian ini menunjukkan peranan penting pihak Kolej Komuniti Malaysia dalam melaksanakan dan mengukuhkan program peningkatan tahap profesionalisme pensyarah dalam aspek kompetensi emosi dan kepimpinan visionari bagi meningkatkan kualiti pengajaran pensyarah di Kolej Komuniti Malaysia. Hal ini akan dapat mengupaya modal insan kompetitif dan inovatif bagi menangani suasana global yang sentiasa berubah menuju Malaysia negara maju berpendapatan tinggi pada tahun 2020.

**Kata kunci:** Kompetensi Emosi, Kepimpinan Visionari, Kualiti Pengajaran.

## Abstract

National Economic Consultative Council reported only twenty percent of the workforce in Malaysia are skilled workers. According to the report, the Community Colleges of Malaysia have failed in its vision and mission to provide sufficient number of skilled workers for the country. Thus the aim of this study is to review the influence of emotional competence and visionary leadership towards the quality of lecturers. Gender, age and length of service are also being analyzed as the research variables. In addition, this study also looks at the role of visionary leadership as the main mediator towards the influence of emotional competence and quality of lecturers. The cross-sectional survey method which involves three main instruments namely the Emotional Competence Inventory, Visionary Leadership Inventory and Teaching Quality Inventory are used in the data collection process. The sample of the study consists of 480 senior lecturers from Community Colleges. The multivariate data analysis techniques such as Correlation Analysis, *t*-test, and Stepwise Regression Analysis are applied in this study. The results of the findings indicate that there is a significant relationship between emotional competence and visionary leadership on the teaching quality of the lecturers. Through the Stepwise Regression Analysis, the findings show that emotional competence contributes towards the change of variance in the quality of communication, management and lecturers, commitment. However, visionary leadership seems to have an influence in the creation, development and implementation of the vision and the visibility of the goals. The findings also show that visionary leadership is the main mediator towards the relationship between emotional competence and teaching quality of lecturers. In general, this study shows that the Community Colleges play a vital role in implementing and strengthening the level of professionalism of the lecturers in the aspects of emotional competence and visionary leadership in order to enhance the teaching quality of the lecturers. This will empower a competitive and innovative human capital for Malaysia towards a high income nation by the year 2020.

**Keywords:** Emotional Competence, Visionary Leadership, Teaching Quality.

## Penghargaan

Dengan nama Allah Yang Maha Pemurah Lagi Maha Mengasihani. Alhamdulillah, saya bersyukur kehadiran Allah SWT kerana memberikan kekuatan, hidayah serta kerahmatan sehingga saya akhirnya berjaya mencapai cita-cita saya memperolehi ijazah tertinggi akademik. Penghargaan dan ucapan terima kasih ini juga saya panjangkan kepada rakan karib saya dunia dan akhirat yang juga penyelia saya, Yg Bhg Mejar Prof Madya Dr Haji Yahya Don kerana kesabaran serta tunjuk ajar dari nya yang tidak pernah kenal jemu menegur, membimbing serta mendidik saya; ini adalah kejayaan kita bersama tuan.

Buat ibu saya, Hajah Ramlah Talib serta ayah saya Hj Kasim Salam, ingin saya nyatakan bahawa tiada kata yang dapat saya ungkapkan. Terima kasih jua di atas kesabaran mak dan apak dalam membesarkan ujang, serta meletakkan asas ilmu pengetahuan serta pendidikan yang amat kukuh kepada ujang sejak dari kecil lagi. Semuga Allah SWT merahmati mak dan apak selalu. Ujang amat bersyukur kepada Allah SWT kerana mengurniakan kepada ujang mak dan apak yang mementingkan pendidikan serta ilmu pengetahuan lebih dari segala-gala nya. Ya Allah rahmatilah ibu dan ayahku. Kasihanilah mereka dan terimalah amal-amal mereka. Amin.

Di kesempatan ini juga saya ingin merakamkan penghargaan saya kepada dua orang insan yang istimewa kepada saya sepanjang perjalanan hidup saya sebagai pelajar kedoktoran; iaitu isteri saya, Puan Khairuzilah Khalil dan anak-anak saya, Hamzah, Nabihah, Huda dan Ahmad Nabil, terima kasih di atas doa serta kesabaran kamu semua. Terima kasih juga kepada Puan Masyitah Ali Yasin serta Affan Iman Hamzah, kehadiran anda berdua telah banyak menceriakan kehidupan baba dan atuk sekeluarga.

Terima kasih juga kepada pemeriksa, YBhg Prof Dr Kamaruzaman Kamarudin (UPSI) dan Dr Ishak Sin (UUM) dan Dr Kalsom Ali kerana banyak membantu menguat dan memperkemas tesis saya. Ucapan terima kasih ini juga saya panjangkan kepada Dekan dan Timbalan Dekan Pusat Pengajian Pendidikan dan Bahasa Moden, *UUM College of Arts and Sciences*, khas nya kepada Puan Nor Shamshiza Mat Isa dan Cik Zuraidah Juliana Mohamad Yusoff serta mereka-mereka yang berdoa dan membantu saya sepanjang pengajian saya. Semoga Allah S.W.T membalas segala budi baik anda semua. Ya Allah rahmatilah mereka semua. Kurniakanlah kami kebahagiaan di dunia ini dan akhirat nanti.

**MEJAR PROF MADYA KAMARUDIN KASIM**

## Kandungan

Perakuan Kerja Tesis.....	i
Kebenaran Untuk Mengguna .....	ii
Abstrak.....	iii
Abstract.....	iv
Penghargaan.....	v
Senarai Kandungan .....	vi
Senarai Jadual .....	vii
Senarai Rajah .....	viii
Senarai Singakatan.....	xv
<b>BAB 1 PENGENALAN .....</b>	<b>1</b>
1.1 Pendahuluan.....	1
1.2 Sejarah Penubuhan Kolej Komuniti.....	2
1.3 Visi dan Misi Kolej Komuniti.....	5
1.4 Peranan Kolej Komuniti .....	7
1.5 Program Peningkatan Kualiti.....	10
1.6 Transformasi Kolej Komuniti.....	14
1.7 Kepimpinan Visionari.....	18
1.8 Penyataan Masalah.....	19
1.9 Tujuan Kajian.....	27
1.10 Persoalan Kajian .....	28
1.11 Hipotesis Kajian.....	29
1.11.1 Kompetensi Emosi dan Kepimpinan Visionari.....	29
1.11.2 Kompetensi Emosi dan Kualiti Pensyarah.....	29
1.11.3 Kepimpinan Visionari dan Kualiti Pensyarah.....	30
1.11.4 Perbezaan Kepimpinan Visionari Berdasarkan Aspek Demografi .....	30
1.11.5 Perbezaan Kualiti Pensyarah Kolej Komuniti Berdasarkan Aspek Demografi .....	30



1.11.6	Perbezaan Kompetensi Emosi Berdasarkan Aspek Demografi .....	31
1.11.7	Subskala Utama Kompetensi Emosi Pensyarah Dalam Meramal Kepimpinan Visionari.....	31
1.11.8	Subskala Utama Kompetensi Emosi Pensyarah dalam Meramal Kualiti Pensyarah.....	31
1.11.9	Subskala Utama Kepimpinan Visionari Dalam Meramal Kualiti Pensyarah.....	31
1.11.10	Kepimpinan Visionari Merupakan Variabel Perantara Kompetensi Emosi dan Kualiti Pensyarah.....	32
1.12	Kerangka Teoritikal Kajian .....	32
1.12.1	Teori Kualiti Pencapaian.....	32
1.12.2	Teori Kepimpinan Visionari .....	39
1.12.3	Kelebihan Merancang Visi .....	42
1.12.4	Model Kualiti Pensyarah.....	44
1.12.5	Kerangka Konseptual Kajian .....	48
1.13	Definisi Operational .....	53
1.13.1	Kompetensi Emosi .....	53
1.13.2	Kelompok Kesedaran Diri .....	54
1.13.3	Kelompok Kesedaran Sosial .....	56
1.13.4	Kelompok Pengurusan Diri.....	57
1.13.5	Kelompok Pengurusan Perhubungan.....	60
1.13.6	Kepimpinan Visionari .....	62
1.13.7	Penciptaan Visi .....	62
1.13.8	Perumusan Visi .....	63
1.13.9	Transformasi Visi.....	63
1.13.10	Perlaksanaan Visi.....	63
1.13.11	Kualiti Pensyarah.....	63
1.14	Signifikasi Kajian.....	64
1.15	Rumusan .....	67

<b>BAB 2 KAJIAN LITERATUR .....</b>	<b>68</b>
2.1	Pendahuluan.....68
2.2	Konsep Kepimpinan.....68
2.3	Teori dan Model Model .....73
2.3.1	Model Kecerdasan Emosi dan Kepimpinan.....73
2.3.2	Model Kecerdasan Emosi Pemimpin dan Visi Organisasi .....74
2.3.3	Model Kecerdasan Emosi dan Keberkesanan Organisasi.....76
2.3.4	Model Pengajaran Berkesan .....80
2.4	Kepimpinan Visionari..... 81
2.5	Konsep Kepimpinan Visionari.....82
2.6	Konsep Visi.....83
2.7	Memahami Sifat dan Unsur Visi.....86
2.7.1	Nilai.....89
2.7.2	Misi .....91
2.7.3	Objektif .....92
2.8	Langkah-langkah Kepimpinan Visionari.....94
2.8.1	Penciptaan Visi .....95
2.8.2	Perumusan Visi .....96
2.8.3	Transformasi Visi..... 97
2.8.4	Implementasi Visi .....98
2.9	Strategi Tindakan Kepimpinan Visionari .....99
2.10	Ciri-ciri Kualiti Kepimpinan Visionari.....104
2.11	Kompetensi Emosi.....106
2.12	Keseimbangan antara Kehidupan Peribadi dan Kerja .....107
2.12.1	Memudahkan Orang Lain .....110
2.12.2	Kesedaran Diri .....111
2.12.3	Kesinambungan Antara Kehidupan Peribadi dan Kerja .....111
2.13	Kecerdasan EmosiPemimpin .....112
2.14	Konsep Kualiti Pensyarah.....117
2.15	Takrif Kualiti Pensyarah .....123
2.16	Faktor Yang Mempengaruhi Kualiti Pensyarah .....125

2.17	Pengukuran Kualiti Pensyarah.....	138
2.18	Pembentukan Kualiti Pensyarah .....	139
2.19	Kepimpinan Bervisi dan Kualiti Pensyarah.....	142
2.20	Kompetensi Emosi dan Kualiti Pensyarah.....	143
	2.20.1 Content Competence .....	143
	2.20.2 Padagogical dan Andragogical Competence .....	144
	2.20.3 Student Development Competence.....	144
	2.20.4 Student-Profesor Relationship Competence .....	142
	2.20.5 Student Assessment Competence .....	145
2.21	Demografi dan Kompetensi Emosi.....	146
	2.21.1 Umur .....	146
	2.21.2 Jantina .....	146
	2.21.3 Pengalaman Kerja.....	147
2.22	Demografi dan Kepimpinan Visionari .....	148
	2.22.1 Jantina .....	148
2.23	Rumusan .....	149
<b>BAB TIGA METODOLOGI KAJIAN.....</b>		<b>150</b>
3.1	Pendahuluan.....	150
3.2	Rekabentuk Kajian.....	150
3.3	Populasi dan Sampel Kajian .....	151
3.4	Pemilihan Kolej Komuniti .....	152
3.5	Unit Analisis Kajian.....	153
3.6	Instrumen Kajian.....	153
3.7	Kompetensi Emosi Pemimpin.....	154
3.8.	Instrumen Kepimpinan Visionari .....	156
3.9	Instrumen Kualiti Pensyarah .....	158
3.10	Instrumen Soal Selidik.....	159
3.11	Ujian Rintis .....	159
3.12	Maklumat Deskriptif Instrumen.....	160
3.13	Kebolehpercayaan Instrumen.....	161
3.14	Analisis Kesahan Instrumen .....	163

3.15	Prosedur Pengumpulan Data.....	164
3.16.	Analisis Data.....	165
3.16.1.	Prosedur Analisis Data Kuantitatif .....	165
3.17	Rumusan .....	166
<b>BAB 4</b>	<b>DAPATAN KAJIAN.....</b>	<b>167</b>
4.1	Pendahuluan.....	167
4.2	Penapisan Data.....	167
4.2.1.	Analisis Kehilangan atau Ketiadaan Data.....	168
4.2.2.	Analisis Data Dengan Nilai Ekstrem atau Outliers.....	168
4.2.3.	Penentuan Kenormalan Data.....	169
4.3.	Kadar Respons Kajian.....	169
4.4.	Profil Responden.....	170
4.5.	Deskriptif Statistik .....	171
4.6.	Korelasi antara Variabel Kajian.....	174
4.6.1	Hubungan antara Kompetensi dengan Kepimpinan Visionari.....	174
4.6.2	Hubungan antara Kompetensi Emosi dengan Kualiti Pensyarah .....	176
4.6.3	Hubungan antara Dimensi Kepimpinan Visionari dengan Kualiti Pensyarah .....	177
4.6.4	Perbezaan Variabel Kajian Berdasarkan Ciri Demografi Responden .....	179
4.7	Perbezaan Variabel Kajian Berdasarkan Jantina Responden.....	179
4.7.1	Kepimpina Visionari.....	179
4.7.2	Kompetensi Emosi.....	180
4.7.3	Kualiti Pensyarah.....	182
4.8	Perbezaan Variabel Kajian Berdasarkan Unur Responden.....	184
4.8.1	Kepimpinan Visionari.....	184
4.8.2	Kompetensi Emosi.....	185
4.8.3	Kualiti Pensyarah Berdasarkan Umur.....	187

4.9.	Perbezaan Variabel Kajian Berdasarkan Tempuh Perkhidmatan .....	188
4.9.1	Kepimpinan Visionari .....	188
4.9.2.	Kompetensi Emosi .....	189
4.9.3.	Kualiti Pensyarah .....	191
4.10	Pengaruh Kompetensi Emosi Terhadap Kualiti Pensyarah .....	192
4.11	Pengaruh Kompetensi Emosi Terhadap Kepimpinan Visionari .....	196
4.12	Pengaruh Kepimpinan Visionari Terhadap Kualiti Pensyarah .....	199
4.13	Pengaruh Mediator Kepimpinan Visionari Terhadap Hubungan antara Kompetensi Emosi dengan Kualiti Pensyarah .....	201
4.14.	Pengaruh Mediator Kepimpinan Visionari Terhadap Hubungan antara Kompetensi Emosi dengan Kualiti Komunikasi Pensyarah .....	202
4.15.	Pengaruh Mediator Kepimpinan Visionari Terhadap Hubungan antara Kompetensi Emosi dengan Kualiti Pensyarah .....	204
4.16.	Pengaruh Mediator Kepimpinan Visionari Terhadap Hubungan antara Kompetensi Emosi dengan Pengurusan Pensyarah .....	206
4.17	Pengaruh Mediator Kepimpinan Visionari Terhadap Hubungan antara Kompetensi Emosi dengan Pentadbiran Pensyarah .....	208
4.18	Pengaruh Mediator Kepimpinan Visionari Terhadap Hubungan antara Kompetensi Emosi dengan Kemahiran Pengajaran Pensyarah.....	210
4.19	Rumusan.....	212
<b>BAB 5 LIMA PERBINCANGAN DAN CADANGAN.....</b>		<b>213</b>
5.1	Pendahuluan.....	213
5.2	Isu Kepimpinan dan Kualiti Pensyarah Kolej Komuniti .....	213
5.3.	Kompetensi Emosi dan Kepimpinan Visionari.....	216
5.4.	Kompetensi dan Kualiti Pensyarah Kolej Komuniti.....	219
5.5.	Kepimpinan Visionari dan Kualiti Pensyarah Kolej Komuniti .....	221
5.6.	Perbezaan Kompetensi Emosi Pensyarah Kolej Komuniti Berdasarkan Aspek Demografi .....	224
5.7.	Perbezaan Kepimpinan Visionari Pemimpin Kolej Komuniti .....	227
5.8.	Perbezaan Kualiti Pensyarah Kolej Komuniti .....	228

5.9. Subskala Kompetensi Emosi Dalam Meramal Kepimpinan Visionari Pensyarah Kolej Komuniti.....	230
5.10 Perbezaan Kompetensi Emosi Dalam Meramal Kualiti Pensyarah Kolej Komuniti.....	233
5.11. Subskala Kepimpinan Visionari Dalam Meramal Kualiti Pensyarah.....	236
5.12. Kepimpinan Visionari Sebagai Variabel Perantara Kompetensi Emosi dan Kualiti Pensyarah Kolej Komuniti.....	239
5.13. Kesimpulan .....	242
5.14. Implikasi Kajian.....	243
5.15. Implikasi Teori.....	243
5.16. Implikasi Praktikal .....	245
5.17. Cadangan Kajian Akan Datang.....	247
5.18. Penutup .....	250
<b>RUJUKAN.....</b>	<b>251</b>
<b>LAMPIRAN.....</b>	<b>291</b>
<b>BIODATA PENULIS.....</b>	<b>305</b>

## **Senarai Rajah**

Rajah 1.1	Kerangka Pengaruh Dalam Kelompok Kompetensi Emosi.....	39
Rajah 1.2	Kerangka Konseptual Kajian: Korelasi Dan Pengaruh Kompetensi Emosi dan Kepimpinan Visionari Ke Atas Kualiti Pensyarah Kolej Komuniti.....	49
Rajah 2.1	Hubungan Misi, Visi, Teras Keyakinan, Nilai Teras .....	85
Rajah 5.1	Cadangan Model Kajian Kompetensi Emosi dan Kepimpinan Visionari terhadap Pencapaian Kolej Komuniti.....	261

## Senarai Jadual

Jadual 1.1	Bilangan Kolej Komuniti Seluruh Malaysia Mengikut Tahun.....	5
Jadual 1.2	Bilangan Kolej Komuniti Seluruh Malaysia Mengikut Zon Negeri.....	5
Jadual 1.3	Kerangka Kompetensi Emosi.....	38
Jadual 2.1	Refleksi Kecerdasan Emosi.....	108
Jadual 3.1	Rumusan Populasi Dan Sampel Kajian.....	153
Jadual 3.2	Skala Instrumen Kepimpinan Visionari.....	156
Jadual 3.3	Skala Kualiti Pensyarah.....	158
Jadual 3.4	Skala Interpretasi Min.....	160
Jadual 3.5	Nilai Kebolehpercayaan Instrumen Kompetensi Emosi.....	161
Jadual 3.6	Nilai Kebolehpercayaan Instrumen Kepimpinan Visionari.....	162
Jadual 3.7	Nilai Kebolehpercayaan Instrumen Kualiti Pensyarah.....	162
Jadual 3.8	Skala Interpretasi Korelasi.....	163
Jadual 4.1	Profil Responden.....	171
Jadual 4.2	Deskriptif Statistik Min dan Sisihan Piawai Variabel Kajian.....	173
Jadual 4.3	Korelasi Pearsons antara Dimensi Kompetensi Emosi dengan Kepimpinan Vionari.....	175
Jadual 4.4	Korelasi Pearsons antara Dimensi Kompetensi Emosi dengan Kualiti Pensyarah.....	177
Jadual 4.5	Korelasi Pearsons antara Dimensi Kepimpinan Visionari dengan Kualiti Pensyarah.....	178
Jadual 4.6	Ujian $t$ Kepimpinan Visionari Berdasarkan Jantina.....	180
Jadual 4.7	Ujian $t$ Kompetensi Emosi Pemimpin Berdasarkan Jantina.....	181
Jadual 4.8	Ujian $t$ Kualiti Pensyarah Berdasarkan Jantina.....	183
Jadual 4.9	Perbandingan Skor Min Dimensi Kepemimpinan Visionari Berdasarkan Umur.....	185
Jadual 4.10	Perbandingan Skor Min Dimensi Kompetensi Emosi Berdasarkan Umur.....	186



Jadual 4.11	Perbandingan Skor Min Dimensi Kompetensi Emosi Berdasarkan Umur.....	188
Jadual 4.12	Dapatan Ujian <i>t</i> bagi Perbezaan Kepimpinan Visionari Berdasarkan Tempoh Perkhidmatan.....	189
Jadual 4.13	Dapatan Ujian <i>t</i> bagi Perbezaan Kompetensi Emosi Pemimpin Berdasarkan Tempoh Perkhidmatan.....	190
Jadual 4.14	Dapatan Ujian <i>t</i> bagi Perbezaan Kualiti Pensyarah Berdasarkan Tempoh Perkhidmatan.....	191
Jadual 4.15	Analisis Regresi Pengaruh Kompetensi Emosi terhadap Kualiti Pensyarah.....	193
Jadual 4.16	Analisis Regresi Pengaruh Kompetensi Emosi terhadap Kepimpinan Visionari.....	196
Jadual 4.17	Analisis Regresi Pengaruh Kepimpinan Visionari terhadap Kualiti Pensyarah.....	199
Jadual 4.18	Keputusan Regresi Berganda Pengaruh Pengantara Kepimpinan Visionari terhadap Hubungan Kompetensi Emosi dengan Kualiti Kemahiran Komunikasi Pensyarah.....	204
Jadual 4.19	Keputusan Regresi Berganda Pengaruh Pengantara Kepimpinan Visionari terhadap Hubungan Kompetensi Emosi dengan Kualiti Komitmen Pensyarah.....	206
Jadual 4.20	Keputusan Regresi Berganda Pengaruh Pengantara Kepimpinan Visionari terhadap Hubungan Kompetensi Emosi dengan Kualiti Pensyarah dalam Aspek Pengurusan.....	208
Jadual 4.21	Keputusan Regresi Berganda Pengaruh Pengantara Kepimpinan Visionari terhadap Hubungan Kompetensi Emosi Dengan Kualiti Pentadbiran Pensyarah.....	210
Jadual 4.22	Keputusan Regresi Berganda Pengaruh Pengantara Kepimpinan Visionari terhadap Hubungan Kompetensi Emosi dengan Kualiti Pensyarah Dalam Bahan Bantu Pengajaran.....	212

## Senarai Lampiran

Lampiran A Instrumen Kajian

299

## Senarai Singkatan

AAN	Anugerah Akademi Negara
CIDB	Lembaga Pembangunan Industri Pembinaan Malaysia
EPU	Unit Perancangan Ekonomi
EC	Kompetensi Emosi
ECI-2	<i>Emotional Competence Inventory</i>
EQ	Kecerdasan Emosi
FPK	Falsafah Pendidikan Kebangsaan
IPT	Institusi Pengajian Tinggi
IPTA	Institusi Pengajian Tinggi Awam
IPTS	Institusi Pengajian Tinggi Swasta
IQ	Kecerdasan Intelektual
JPK	Jabatan Pembangunan Kemahiran
JPKK	Jabatan Pengajian Kolej Komuniti
JPPKK	Jabatan Pengajian Politeknik dan Kolej Komuniti
KPM	Kementerian Pendidikan Malaysia
KPT	Kementerian Pengajian Tinggi
LAN	Lembaga Akreditasi Negara
MBE	Model Ekonomi Baru Untuk Malaysia
MBM	Majlis Belia Malaysia
MPEN	Majlis Penasihat Ekonomi Negara
MQA	Agensi Kelayakan Malaysia
MQF	Kerangka Kelayakan Malaysia
NEAC	Majlis Tindakan Ekonomi Negara

NOSS	Standard Kemahiran Pekerja Kebangsaan
PSPTN	Pelan Strategik Pengajian Tinggi Negara
RMK	Rancangan Malaysia ke
SAQ	Self Assessment Questionnaire
SIP	Sangkutan Industri Pensyarah
SKK	Sijil Kolej Komuniti
SMK	Sijil Modular Kebangsaan
SPKK	Sektor Pengurusan Kolej Komuniti
SPSS	<i>Statistical Package For The Social Sciences</i>
ST	Suruhanjaya Tenaga

# **BAB SATU**

## **PENGENALAN**

### **1.1 Pendahuluan**

Penubuhan Kolej Komuniti di Malaysia pada pertengahan tahun 2000, telah membuka lembaran baru dalam sejarah pendidikan di Malaysia. Yang Berhormat Tan Sri Dato' Musa bin Mohammad, Menteri Pendidikan Malaysia ketika itu telah membentangkan cadangan penubuhan Kolej Komuniti di seluruh Malaysia bagi membantu generasi muda yang tidak berminat di dalam bidang akademik tetapi berminat untuk melanjutkan pelajaran di dalam bidang kemahiran. Mesyuarat Kabinet pada bulan Julai tahun 2000 telah bersetuju untuk menubuhkan 10 buah Kolej Komuniti di seluruh Malaysia sebagai perintis kepada idea penubuhan Kolej Komuniti (Kementerian Pengajian Tinggi, 2010; Yahya Don, Kamarudin Kasim, Mohd Fo'ad Sakdan & Yaakob Daud, 2012a).

Pada tahun berikutnya, sebanyak 10 buah Kolej Komuniti telah beroperasi. Menjelang akhir tahun tersebut, iaitu pada bulan Disember 2001, dua buah lagi Kolej Komuniti telah dibina dan menjadikan jumlahnya sebanyak 12 buah. Antara negeri-negeri yang telah terlibat dengan penubuhan Kolej Komuniti ketika itu ialah Negeri Pahang, Perlis, Kedah, Pulau Pinang, Selangor, Melaka, Johor, Terengganu, Sarawak dan Sabah. Sehingga Oktober 2011, sebanyak 81 buah Kolej Komuniti telah dibuka dan beroperasi sepenuhnya di seluruh negara (Jabatan Pengajian Kolej Komuniti, 2012).

## **1.2 Sejarah Penubuhan Kolej Komuniti**

Pada awal penubuhannya, Kolej Komuniti telah diletakkan di bawah pentadbiran Jabatan Pendidikan Teknikal, Kementerian Pendidikan Malaysia. Namun begitu, apabila Kementerian Pengajian Tinggi ditubuhkan pada tahun 2004, pentadbiran Kolej Komuniti dipindahkan dan bergabung dengan Jabatan Pengajian Politeknik, lalu menjadi Jabatan Pengajian Politeknik dan Kolej Komuniti (JPPKK). Maka dengan itu, satu jawatan baru telah diwujudkan iaitu jawatan Timbalan Ketua Pengarah Sektor Pengurusan Kolej Komuniti (SPKK) di bawah Ketua Pengarah Jabatan Pengajian Politeknik dan Kolej Komuniti bagi menguruskan pentadbiran yang baru. Menjelang tahun 2008, kerajaan Malaysia telah meluluskan pembinaan dua buah lagi Kolej Komuniti di dalam pembentangan Rancangan Malaysia ke Sembilan (RMK-9) di mana menjadikan Kolej Komuniti berjumlah 37 buah di seluruh negara (Jabatan Pengajian Kolej Komuniti, 2010; Yahya et al., 2012a).

Pada bulan Julai 2009, kabinet telah bersetuju dengan cadangan Menteri Pengajian Tinggi ketika itu untuk memisahkan Kolej Komuniti dari Jabatan Pengajian Politeknik untuk dijadikan sebagai sebuah identiti nya yang tersendiri sebagai Jabatan Pengajian Kolej Komuniti. Maka pada 15 September 2009, Sektor Pengurusan Kolej Komuniti telah dinaik taraf sebagai sebuah jabatan yang kini dikenali sebagai Jabatan Pengajian Kolej Komuniti (JPKK).

YB Dato' Seri Khaled Nordin, Menteri Pengajian Tinggi sewaktu menyampaikan Amanat Tahun Baru Kementerian Pengajian Tinggi di Pusat Konvensyen

Antarabangsa Putrajaya pada tahun 2010 telah mengarahkan Ketua Pengarah JPKK untuk menyediakan perancangan serta hala tuju yang baru dan *blue print* bagi Kolej Komuniti untuk memberikan penekanan kepada bidang pendidikan berasaskan kemahiran untuk negara. Kolej Komuniti telah diminta untuk kembali kepada landasan asal penubuhannya dalam membantu negara menghasilkan jumlah tenaga kerja yang mahir. Suatu bentuk program kemahiran perlu dibangunkan bagi memberi peluang kedua kepada belia yang gagal di dalam pelajaran akademik, untuk terus menikmati kepesatan arus pembangunan negara melalui program-program kemahiran jangka pendek tetapi berkualiti (Khaled Nordin, 2010a).

Di samping itu, Kolej Komuniti juga menyediakan dan memanjangkan program-program tersebut kepada golongan yang telah berkerja untuk meningkatkan serta memperkasakan ilmu kemahiran melalui *Program Re skilling, Up skilling dan Multi skilling* (Khaled Nordin, 2010a). Sebuah Jawatankuasa *Task Force* telah ditubuhkan bagi menjayakan arahan YB Menteri serta merealisasikan harapan negara dalam melahirkan lebih ramai lagi tenaga kerja mahir. Akhirnya Program Kemahiran berbentuk modular telah dibangunkan sebagai landasan serta halatuju Kolej Komuniti yang baru dan diberi nama Program Transformasi Kolej Komuniti.

Pada bulan April 2010, YAB Tan Sri Dato' Haji Muhyiddin bin Haji Mohammad Yasin, Timbalan Perdana Menteri Malaysia telah melancarkan Program Kemahiran Kolej Komuniti yang baru yang dinamakan Sijil Modular Kebangsaan (SMK) sebagai sebuah Program Transformasi dan Pengukuhan Kolej Komuniti dalam membangunkan minda masyarakat melalui ilmu kemahiran. Majlis tersebut telah

mendapat liputan yang meluas daripada akhbar dan serentak dengan itu, 98 Modul Kemahiran yang telah berjaya dibangunkan dilancarkan oleh YAB Timbalan Perdana Menteri. SMK adalah merupakan suatu Program Kemahiran singkat (4 hingga 12 bulan) yang berfokus bagi menggantikan Program Sijil Kolej yang mengambil masa dua tahun. Bermula daripada pengambilan Januari 2011, 72 buah Kolej Komuniti di seluruh negara telah mula menawarkan peluang kepada lebih dari 25,000 pelajar lepasan sekolah serta para belia di seluruh Malaysia yang berminat untuk meningkatkan ilmu kemahiran mereka di dalam pelbagai bidang yang mereka minati (Khaled Nordin, 2011; Yahya Don, et al., 2012a).

Kepercayaan masyarakat setempat terhadap kemampuan Kolej Komuniti dalam melatih masyarakat melalui program kemahiran telah menampakkan impak terhadap perkembangan Kolej Komuniti di Malaysia (Yahya Don, et al., 2012a). Dengan hanya 10 buah Kolej Komuniti yang dibina pada tahun 2001, kini Kolej Komuniti telah mempunyai 81 buah Kolej di seluruh negara sejak penubuhannya pada tahun 2000 (Jabatan Pengajian Kolej Komuniti, 2012).



**Jadual 1.1:**

*Bilangan Kolej Komuniti Seluruh Malaysia Mengikut Tahun.*

<b>Tahun</b>	<b>Bilangan</b>
2001	10
2002	12
2004	17
2005	34
2008	47
2010	63
2011	72
<b>2012</b>	<b>81</b>

Sumber: Laporan Tahunan Jabatan Pengajian Kolej Komuniti (2012).

**Jadual 1.2:**

*Bilangan Kolej Komuniti Seluruh Malaysia Mengikut Zon Negeri*

<b>Wilayah</b>	<b>Bilangan</b>
Utara (Perlis, Kedah dan Pulau Pinang)	14
Perak	11
Selangor	8
Negeri Sembilan dan Melaka	10
Johor	12
Timur ( Kelantan, Terengganu, Pahang)	15
Sabah	5
Sarawak	6

Sumber: Laporan Tahunan Jabatan Pengajian Kolej Komuniti (2012).

### **1.3 Visi dan Misi Kolej Komuniti**

Dasar penubuhan Kolej Komuniti adalah sebagai sebuah institusi pendidikan yang memberi latihan serta kemahiran kepada masyarakat setempat yang

memerlukannya. Ia ditubuhkan untuk memberi dan menyediakan peluang kedua kepada pelajar lepasan menengah yang tercicir dalam sistem pendidikan, dengan menyediakan laluan alternatif kepada pelajar dan juga masyarakat setempat serta pekerja-pekerja yang ingin melanjutkan pendidikan dalam bidang latihan dan kemahiran yang mereka minati. Sebagai sebuah institusi pendidikan yang bertanggungjawab memberikan pendidikan dalam bentuk latihan dan kemahiran, Kolej Komuniti merupakan pusat latihan yang fleksibel di dalam penawaran kursus, syarat kemasukan, umur serta menyediakan kursus secara sepenuh masa dan separuh masa kepada masyarakat setempat (Khaled Nordin, 2011; Yahya Don, Mohd Fo'ad Sakdan, Yaakob Daud & Kamarudin Kasim, 2012b). Manakala visi penubuhan Kolej Komuniti pula adalah sebagai pusat perkembangan pendidikan dan kemahiran dengan iltizam untuk membina komuniti yang berilmu dan berkemahiran seiring dengan Falsafah Pendidikan Kebangsaan. Misi penubuhannya pula adalah untuk meluaskan akses pendidikan, meningkatkan taraf sosio-ekonomi dan kesejahteraan masyarakat melalui program latihan, kemahiran dan pembelajaran sepanjang hayat (Jabatan Pengajian Kolej Komuniti, 2011).

Sementara itu, objektif penubuhan Kolej Komuniti pula adalah untuk menyediakan pendidikan dan latihan kemahiran berbentuk peningkatan kemahiran (*Up Skilling*), latihan semula (*Re Skilling*) dan latihan kepelbagaian (*Multi Skilling*) kepada semua peringkat masyarakat serta menyediakan kemudahan, perkhidmatan dan sistem pembelajaran yang kondusif dan berkualiti. Objektif penubuhan juga menyatakan bahawa Kolej Komuniti perlu menyediakan rangkaian strategik bagi tujuan

pengukuhan aktiviti sosio-ekonomi dan kesejahteraan hidup kepada masyarakat setempat. Moto Kolej Komuniti pula diubah dari Satu Pendekatan Pendidikan dan Latihan Bersepadu kepada Peneraju Komuniti Berilmu dan Berkemahiran (Jabatan Pengajian Kolej Komuniti, 2011; Yahya Don, et al., 2012a).

#### **1.4 Peranan Kolej Komuniti**

Kewujudan Kolej Komuniti di seluruh negara telah memberi kelebihan kepada masyarakat setempat untuk mendapatkan latihan dan kemahiran yang diperlukan oleh pihak industri setempat, terutamanya dalam bidang kejuruteraan elektrik, pembuatan, perhotelan, pembinaan, automotif, pelancongan, dan lain-lain bidang yang kini diambil alih oleh pekerja dari luar atau pekerja asing. Prasarana yang disediakan oleh Kolej Komuniti yang lengkap di setiap premis Kolej dengan peralatan bengkel dan makmal yang terkini, serta tenaga pengajar yang terlatih, membolehkan pelajar dan masyarakat setempat terutamanya lepasan sekolah menengah mendapatkan latihan dan kemahiran yang tinggi serta memenuhi permintaan industri (Yahya Don, et al., 2012b).

Sejak Kolej Komuniti ditubuhkan pada 5 Julai 2000 hingga Disember 2009, seramai lebih 45 ribu pelajar telah menyertai program latihan yang disediakan oleh Kolej Komuniti secara sepenuh masa. Manakala lebih dari 350 ribu pelajar telah mengikuti latihan dan kemahiran secara kursus pendek ataupun melalui program pembelajaran sepanjang hayat. Namun, kuantiti tenaga kerja yang dikeluarkan masa kini masih tidak mencukupi untuk menampung keperluan tenaga kerja mahir yang

diperlukan bagi memacu pelbagai sektor pekerjaan negara (Jabatan Pengajian Kolej Komuniti, 2010).

Laporan Majlis Tindakan Ekonomi Negara (NEAC) dan Unit Perancang Ekonomi (EPU) oleh Ghazali Abas (2010), menyatakan 20% dari tenaga kerja di Malaysia adalah tenaga kerja berkemahiran tinggi. Laporan itu juga menjelaskan bahawa 39% sumber tenaga kerja di Malaysia adalah tenaga kerja yang tidak mempunyai kemahiran, 33% dari sumber tenaga kerja pula terdiri daripada tenaga kerja separa mahir, dan 8% adalah tenaga mahir. Sebagai sebuah negara yang mempunyai keazaman untuk menjadi sebuah negara maju, Malaysia sepatutnya mempunyai sekurang kurangnya 60% jumlah tenaga kerja yang mahir serta berkualiti. Laporan EPU oleh Ghazali Abas (2010) juga menunjukkan bahawa Malaysia jauh ketinggalan dalam usahanya ke arah menuju sebuah negara maju berbanding negara-negara seperti Taiwan, Korea, Singapura yang masing-masing mencatatkan peratusan tenaga kerja mahir sebanyak 67%, 64% dan 60%.

YAB Dato Sri Mohd Najib Tun Abdul Razak, Perdana Menteri Malaysia sewaktu membentangkan ucapannya mengenai Model Ekonomi Baru Untuk Malaysia (MBE) dengan jelas menyatakan Malaysia perlu mengurangkan kebergantungan terhadap tenaga kerja asing dan membangunkan tenaga kerja yang berkemahiran tinggi. Menurut YAB Dato Sri Najib, Majlis Penasihat Ekonomi Negara (MPEN) melaporkan jika negara mempunyai tenaga kerja yang berkemahiran tinggi, ia akan memacu pertumbuhan ekonomi di samping membantu produktiviti dan

meningkatkan daya saing dalam produktiviti negara. Malaysia juga perlu mengurangkan keperluannya kepada tenaga buruh yang tidak mempunyai kemahiran dan lebih memberi penumpuan dan penekanan kepada pekerja pelbagai kemahiran (*multi skilling*) yang boleh meningkatkan produktiviti negara (Majlis Perunding Ekonomi Negara, 2009).

Laporan MPEN juga menyatakan bagi menjamin masa depan negara agar terus berdaya saing dan produktif, Malaysia perlu melahirkan tenaga kerja mahir dan inovatif pada masa hadapan. Sehubungan dengan itu, YAB Dato Sri Najib juga menekankan bahawa sistem pendidikan perlu dikaji semula secara berterusan dan ditambah baik dari masa ke semasa. Sebagai sebuah negara yang sedang menuju ke arah sebuah negara yang berpendapatan tinggi yang mana pekerja diberi upah yang lebih tinggi, bagi keseluruhan ekonomi disebabkan pertumbuhan bukan sahaja daripada modal, tetapi juga daripada produktiviti yang tinggi melalui penggunaan kemahiran dan inovasi, kita perlu pendidikan yang berterusan, latihan kerja praktikal dan latihan semula kemahiran bagi memanfaatkan sepenuhnya teknologi baru.

Sehubungan dengan itu, Kolej Komuniti, telah menyahut seruan YAB Dato Sri Najib melalui pendekatan proaktif nya. YB Dato' Seri Mohamed Khaled Nordin dalam Ucapan Amanat Tahun Baru nya pada 12 Januari 2010 di Pusat Konvensyen Antarabangsa Putrajaya telah menyatakan dengan jelas bahawa Kementerian Pengajian Tinggi juga berhasrat untuk melaksanakan Transformasi terhadap Kolej

Komuniti. Menurut YB Menteri, KPT akan memastikan Kolej Komuniti memperbanyakkan Program *Skilled Based*, menerokai program-program berbentuk *Apprenticeship Training* di samping memberi lebih fokus terhadap pelajar-pelajar yang tercicir. Kolej Komuniti juga akan terus memikul usaha untuk memajukan proses Program Pembelajaran Sepanjang Hayat untuk golongan tertentu (Khaled Nordin, 2010a). Di samping itu, Kolej Komuniti juga akan merombak semua kursusnya di seluruh Kolej Komuniti di Malaysia bagi memastikan kursus-kursus yang ditawarkan bukan sahaja mengikut kehendak dan keperluan industri, tetapi juga memenuhi citarasa masyarakat terkini. Antara kursus-kursus yang ditawarkan adalah seperti Kursus Fotografi Komersial, Animasi 3D, Menyelenggara Motorbot, Kreatif Industri, Pelancongan Bandar, Pelancongan Desa dan Industri Agro (Khaled Nordin, 2010b). Kurikulum baru Kolej Komuniti juga direka bentuk dengan kerjasama industri bagi memastikan kualiti kursus serta mengikut kehendak semasa industri. Kurikulum tersebut bukan sahaja ditambahbaik untuk memenuhi cita rasa semasa dan kehendak pelajar tetapi juga mengikut minat mereka dengan kaedah kerja lapangan yang sebenar. Manakala penilaian juga diubah dengan mengambil kira akan ujian praktikal dari teori pembelajaran. Beberapa mata pelajaran juga diubah dengan menekankan nilai tambah terhadap sukatan pelajaran yang dibina (Khaled Nordin, 2010a).

### **1.5 Program Peningkatan Kualiti**

Bagi mencapai matlamat membangunkan tenaga pengajar yang berkualiti dan mempunyai kredibiliti, Kolej Komuniti telah menjalankan kerjasama dengan sektor

pengajian tinggi awam dan swasta dalam bidang kepakaran serta latihan bagi mencapai hasrat tersebut. Sewaktu majlis pelancaran Program Transformasi Kolej Komuniti yang dilancarkan oleh YAB Tan Sri Muhyiddin Yassin, Timbalan Perdana Menteri merangkap Menteri Pelajaran ketika itu, sektor Pengajian Tinggi Awam telah menyatakan keinginan untuk menjalinkan kolaborasi adalah Universiti Teknologi Malaysia (UTM), Universiti Teknologi MARA (UiTM), Universiti Teknologi Tun Hussein Onn (UTHM), Universiti Malaysia Sabah (UMS), Universiti Putra Malaysia (UPM, Universiti Utara Malaysia (UUM) , Universiti Terbuka Malaysia (OUM) dan Kementerian Pelajaran Malaysia (KPM), manakala sektor swasta pula adalah Adakemi Binaan Malaysia (ABM), Suruhanjaya Tenaga (ST) Malaysia, Proton, All Cosmo dan Majlis Belia Malaysia (MBM). Kolaborasi ini amat penting dalam usaha Kolej Komuniti menyediakan pendidikan dan latihan kemahiran yang berkualiti kepada para pelajar nya (Khaled Nordin, 2011; Yahya Don et al., 2012a).

Di antara program yang dijalankan untuk meningkatkan kualiti tenaga pengajar yang berkemahiran tinggi adalah Program *Training of Trainers* (TOT) di antara pihak kolej dengan pihak industri kepada pensyarah Kolej Komuniti untuk memantap dan meningkatkan Ilmu dan Kemahiran Teknikal dalam pengajaran, pembelajaran dan pentaksiran. Di samping itu, program ini juga memberikan pendedahan terhadap teknologi terkini kepada pensyarah-pensyarah Kolej Komuniti. Melalui program ini, pengalaman dari pihak industri kepada pensyarah Kolej Komuniti dapat dimanfaatkan dan seterusnya akan meningkatkan kualiti

pensyarah yang mana hasilnya adalah kualiti pelajar-pelajar yang bakal dilahirkan (Kamarudin Kasim, 2010; Yahya Don et al., 2012b).

Selain itu, program latihan perguruan secara dalaman di antara Kolej Komuniti dan institusi pengajian tinggi awam juga telah diwujudkan bagi menyempurnakan hasrat Kolej Komuniti dalam melahirkan pensyarah-pensyarahnya yang dinamik dan inovatif serta berkualiti. Kaedah serta teknik pengajaran dan pembelajaran, serta pendekatan andragogi dan pedagogi hasil dari kajian terkini oleh pihak universiti telah didedahkan kepada pensyarah-pensyarah Kolej Komuniti. Ini amat perlu memandangkan sistem pendidikan sekarang sudah amat jauh berubah. Pendekatan latihan ini amat diperlukan kerana keunikan pelajar-pelajar Kolej Komuniti yang terdiri dari pelbagai genap lapisan masyarakat dari pelbagai peringkat umur (Yahya Don et al., 2012b).

Di samping itu, program sangkutan industri pensyarah (SIP) terus dipertingkatkan bagi menjamin mutu ilmu serta kemahiran pensyarah-pensyarah Kolej Komuniti. Suatu dasar khas mengenai latihan dan kerjaya pensyarah telah dibentuk bagi menjayakan hasrat ini. Ini amat penting kerana hampir 70% dari pensyarah-pensyarah baru yang memasuki Kolej Komuniti tidak mempunyai kemahiran yang dikehendaki. Kebanyakan mereka adalah bekas graduan universiti yang rata-ratanya tidak mempunyai ilmu kemahiran ataupun pengalaman di dalam bidang mereka (Kamarudin Kasim, 2011). Melalui program ini, para pensyarah Kolej Komuniti akan ditempatkan di industri atau firma-firma awam dan swasta yang terpilih serta



akan menjalani latihan selama sekurang-kurangnya tiga bulan. Dengan ini, pensyarah-pensyarah Kolej Komuniti akan dapat meningkatkan serta mengembangkan ilmu kemahiran mereka. Ia juga sedikit sebanyak akan memberi pendedahan kepada pensyarah-pensyarah Kolej Komuniti tentang teknologi dan peralatan terkini yang digunakan oleh pihak industri (Kamarudin Kasim & Yahya Don, 2011).

Selain itu, Kolej Komuniti juga melaksanakan pelbagai inisiatif kursus bagi menjamin tahap standard pengajaran dan pembelajaran seperti membuat pemantauan pengajaran dengan menggunakan garis panduan dan instrumen pemantauan pengajaran dan pembelajaran, mengaudit pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran, mengaudit penyelenggaraan peralatan pengajaran dan pembelajaran serta mengaudit sistem peperiksaan dan penilaian di Kolej Komuniti seluruh negara. Personel industri yang berpengalaman dan berkemahiran secara praktikal di tempat kerja akan diambil sebagai pensyarah sambilan di Kolej Komuniti. Tindakan ini boleh meningkatkan kapasiti latihan di samping membantu meningkatkan lagi kualiti pensyarah-pensyarahnya melalui aktiviti pengajaran dan pembelajaran. Tenaga pengajar dari industri yang memiliki pengetahuan, kepakaran serta kemahiran terkini tentang teknologi industri secara *hands on* mampu memberikan latihan kemahiran dan tunjuk ajar yang relevan dan terkini membolehkan peningkatan kebolehpasaran pelajar-pelajar yang menuntut di Kolej Komuniti.

Segala usaha dan inisiatif yang dilaksanakan oleh pihak Kolej Komuniti dalam meningkatkan kemahiran tenaga pengajar, melalui program sangkutan industri pensyarah, program kerjasama dan kolaborasi dengan universiti awam dan swasta serta program sangkutan tenaga pengajar sambilan dengan pihak industri secara tidak langsung boleh membantu meningkatkan lagi mutu pengajaran dan pembelajaran pensyarah-pensyarah Kolej Komuniti di samping bertindak secara proaktif yang telah dinyatakan oleh YAB Dato Sri Najib sewaktu membentangkan Model Ekonomi Baru. Dengan ini adalah menjadi harapan agar penubuhan Kolej Komuniti di serata tanah air Malaysia untuk melahirkan tenaga kerja mahir yang berkualiti akan tercapai dan kebergantungan negara kepada buruh asing akan berkurangan menjelang tahun 2020 (Yahya Don et al., 2012a).

## **1.6 Transformasi Kolej Komuniti**

Penjenamaan semula Kolej Komuniti seperti yang diumumkan pada 27 Jun 2006 melalui *National Implementation Task Force* (NITF) menjadi platform baru untuk meluaskan skop dan tanggungjawab Kolej Komuniti. Ia bertujuan untuk mempertingkatkan peranan Kolej Komuniti dalam menyumbang kepada pembangunan modal insan yang berkualiti. Ia juga merupakan laluan alternatif dan menjadi satu pusat sehati (*One Stop Center*) dan hub pembelajaran sepanjang hayat yang merentasi segenap lapisan umur dan kelayakan akademik serta kemahiran setiap insan yang mempunyai kesedaran untuk belajar. Secara relatif nya, para pensyarah hendaklah bersedia dengan pelbagai kemahiran yang relevan dengan tuntutan yang digariskan di dalam kurikulum Kolej Komuniti. Usaha ini

untuk memantapkan proses pengajaran dan pembelajaran yang bersifat inovatif dan kreatif. Kemahiran dan pengetahuan sedia ada yang dipamerkan oleh setiap pensyarah masa kini merupakan kayu pengukur terhadap kualiti dan arah tuju Kolej Komuniti untuk terus berdaya saing pada masa hadapan (Khaled Nordin, 2011; Yahya Don et al., 2012a).

Pertambahan permintaan tenaga pekerja yang mahir dan separuh mahir bagi memenuhi pasaran kerja tempatan, memerlukan satu pendekatan yang lebih inovatif kepada Kolej Komuniti. Maka, atas sebab itulah pelaksanaan latihan kemahiran di Kolej Komuniti telah diubahsuai dengan pelaksanaan program berbentuk modular yang akan menggantikan program sepenuh masa sediaada. Program tersebut akan membolehkan masyarakat dan pelajar mengikuti pelbagai modul secara jangka pendek berasaskan keupayaan dan kemampuan mereka. Modul jangka pendek tersebut boleh dilaksanakan secara latihan praktikal di industri atau di tempat kerja. Pendekatan pembelajaran berasaskan proses kerja sebenar akan menggalakkan penyertaan pihak industri secara langsung dalam program latihan kemahiran yang dijalankan di Kolej Komuniti (Khaled Nordin, 2011; Yahya Don et al., 2012a).

Penyusunan semula kurikulum sedia ada kepada yang lebih fleksibel dan relevan mengikut permintaan industri atau pasaran semasa akan membolehkan pengeluaran tenaga kerja yang lebih ramai bagi menampung keperluan tenaga kerja negara. Maka Kolej Komuniti telah melaksanakan rombakan pada kurikulum sedia ada di

mana program sepenuh masa dua tahun Sijil Kolej Komuniti (SKK) yang sedang ditawarkan ditukarkan kepada program latihan kemahiran bermodular yang pendek dan berfokus yang dijalankan di antara empat hingga sembilan bulan adalah berasaskan kepada proses kerja sebenar. Pelajar yang dikeluarkan mampu mengikuti kehendak dan kepuasan pelanggan iaitu majikan dan mempunyai ciri-ciri nilai tambah yang penting seperti kompeten, kebolehterjaya, berdaya saing dan berdisiplin. Kurikulum pengajian dan latihan yang dibangunkan telah mendapat penglibatan serta khidmat pihak industri dan syarikat berkaitan kerajaan (GLC) dalam menggubal kurikulum yang bersesuaian dengan kehendak industri ini di mana menghasilkan pelajar yang juga bakal pekerja yang berkualiti dan memenuhi pasaran kerja (Yahya Don et al., 2012a).

Program ini dinamakan Sijil Modular Kebangsaan (SMK) di mana telah disempurnakan pelancarannya oleh YAB Tan Sri Muhyiddin Yaasin, Timbalan Perdana Menteri pada 14 Julai 2010 di Kuala Lumpur Convention Center bagi membolehkan pelajar memperolehi sekurang-kurangnya satu set kemahiran sebelum mereka memasuki pasaran kerja dengan serta merta. Kurikulum tersebut dibangunkan adalah berdasarkan kepada Standard Kemahiran Pekerja Kebangsaan (NOSS) dan setiap modul akan membawa sejumlah mata kredit yang diiktiraf samada oleh Jabatan Pembangunan Kemahiran (JPK), Kementerian Sumber Manusia disamping oleh agensi agensi profesional seperti Lembaga Pembangunan Industri Pembinaan Malaysia (CIDB), Kementerian Kerja Raya, Suruhanjaya Tenaga, Kementerian Tenaga Air dan Komunikasi, Persatuan Hotel Malaysia dan

Persatuan Automotif Malaysia. Apabila beberapa modul SMK telah diperoleh maka pelatih boleh memohon untuk penganugerhan Sijil Kolej Komuniti (SKK). Sijil SKK ini boleh digunakan oleh pelatih untuk menyambung pangajian mereka diperingkat Diploma di Politeknik ataupun di IPTA yang telah menjalinkan kerjasama dengan Kolej Komuniti (Khaled Nordin, 2011; Kamarudin Kasim, 2011; Yahya Don et al., 2012a).

Pendekatan latihan bermodular diakukan secara pembelajaran berasaskan tindakan dengan memberi fokus kepada aksi dan proses di dalam dunia pekerjaan sebenar disimulasikan di dalam dunia pembelajaran di Kolej Komuniti. Pelatih akan melakukan kerja sebenar di dalam kumpulan dan proses refleksi akan dilaksanakan oleh tenaga pengajar bagi tujuan pembelajaran. Maka dengan itu akan terhasil tenaga kerja yang berkualiti dan berkemahiran dalam sesuatu skop kerja yang tertentu berasaskan kepada proses kerja sebenar untuk membolehkan pelatih memasuki pasaran kerja dalam masa yang singkat. Kuantiti tenaga kerja yang dihasilkan juga akan bertambah dalam masa yang lebih cepat (minima 3-9 bulan) untuk keperluan pasaran kerja (Khaled Nordin, 2010c; Yahya Don et al., 2012a).

Pendekatan bermodular tersebut adalah merupakan proses pembelajaran yang fleksibel mampu menawarkan 135 kursus yang berlainan menjelang tahun 2015 berbanding hanya 52 kursus dalam tahun 2010. Apa yang jelas, dengan kaedah ini, maka sasaran enrolmen dan penghasilan tenaga kerja mahir dan berkualiti akan meningkat daripada 31,000 pelatih pada tahun 2010 kepada 120,000 pelatih

menjelang tahun 2014. Penghasilan kuantiti serta kualiti tenaga kerja mahir dari Kolej Komuniti dalam pelbagai bidang, akan dapat mengurangkan pengambilan pekerja asing di Malaysia. Natiuhnya kebergantungan kepada pekerja asing yang tidak mempunyai kemahiran akan berkurangan secara berperingkat apabila Kolej Komuniti berjaya menghasilkan jumlah tenaga kerja mahir seperti yang dikehendaki oleh kerajaan (Khaled Nordin 2011; Yahya Don et al., 2012b).

### **1.7 Kepimpinan Visionari**

Dalam hal ini, peranan kepimpinan dan hala tuju institusi menjadi tonggak utama kepada kualiti pengajaran dan pembelajaran pensyarah-pensyarahnya. Kepimpinan Kolej Komuniti perlu mempunyai visi dan misi yang jelas bagi mencapai hasrat tersebut. Mengikut Bennis dan Nanus (1997), visi sebagai sesuatu yang menjelaskan hasrat dan yang realistik, boleh diyakini, menarik kepada masa depan organisasi, dan suatu keadaan yang lebih baik dalam suatu perjalanan dari keadaan sekarang (*something that articulates a view of realistic, credible, attractive future for the organization, a condition that is better in some important ways than what now exist*). Secara umumnya dapat kita nyatakan bahawa visi adalah suatu gambaran mengenai masa depan yang kita inginkan.

Zaccaro dan Banks (2001) mengatakan bahawa melalui visi, kepimpinan visionari boleh menyuntik semangat dan memberikan motivasi yang tinggi kepada subordinat. Visi mempunyai ciri-ciri yang sama iaitu ringkas, abstrak, mencabar, berorientasikan masa depan, stabil dan disukai. Jika dikaitkan dengan proses

perubahan, visi yang baik memiliki tujuan utama, iaitu memperjelaskan arah perubahan dasar institusi, memotivasikan pekerja untuk bertindak dengan betul, dan membantu menyelaraskan pelakuan-pelakuan manusia yang berbeza-beza (Kotter, 1998; Northouse, 2010).

### **1.8    Penyataan Masalah**

Sejak penubuhan Kolej Komuniti 10 tahun yang lalu, matlamat asal tujuan penubuhan kolej tidak lagi menepati garis asal penubuhannya. Laporan Unit Perancang Ekonomi (EPU) oleh Ghazali Abas (2010) jelas menunjukkan bahawa Kolej Komuniti tidak berjaya memenuhi aspirasi kerajaan dalam menjana modal insan yang berkemahiran seperti yang dikehendaki. Apa yang jelas, sejak penubuhannya lebih dari 10 tahun lalu, Kolej Komuniti dilaporkan gagal dalam misinya untuk menyediakan tenaga kerja mahir untuk negara. Visi dan misi yang jelas bukan merupakan penentu kepada kejayaan sesebuah organisasi, kerana ia amat bergantung kepada pelaksanaan dan tenaga pelaksana di dalam sesebuah organisasi di Malaysia. Ia juga adalah proses yang melibatkan pencapaian objektif dan matlamat dengan memenuhi keperluan pelanggan (Rozana Zakaria & Abdul Hakim Mohamed, 2006). Kemampuan pemimpin menyampaikan visi dalam bentuk yang sukar difahami akan menyebabkan pelaksanaan tugas masih terarah dengan kaedah lama (Harrison & Clough, 2006). Pemimpin pendidikan tidak berkomunikasi dengan visi yang jelas dan menyebabkan perubahan dalam proses membentuk budaya kerja tinggi menjadi perlahan (Abdul Shukur Shaari, 2000; Samsudin Osman, 2005).

Pengurusan visi dan kecerdasan emosi pemimpin didapati menyumbang kepada pembentukan budaya kerja dalam sesebuah organisasi (Momeni, 2009; Yahya Don & Yaakob Daud, 2011). Kepimpinan bervisi mempunyai hubungan yang positif dengan kebolehcapaian misi dalam mempengaruhi kualiti dan komitmen tinggi staf bawahan dalam sesebuah organisasi (Collins, & Porras, 1991; Ryan, Emmerling & Spencer, 2009; Humhreys, Weyant, & Spraque, 2003). Namun begitu, kajian oleh Yahya Don, Fo'ad Sakdan, Yaakob Daud dan Kamarudin Kasim (2011b) menunjukkan outcome dan impak pelaksanaan program-program kemahiran di Kolej Komuniti berada pada tahap yang sederhana rendah. Hal ini ditambah dengan dapatan penyelidikan oleh Ahmad Isa dan Abdul Rashid Razaq (2009) yang menunjukkan kepimpinan Kolej Komuniti sering kali gagal terutamanya dalam perancangan untuk meningkatkan bilangan pelajar untuk belajar di Kolej Komuniti. Di samping itu, kepimpinan Kolej Komuniti mempunyai masalah dalam menyampaikan maklumat dan penghayatan tentang matlamat dan halatuju penubuhan asal Kolej Komuniti seperti yang telah dipersetujui oleh kerajaan (Ghazali Abas, 2010; Yahya Don et al., 2012a).

Koman dan Wolff (2008) menyatakan modal insan berkualiti tinggi dapat dijana melalui kompetensi emosi dan pemimpin yang mempunyai visi yang jelas dan berkeyakinan. Hal ini kerana emosi subordinat dikatakan mempunyai hubungan yang signifikan dengan kepimpinan yang bervisi (Gardner, Fischer & Hunt, 2009). Dalam konteks meningkatkan prestasi dan menjana kecemerlangan pendidikan



terutama di Kolej Komuniti di Malaysia, pemimpin bukan hanya dilihat dari segi pengukuhan atau gaya kepimpinannya (Yahya Don & Yaakob Daud, 2011), tetapi ia berkaitan dengan tanggungjawab bagi meningkatkan kualiti pengajaran dan pembelajaran pensyarah-pensyarah, seterusnya menetapkan halatuju iaitu visi dan misi institusi tersebut (Azizah Sarkowi, 2012).

Hasrat untuk melahirkan pensyarah yang berkualiti sentiasa menjadi fokus utama dalam pelaksanaan dasar pendidikan di negara ini. Melihat kepada Pelan Induk Pembangunan Pendidikan 2006 – 2010 dalam Rancangan Malaysia ke-9, tumpuan diberikan kepada aspek penting dalam proses pembentukan kualiti pensyarah iaitu penambahbaikan sistem pemilihan calon pensyarah dan memantapkan lagi latihan kepada para pensyarah. Dalam Rancangan Malaysia ke-10, kesedaran mengenai kualiti pensyarah telah menjadi keutamaan dalam peningkatan kualiti pendidikan negara bertaraf dunia. Namun begitu, kajian yang telah dijalankan oleh Yahya Don et al. (2011b) menunjukkan bahawa tahap penguasaan pensyarah dalam terutamanya dalam bidang Teknologi Maklumat serta penggunaan bahan bantu mengajar berada di dalam tahap sederhana rendah. Hal yang sama telah ditunjukkan oleh Behrstock dan Clifford (2009) bahawa generasi Y kini lebih cenderung dan menghormati serta mudah menerima ilmu pengajaran tenaga pengajar yang mampu memberikan maklumat serta fakta yang terkini. Proses membentuk pensyarah berkualiti di negara ini yang bermula dari proses pemilihan calon pensyarah adalah selari dengan amalan negara yang mempunyai sistem terbaik dunia (Barber & Mourshed, 2007; Hobson, Ashby, McIntyre & Malderez,

2009). Malah kajian Behrstock dan Clifford (2009) juga menegaskan kualiti penyampaian tenaga pengajar mempunyai hubungan yang signifikan dengan kepimpinan yang mempunyai hala tuju yang jelas.

Selain itu, kajian yang dijalankan oleh Frederickson (2001), Yahya Don (2009) dan Aminah Ayob (2010) menunjukkan kompetensi emosi pemimpin mempunyai hubungan yang signifikan dengan komitmen subordinat dan pencapaian organisasi. Pemimpin yang boleh memimpin, berupaya mempengaruhi subordinat dalam meningkatkan kualiti kerja adalah pemimpin yang mempunyai kekuatan emosi (Weisinger, 2000; Samsudin Osman, 2005; Goleman, 2006). Begitu juga yang dinyatakan oleh Brotheridge dan Lee (2008), Bratton, Dodd dan Brown, (2011), pemimpin yang mempunyai visi yang jelas, mempunyai hubungan yang signifikan dengan kualiti subordinat dan dapat mendapat mentransformasikan organisasi kepada tahap yang lebih tinggi. Pembentukan visi organisasi yang didasarkan kepada emosi mempunyai hubungan yang signifikan dengan perubahan organisasi (Goleman, 1998a; Hong, Catano, & Liao, 2011).

Kajian persepsi pelajar lepasan Kolej Komuniti terhadap pensyarah mendapati sikap pensyarah dan kepimpinan Kolej Komuniti yang meletakkan target yang tinggi terhadap tahap pencapaian menyebabkan mereka (pelajar) kurang berminat untuk meneruskan pengajian mereka di Kolej Komuniti. Data dari JPKK juga menunjukkan bahawa telah berlaku penurunan kemasukan yang agak ketara sejak tahun 2008 hingga 2010 terutamanya terhadap kursus kursus kemahiran aras yang tinggi seperti

automotif, pendawaian elektrik serta animasi. Walaupun kursus ini mempunyai permintaan yang agak tinggi dalam negara. Minat pelajar mempunyai hubungan yang significant dengan tahap kompetensi emosi tenaga pengajar (Yahya Don & Yaakob Daud, 2011). Menurut Goleman (1998b) serta Yahya Don dan Yaakob Daud (2011) juga menekankan, aspek emosi merupakan kekuatan perasaan yang memerlukan perhatian dan ia akan memberi kesan melalui proses kognitif dan tingkah laku. Bagi Druskat dan Wolff, (2001) aspek kompetensi emosi merupakan aspek yang lebih penting daripada kecerdasan intelektual (IQ). Secara dasarnya, pemimpin yang berkesan adalah individu yang sedia mengharungi pelbagai cabaran serta berpengetahuan jelas tentang emosi dirinya serta orang lain di samping arif tentang apa yang sepatutnya dilakukan apabila berhadapan dengan sesuatu situasi dalam usaha meningkatkan motivasi pelajar terhadap pengajaran dan pembelajaran di dalam kuliah (Goleman, 1998b).

Kepentingan aspek emosi dalam memberikan sumbangan kepada keberkesanan sesebuah organisasi telah mula dilihat oleh para pengkaji barat sejak tahun 1980an lagi (Callahan & McCollum, 2009; Yukl, 2013). Mood atau emosi telah disifatkan sebagai medium yang memainkan peranan intensif dalam usaha menjana motivasi dan meningkatkan tahap komitmen seseorang pekerja di dalam sesebuah organisasi. Ia secara keseluruhannya turut menyumbang kepada peningkatan keberkesanan sesebuah organisasi (Bower, 1981; Bower & Cohen, 1982; Clark & Isen, 1982; Forgas, 1995).

Sehubungan dengan itu, bagaimana pemimpin institusi berjaya atau gagal dalam mempengaruhi emosi dan memotivasikan pensyarah-pensyarah dan pelajar dalam memajukan Kolej Komuniti masih menjadi persoalan penyelidikan. Barent (2005) menyatakan bahawa kekurangan dalam kajian-kajian empirikal untuk menyokong pembolehubah yang tidak dapat diperhatikan (*non-observable variable*) seperti perasaan dan persoalan emosi menyukarkan perbincangan mengenai peningkatan kualiti kepimpinan di dalam sesebuah organisasi.

Keberkesanan sesebuah institusi pendidikan adalah bergantung kepada cara bagaimana pensyarah-pensyarahnya bekerja dan dipengaruhi oleh kepimpinan dalam institusi tersebut (Yahya Don, 2009). Oleh yang demikian, pemimpin perlu memahami tentang prestasi subordinatnya lebih daripada pengetahuan atau kemahirannya. Kualiti subordinat mempunyai hubungan yang significant dengan kompetensi emosi pemimpin dalam sesebuah organisasi yang berorientasikan pembangunan sumber manusia (Brown, 1973; Nanus, 1996; Bass & Avolio, 2000).

Justeru itu, penelitian mengenai keberkesanan institusi pendidikan dalam melahirkan modal insan yang berdaya maju dan berkualiti tinggi amat bergantung kepada kepimpinan yang bervisi dan mempunyai tahap kompetensi emosi yang baik. Pemimpin berperanan mendorong pengikutnya melalui visi dan menentukan sasaran kerja utama. Visi dijadikan sebagai asas untuk sesebuah institusi bergerak di landasan yang betul. Misi pula adalah sebagai wahana penentu apakah bidang

kerja utama, siapakah ahli institusi dan apakah yang hendak dicapai (Samsuddin Osman, 2005; Warren & Nanus, 2012;).

Masyarakat kini mulai sedar dan meletakkan institusi pengajian di tempat yang tertinggi dan sebagai penentu utama dalam mencapai kualiti pendidikan (Yahya Don, Yaakob Daud, Aziah Ismail, Abu Hassan Othman & Kamarudin Kasim, 2011a). Oleh itu, pendidik yang dipertanggungjawabkan melatih bakal graduan secara tidak langsung mempengaruhi kualiti yang akan dilahirkan oleh sesebuah institusi pendidikan. Peranan dan tanggungjawab pensyarah sebagai pendidik adalah kritikal. Pensyarah perlu berkeupayaan dan berkemahiran agar proses pengajaran dan pembelajaran berjalan dengan lebih berkesan (Dart & Lewis, 1998; McCaffery, 2004). Rentetan daripada pernyataan masalah yang dibincangkan, kajian ini mengkaji sama ada keupayaan pemimpin dalam kompetensi emosi dapat mempengaruhi kualiti pensyarah di Kolej Komuniti.

Walaupun terdapat kajian yang signifikan telah dibuat mengenai kepemimpinan dan emosi (Stogdill, 1974; Yukl & VanFleet, 1992; Yukl, 2013), tetapi kajian-kajian kepimpinan secara mendalam terutamanya dalam mempengaruhi kualiti subordinat terhadap pengajaran dan pembelajaran masih lagi berkurangan di Malaysia. Perbincangan mengenai kualiti pensyarah adalah sukar disebabkan oleh kekurangan kajian empirikal yang berkaitan dengan kepimpinan dan kompetensi emosi pemimpin. Maka berdasarkan kepentingan tersebut, kajian ini akan cuba untuk menjawab beberapa persoalan samada kompetensi emosi pemimpin akan

mempengaruhi kepimpinan bervisi dan seterusnya dapat meningkatkan kualiti pensyarah-pensyarah di Kolej Komuniti Malaysia.

Adalah jelas bahawa peranan kepemimpinan itu sangat penting bagi membina institusi pendidikan yang berkesan khususnya dalam konteks akademik pelajar. Di sini, pemimpin perlu melibatkan diri secara aktif dan melihat kepada realiti pengajaran dan pembelajaran di samping mampu mengurus dan mentadbir institusi dengan cekap (Harriett, 1998; Amey, 2006). Dengan ini, ia bukan sahaja dapat menjadikan seseorang pemimpin itu sebagai contoh tauladan (*role model*) kepada pelajar, malah turut menjadi penanda aras bagi kalangan ahli akademik yang lain.

Salvoney dan Mayer (1990), Spector (2005), Rosete dan Ciarrochi (2005), menyatakan bahawa aspek kompetensi emosi pemimpin, tingkahlaku kepemimpinan, dan impaknya terhadap organisasi merupakan aspek utama dan penting yang perlu diteliti serta diperluaskan untuk meningkatkan kualiti dan kuantiti hasil sesebuah organisasi dalam sesebuah negara. Bagaimana kompetensi emosi dan kepimpinan bervisi dalam proses interaksi dengan pendidik memberi kesan kepada peningkatan kualiti pensyarah akan diteliti dalam kajian ini dengan menghipotesiskan bahawa kompetensi kecerdasan emosi dan kepimpinan bervisi mempunyai pengaruh terhadap peningkatan kualiti pensyarah-pensyarah Kolej Komuniti.

## 1.9 Tujuan Kajian

Secara umumnya kajian ini ialah untuk meneliti pengaruh dan kolerasi kompetensi emosi terhadap kepimpinan visionari ke atas kualiti pensyarah di Kolej Komuniti.

Secara khususnya, kajian ini mempunyai objektif seperti berikut:

1. Mengenalpasti hubungan antara kompetensi emosi dengan kepimpinan visionari dan kualiti pensyarah Kolej Komuniti.
2. Mengenalpasti perbezaan kompetensi emosi, kepimpinan visionari dan kualiti pensyarah berdasarkan pembolehubah demografi (umur, jantina, dan pengalaman).
3. Mengenalpasti pengaruh utama kompetensi emosi pemimpin terhadap kepimpinan visionari dan kualiti pensyarah Kolej Komuniti.
4. Mengenalpasti pengaruh kepimpinan visionari sebagai variabel perantara (*mediator variable*) terhadap hubungan antara kompetensi emosi dengan kualiti pensyarah Kolej Komuniti.

Berdasarkan kepada kajian-kajian yang lepas, aspek teoritikal tentang pembolehubah dan kerangka konseptual kajian, hipotesis-hipotesis *nol* dibentuk dan diuji. Hipotesis kajian ini dibahagikan kepada empat bahagian iaitu bahagian pertama untuk melihat hubungan antara kompetensi emosi dengan kepimpinan visionari, hubungan antara kompetensi emosi dengan kualiti pensyarah, dan hubungan antara kepimpinan visionari dengan kualiti pensyarah. Bahagian kedua pula ialah untuk melihat perbezaan setiap pembolehubah (kompetensi emosi,

kepimpinan visionari, dan kualiti pensyarah) dari aspek demografi responden yang meliputi demografi umur, jantina, dan pengalaman. Manakala pada bahagian tiga pula adalah untuk melihat subskala utama kompetensi emosi dalam meramal kepimpinan visionari, subskala utama kompetensi emosi dalam meramal kualiti pensyarah, serta subskala utama kepimpinan visionari. Bahagian empat pula untuk melihat samada kepimpinan visionary merupakan mediator kepada hubungan kompetensi emosi terhadap kualiti pensyarah.

### **1.10 Soalan Kajian**

Berdasarkan kepada dimensi-dimensi permasalahan yang dikemukakan, soalan-soalan dalam kajian ini adalah sebagai berikut:

1. Apakah corak hubungan yang terdapat di antara kompetensi emosi dengan kepimpinan visionari dan kualiti pensyarah di Kolej Komuniti?
2. Adakah terdapat bentuk perbezaan kompetensi mosi pemimpin, kepimpinan visionari dan kualiti pensyarah berdasarkan variabel demografi (umur, jantina, dan pengalaman pentadbiran).
3. Apakah pengaruh utama kompetensi emosi yang berfungsi dalam mempengaruhi kepimpinan visionari dan kualiti pensyarah-pensyarah Kolej Komuniti?
4. Adakah kepimpinan visionari merupakan variabel perantara antara kompetensi emosi dan kualiti pensyarah Kolej Komuniti.



## **1.11 Hipotesis Kajian**

Berdasarkan kepada kajian-kajian yang lepas, aspek teoritikal tentang pembolehubah dan kerangka konseptual kajian, hipotesis-hipotesis nol dibentuk dan diuji. Hipotesis kajian ini dibahagikan kepada empat bahagian iaitu bahagian pertama untuk melihat hubungan antara kompetensi emosi dengan kepimpinan visionari, hubungan antara kompetensi emosi dengan kualiti pensyarah, dan hubungan antara kepimpinan visionari dengan kualiti pensyarah. Bahagian kedua pula ialah untuk melihat perbezaan setiap pembolehubah (kompetensi emosi, kepimpinan visionari, dan kualiti pensyarah) dari aspek demografi responden yang meliputi demografi umur, jantina, dan pengalaman. Manakala pada bahagian tiga pula adalah untuk melihat subskala utama kompetensi emosi dalam meramal kepimpinan visionari, subskala utama kompetensi emosi dalam meramal kualiti pensyarah, serta subskala utama kepimpinan visionari. Bahagian empat pula untuk melihat samada kepimpinan visionary merupakan mediator kepada hubungan kompetensi emosi terhadap kualiti pensyarah.

### **1.11.1 Kompetensi Emosi dan Kepimpinan Visionari**

*Ho1: Tidak terdapat hubungan yang signifikan dan positif di antara kompetensi emosi dengan kepimpinan visionari pensyarah di Kolej Komuniti Malaysia.*

### **1.11.2 Kompetensi Emosi dan Kualiti Pensyarah**

*Ho2: Tidak terdapat hubungan yang signifikan dan positif di antara kompetensi emosi dengan kualiti pensyarah Kolej Komuniti Malaysia.*

### **1.11.3 Kepimpinan Visionari dan Kualiti Pensyarah**

*Ho3: Tidak terdapat hubungan yang signifikan dan positif di antara kepimpinan visionari dan kualiti pensyarah Kolej Komuniti Malaysia.*

### **1.11.4 Perbezaan Kepimpinan Visionari Berdasarkan Aspek Demografi**

*Ho4: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dan positif kepimpinan visionari pemimpin Kolej Komuniti berdasarkan variabel umur.*

*Ho5: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dan positif dalam kepimpinan visionari pemimpin Kolej Komuniti berdasarkan variabel jantina.*

*Ho6: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dan positif Kepimpinan visionari pemimpin Kolej Komuniti berdasarkan variabel pengalaman kerja.*

### **1.11.5 Perbezaan Kualiti Pensyarah Kolej Komuniti Berdasarkan Aspek Demografi**

*Ho7: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dan positif kualiti pensyarah Kolej Komuniti berdasarkan variabel umur.*

*Ho8: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dan positif dalam kualiti pensyarah Kolej Komuniti berdasarkan variabel jantina.*

*Ho9: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dan positif kualiti pensyarah Kolej Komuniti berdasarkan variabel pengalaman kerja.*

#### **1.11.6 Perbezaan Kompetensi Emosi Berdasarkan Aspek Demografi**

*Ho10: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dan positif kompetensi emosi pensyarah Kolej Komuniti berdasarkan variabel umur.*

*Ho11: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dan positif dalam kompetensi emosi pensyarah Kolej Komuniti berdasarkan variabel jantina.*

*Ho12: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dan positif dalam kompetensi emosi pensyarah Kolej Komuniti berdasarkan variabel pengalaman kerja.*

#### **1.11.7 Subskala Utama Kompetensi Emosi Pensyarah dalam Meramal Kepimpinan Visionari**

*Ho13: Kepimpinan visionari tidak dipengaruhi secara signifikan dan positif oleh subskala-subskala kompetensi emosi pensyarah Kolej Komuniti.*

#### **1.11.8 Subskala Utama Kompetensi Emosi Pensyarah dalam Meramal Kualiti Pensyarah**

*Ho14: Kualiti pensyarah tidak dipengaruhi secara signifikan dan positif oleh subskala-subskala kompetensi emosi pensyarah Kolej Komuniti.*

#### **1.11.9 Subskala Utama Kepimpinan Visionari Pensyarah dalam Meramal Kualiti Pensyarah**

*Ho15: Kualiti pensyarah tidak dipengaruhi secara signifikan dan positif oleh subskala-subskala kepimpinan visionari pensyarah Kolej Komuniti.*

### **1.11.10 Kepimpinan Visionari Merupakan Variabel Perantara antara Kompetensi Emosi dan Kualiti Pensyarah Kolej Komuniti.**

*Ho16: Kepimpinan visionari bukan mediator kepada hubungan antara kompetensi emosi dengan kualiti pensyarah.*

## **1.12 Kerangka Teoritikal Kajian**

Menurut Little-John (1996), teori dan model berperanan sebagai alat untuk menerangkan, meramal dan menjadi panduan kepada sesuatu kajian yang hendak dijalankan. Dalam konteks kajian ini, kerangka teoritikal utama kajian ini ialah teori kualiti pencapaian berasaskan kompetensi emosi, teori kepimpinan visionary dan model kualiti pensyarah.

### **1.12.1 Teori Kualiti Pencapaian**

Teori ini dibentuk berasaskan penulisan Goleman (2001) yang bertajuk *Working with Emotional Intelligence* di dalam bukunya *The Emotionally Intelligent Workplace*. Kompetensi emosi telah dibahagikan kepada dua; iaitu kompetensi diri dan kompetensi sosial (Goleman, 2001). Kompetensi diri merangkumi kelompok kesedaran diri dan kelompok pengurusan diri, manakala bahagian kedua iaitu kompetensi sosial termasuk kelompok kesedaran sosial dan kelompok pengurusan perhubungan. Goleman (2001) menyatakan empat kelompok tersebut memfokuskan kepada pengetahuan diri iaitu yang membezakan antara kompetensi emosi dengan *Intellectual Quotient*. Manakala lain-lain atribut seperti personaliti dan motivasi merupakan sebahagian daripada kecerdasan emosi (Goleman, 1998b).

Kompetensi emosi didefinisikan sebagai suatu pemahaman yang mendalam mengenai kekuatan, kekurangan, keperluan dan arah haluan emosi termasuklah keikhlasan terhadap diri sendiri dan orang lain (Goleman, 1998b). Beliau berpendapat, keupayaan seseorang individu contohnya dalam pengurusan konflik adalah berpandukan kepada asas-asas kecerdasan emosi yang dimiliki oleh seseorang pemimpin terutama sekali dalam aspek kesedaran diri dalam pengurusan perhubungan. Goleman menegaskan bahawa, kompetensi emosi adalah suatu kemahiran yang berkaitan dengan pekerjaan, boleh dipelajari dan perlu dikuasai.

Kompetensi emosi oleh Goleman (2001) mengandungi lapan belas elemen kompetensi emosi daripada empat kelompok kompetensi emosi berdasarkan pembahagian oleh Boyatzis, Goleman, dan Rhee (2000). Kesedaran diri merupakan kelompok pertama yang meliputi kesedaran mengenai emosi diri, ketepatan penilaian sendiri dan keyakinan diri. Kebolehan individu untuk mengenal pasti keadaan yang boleh membangkitkan emosi, memahami bagaimana emosi atau perasaan akan memberi kesan kepada tindakan, penampilan diri dengan cara yang meyakinkan dan sebagainya merupakan ciri-ciri kesedaran emosi diri. Melalui kesedaran diri, seseorang individu itu dikatakan mampu mengawal emosinya terutama apabila berhadapan dengan subordinat atau klien di dalam sesebuah institusi. Goleman, (1998b) melalui penelitiannya terhadap pengurusan di syarikat kewangan mendapati bahawa terdapat hubungan yang signifikan di antara kesedaran emosi diri dengan prestasi kerja perancang kewangan. Hal ini kerana, komunikasi antara seseorang pegawai perancang kewangan dan pelanggan adalah

amat sensitif di mana mereka perlu berhadapan dengan karenah pelanggan yang pelbagai dan perlu sedaya upaya mengatasinya. Goleman mendapati faktor kesedaran diri dalam kalangan pegawai perancang kewangan dapat menyumbang kepada penyelesaian pelbagai bentuk masalah sama ada yang bersifat sensitif atau berada pada situasi yang genting.

Kesedaran diri adalah faktor utama yang membawa kepada kesedaran mengenai kekuatan dan kelemahan peribadi individu. Boyatzis (1982) menyatakan antara ciri prestasi unggul ialah ketepatan dalam membuat penilaian diri. Kecekapan individu untuk menyedari segala keupayaan dan batasan tertentu, dapat memberi maklumat dan maklum balas yang berfaedah seterusnya mereka akan dapat belajar daripada kesalahan-kesalahan mereka, dan memperbaiki segala kelemahan yang ada. Sumbangan utama elemen kecekapan diri yang boleh dilihat adalah dalam meningkatkan keyakinan diri di mana ia dikatakan sebagai faktor penentu kepada prestasi kerja seseorang (Hargreaves, 2005). Holahan dan Sears (1995) menunjukkan hasil yang sama di mana kajian mereka terhadap wanita-wanita yang paling berjaya, mendapati keyakinan diri semasa memulakan pekerjaan merupakan penyumbang kepada kejayaan mereka.

Kelompok kedua iaitu pengurusan diri yang merangkumi orientasi pencapaian, inisiatif, sikap optimis, ketelusan, kebolehsuaian dan pengawalan emosi sendiri. Aspek kompetensi dalam konteks pengurusan diri dilihat dapat membantu pemimpin dalam mengawal dan mengurus pelbagai keadaan yang mencabar dan

lebih optimis terhadap kerjaya (Rahim, Antonioni & Psenicka, 2001). Kebolehsuaian merupakan aspek kompetensi emosi yang akan membenarkan seorang pemimpin untuk kekal selesa dengan kebimbangan dan ketidakpastian yang sering mereka hadapi. Mereka akan sentiasa berusaha untuk mencari dan menyumbangkan pemikiran-pemikiran yang baru serta bersifat lebih kreatif dalam melaksanakan kerja. Sebaliknya bagi mereka yang tidak bersedia mengambil risiko dan menerima perubahan, mereka lebih cenderung menolak sebarang bentuk inovasi dan lambat memberikan maklum balas terhadap sesuatu perubahan yang berlaku (Amabile, 1988).

Orientasi pencapaian yang mantap adalah merupakan satu kecekapan yang membawa kepada kejayaan di dalam sesebuah institusi (McClelland, 1961). Sikap yang optimis adalah suatu ciri penting dalam sesebuah pencapaian kerana ianya dapat menentukan tindak balas samaada menguntungkan atau tidak berdasarkan kepada keadaan atau peristiwa-peristiwa tertentu (Spencer & Spencer, 1993; Schulman, 1995) menyatakan kajian-kajian yang lepas telah membuktikan bahawa sikap yang optimis mampu menyumbang kepada peningkatan pencapaian prestasi sesebuah institusi. Manakala kajian yang dibuat oleh Crant (1995) menunjukkan aspek inisiatif merupakan kunci kepada prestasi yang cemerlang dalam sesebuah institusi terutamanya yang berkaitan dengan pembangunan peribadi, peningkatan produktiviti dan perhubungan pelanggan.

Manakala kelompok ketiga iaitu kelompok kesedaran sosial adalah satu perspektif jangka panjang sebagai suatu inisiatif yang menjaga hubungan dua hala di antara sesebuah institusi dengan pelanggan. Kebolehan meletakkan diri dalam kedudukan orang lain atau mempunyai sifat empati, kesedaran institusi dan orientasi perkhidmatan seperti menyelia kepuasan pelanggan, bertanggungjawab untuk memenuhi keperluan pelanggan, tidak mengamalkan politik di tempat kerja dan sebagainya merupakan ciri-ciri kelompok kesedaran sosial (Steele, 1997). Spencer dan Spencer (1993) menyatakan kesedaran sosial memainkan peranan utama dalam meningkatkan prestasi perkhidmatan, di mana ia melibatkan keupayaan untuk mengenal pasti keperluan-keperluan dan kebimbangan-kebimbangan yang seringkali tidak dinyatakan oleh klien atau subordinat. Ia juga merupakan satu perspektif jangka panjang, dalam usaha untuk mengekalkan perhubungan dengan pelanggan.

Selain itu, kesedaran institusi juga turut dimasukkan dalam kelompok ini. Kelompok kesedaran institusi merupakan keupayaan seseorang individu untuk membaca arus-arus emosi dan realiti politik dalam kumpulan. Ia disifatkan sebagai ‘tulang belakang’ yang membuka ruang kepada individu lain dalam usaha meningkatkan tahap profesionalisme mereka. Menurut Boyatzis (1982) keupayaan individu untuk membaca situasi-situasi secara objektif dan dengan andaian-andaian sendiri, akan membenarkan mereka untuk bertindak dengan lebih berkesan.



Kelompok yang keempat ialah pengurusan perhubungan, di mana Goleman (2006) menyatakan kelompok pengurusan perhubungan merangkumi membangunkan orang lain (mengenal pasti kekuatan tertentu orang lain, maklum balas yang membina, menyediakan latihan dan tunjuk ajar yang berterusan), kepimpinan yang mampu memberikan inspirasi, pemangkin perubahan, mampu mempengaruhi dan mengurus konflik serta berkebolehan untuk bekerjasama dalam kumpulan. Kelompok ini memberi gambaran yang lebih kompleks di mana keberkesanan perhubungan adalah bergantung kepada keupayaan seseorang untuk menyesuaikan diri atau mempengaruhi emosi semasa individu lain. Kompetensi dalam pengurusan perhubungan adalah berasaskan kepada kelompok kompetensi emosi yang lain, terutamanya pengurusan diri dan kesedaran sosial.

Jadual 1.3 dan Rajah 1.1, merujuk kepada Kerangka Kompetensi Emosi oleh Goleman (2001) yang terdiri daripada lapan belas kompetensi emosi di mana ia termasuk dalam empat kelompok kompetensi emosi yang berdasarkan pembahagian oleh Boyatzis et al. (2000). Jadual tersebut merumuskan bahawa seseorang individu tidak berupaya mempamerkan kompetensi emosi yang baik dalam pengurusan perhubungan, tanpa menguasai kemahiran asas berkaitan pengurusan diri dan aspek-aspek yang terkandung di dalam kesedaran sosial. Ini bermakna, aspek-aspek kesedaran diri seseorang pemimpin itu mampu meningkatkan kemantapan kesedaran sosial dan pengurusan diri seseorang.

Jadual 1.3:

*Kerangka Kompetensi Emosi (EC)*

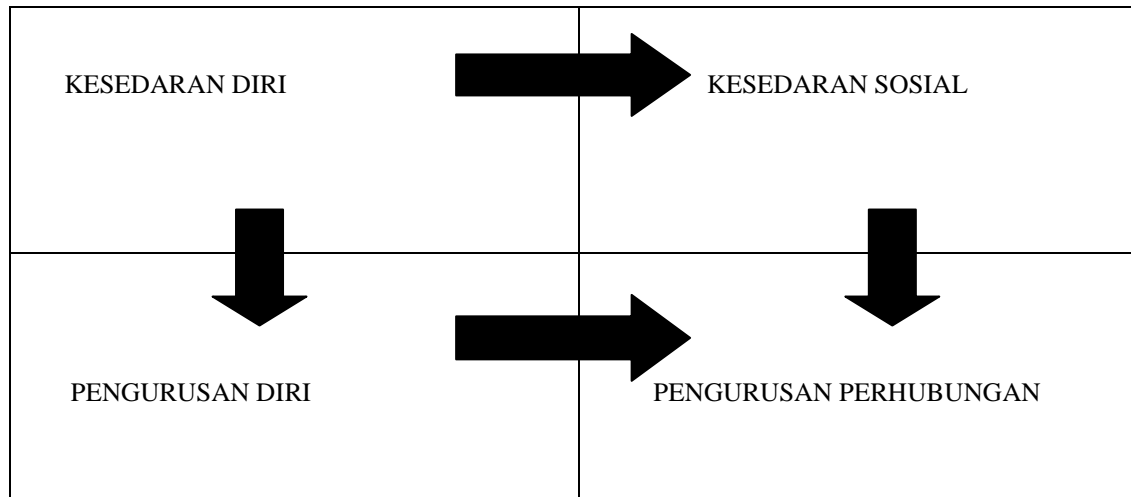
	<b>Kompetensi Diri</b>	<b>Kompetensi Sosial</b>
	<b>Kelompok Kesedaran Diri</b>	<b>Kelompok Kesedaran Sosial</b>
<b>Pengiktirafan</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kesedaran emosi diri</li> <li>- ketepatan penilaian sendiri</li> <li>- keyakinan diri</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- empati</li> <li>- orientasi khidmat</li> <li>- kesedaran institusi</li> </ul>
	<b>Kelompok Pengurusan Diri</b>	<b>Kelompok Pengurusan Perhubungan</b>
<b>Pengaturan</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pengawalan emosi sendiri</li> <li>- orientasi pencapaian</li> <li>- sikap optimis</li> <li>- ketelusan</li> <li>- kebolehsuaian</li> <li>- inisiatif</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- membangunkan orang lain</li> <li>- kepemimpinan berinspirasi</li> <li>- pemangkin perubahan</li> <li>- pengurusan konflik</li> <li>- pengaruh</li> <li>- kerjasama berkumpulan</li> </ul>

Sumber: Goleman, D. (2001).

Kerangka pengaruh dan hubungan di dalam kelompok-kelompok kompetensi emosi ini dapat dilihat seperti Rajah 1.1. Boyatzis (1982) menyatakan jika seseorang itu tidak dapat mengawal diri, meradang dan ketiadaan empati yang dikelompokkan di bawah kesedaran sosial, maka hal ini boleh menjejaskan hubungan dalam institusi. Kesedaran diri adalah satu syarat untuk pengurusan diri yang lebih berkesan, dan dalam hal yang lain juga kesedaran diri menyumbang kepada kesedaran sosial bagi kelompok kemahiran sosial (Boyatzis et al., 2000). Selain itu, pengurusan perhubungan adalah bergantung kepada asas-asas pengurusan diri dan kesedaran sosial, yang mana asas kepada setiap kompetensi tersebut adalah kompetensi dalam kesedaran diri.

Rajah 1.1:

*Kerangka Pengaruh Dalam Kelompok Kompetensi Emosi*



Sumber: Goleman, D. (1998b).

### 1.12.2 Teori Kepimpinan Visionari

Visi adalah gambaran mental berkenaan masa depan iaitu suatu idea tentang apa yang boleh tetapi tidak lagi berlaku. Visi juga adalah keperluan kepada kemajuan dalam kehidupan dan setiap orang mempunyai visi. Ia adalah sebahagian besar dari kehidupan seharian yang mana kita sering mengambil kesempatan namun gagal mengiktiraf kewujudannya. (Elmore, 2000; Yukl, 2013). Visi sering digunakan oleh semua orang dan ia menjadi satu kepentingan kepada pemimpin. Visi adalah perkara dalam impian, dan jika dijalankan dengan kesungguhan, ia akan merealisasikan matlamat individu dalam kehidupan (Roberts & Pruitt, 2003; Platt, Tripp, Fraser, Warnock, & Curtis, 2008).

Kepimpinan bervisi adalah gaya kepemimpinan yang disusuli dengan visi yang praktikal dan inspirasi masa depan yang saling berkaitan. Pemimpinan bervisi adalah seorang yang inovatif dan mempunyai gambaran keseluruhan institusi serta melangkaui batasan pemikiran kebanyakan individu sebenar dalam usaha ke arah kebaikan bersama. Pemimpin bervisi boleh menjangkakan sesuatu perkara, mempengaruhi masa depan dan individu lain secara asas (Kotter, 1995; 2012; Hogan & Curphy, 2004).

Joseph (2006) dalam bukunya *EQ and Leadership* menyatakan terdapat empat elemen dalam kepemimpinan visionari. Elemen pertama yang disebut dalam kepemimpinan visionari adalah penciptaan visi. Mencipta Visi menurutnya adalah proses perancangan strategik yang diutamakan. Apabila jangkaan visi yang ditetapkan telah berubah, langkah perlu diambil ialah gambaran kepercayaan, misi dan persekitaran institusi, gambaran masa depan yang diinginkan, menyatakan visi secara khusus kepada semua staf dalam institusi, bersikap positif dan memberi inspirasi kepada semua staf dan bersikap terbuka kepada perubahan dramatik kepada institusi semasa, kaedah, dan teknik pengajaran

Elemen kedua pula adalah membangunkan visi yang mana berkenaan dengan bayangan yang sesuai (*ideal*) kepada institusi dan budayanya. Dalam elemen ini, pemimpin harus positif memandang ke hadapan, mempunyai matlamat yang jauh, dan dapat membuat keputusan visi yang terbaik dari proses penilaian. Selain itu, pemimpin perlu bersuara tentang apa yang dikehendaki agar maklumat yang hendak

digambarkan daripada visi jelas dan difahami oleh semua pihak seperti menyatakan komitmen dan kepentingan visi, menerangkan kepada semua staf dalam institusi, meluaskan visi dengan mempelbagaikan aktiviti-aktiviti dan tempat untuk melaksanakan visi tersebut; dan mengembangkan visi dengan melaksanakan ia dalam pelbagai cara.

Elemen ketiga ialah pelaksanaan visi di mana melibatkan penciptaan falsafah jitu melalui program polisi khas. Pelaksanaan visi peribadi lebih menumpukan pandangan orang lain kepada isu utama, mewujudkan komunikasi yang mengekalkan sikap yang konsisten, menghormati diri sendiri dan yang lain, mengambil kira risiko, dan mencipta suasana perubahan. Pelaksanaan visi adalah tranformasi visi iaitu kemampuan membina kepercayaan melalui penyampaian yang padat dan berkesan sebagai usaha perkongsian visi dengan orang yang berkepentingan dalam institusi, sehingga memperoleh semangat kekitaan (*sense of belonging*) dan rasa dimiliki (*sense of ownership*).

Manakala elemen keempat menurutnya lagi ialah mencipta matlamat yang boleh dilihat (*tangible*) daripada visi. Biasanya pemimpin bervisi menggunakan visi ini untuk mereka matlamat yang mencabar dan realistik kepada masa depan institusinya. Pemimpin tersebut menjayakan visinya sebagai titik permulaan untuk menentukan matlamatnya. Pemimpin yang mempunyai visi akan bekerja melalui empat tunggak iaitu selaku penentu arah, agen perubahan, pelatih dan penyampai (Nanus, 1992; Hogan & Curphy, 2004; Joseph, 2006).

### **1.12.3 Kelebihan Merancang Visi**

Menurut Kellerman (2004) dan Yukl (2013), kelebihan merancang visi dalam jangka panjang dijangka dapat membantu berfikir diluar daripada sempadan, menyediakan perhubungan dan mengelak daripada kesan gagap dalam perancangan yang sesuai dan mengenalpasti arah dan tujuan, perlunya terhadap perubahan, menggalakkan minat dan komitmen, menggalakkan tumpuan yang menyeluruh, menggalakkan keterbukaan kepada penyelesaian yang kreatif dan unik, membina dan memupuk keyakinan, membina kesetiaan melalui penglibatan dan membawa masuk produktiviti dan kecekapan.

Bossidy dan Charan (2011) menyatakan individu individu yang terlibat dalam proses perancangan harus sedar akan halangan seperti budaya lama institusi tersebut, kegagalan membina sistem baru, mereka yang taksab kepada pemimpin terdahulu selesa dengan keadaan sedia ada, lemah dan tidak bersemangat, berfikiran cetek dan sentiasa menolak sesuatu perkara. Joseph (2006) menyatakan dengan jelas bahawa Dalai Lama dari Tibet adalah sumber inspirasi kepada orang ramai berikutan kasih terhadap musuh-musuhnya. Menurut Joseph lagi, pemimpin bervisi yang terbaik menggerakkan kekuatan kepada tahap yang lebih tinggi dan memberikan inspirasi kepada mereka untuk menjadi yang terbaik. Abraham Lincoln dan Martin Luther King Jr. menurut Joseph (2006), adalah dua contoh pemimpin bervisi. Mereka berdua mempunyai kebolehan untuk merasai keperluan rohani serta keperluan pengikut-pengikutnya di samping menyediakan keperluan semasa mereka. Mereka menerapkan amalan kerohanian yang terbaik dan

memberikan khidmat inspirasi kepada orang lain, serta turut meminta pengikut-pengikutnya untuk sedia berkorban sepertimana Eleanor Roosevelt melakukannya kepada fakir miskin.

Selain itu, Bass (1985) dalam bukunya *Leadership and Performance beyond Expectation* menjelaskan antara kualiti pemimpin bervisi adalah boleh melaksanakan impian dan keputusan yang boleh dilihat dan menerapkan refleksi sendiri. Impian yang kuat menurut Bass (1985) amat perlu untuk menjelaskan perancangan masa hadapan. Ia tidak terkecuali daripada dunia kompleks masa kini tetapi mengikat masyarakat dengan persaingan dan pandangan kepada pelbagai arah. Manakala Argyris (1976) pula menambah bagi menilai peluang kejayaan yang terbaik, mereka mencari komunikasi yang berkesan seperti perkongsian dan pendengaran, serta membina ilmu pengetahuan melalui kolaborasi. Kemahuan peribadi mereka untuk melakukan sumbangan sosial yang berterusan, membuatkan mereka perlu untuk mengorbankan masa, tenaga dan keperluan serta memberi tumpuan kepada pembuatan keputusan.

Menurut Hogan dan Curphy (2004), kejayaan mereka yang bervisi dalam melaksanakan visi kepimpinan mereka adalah berasaskan kepada inspirasi, gambaran positif masa hadapan, dan juga panduan yang jelas terhadap halatuju. Mereka sering berkomunikasi mengenai visi mereka untuk mencipta bidang yang kuat dan dengan itu akan membuat visi mereka menjadi suatu kenyataan (Argyris 1976; Heifetz & Laurie 1997; Hughes, Ginnett & Curphy, 2012).

Seterusnya, Johnson (2005) menyatakan pemimpin bervisi merencanakan seluruh operasi model baru sebagai misi yang baru, pelanggan baru, teknologi baru dan cara baru dikalangan pekerja dan pucuk pimpinan. Peranan kepimpinan dalam proses pembuatan visi yang menggambarkan perubahan secara holistic adalah lebih penting daripada kandungan visi itu sendiri (Avolio & Gardner 2005; Yukl 2013).

#### **1.12.4 Model Kualiti Pensyarah**

Model kualiti pensyarah telah dikemukakan oleh Carr (1989), Stones (2003), Noraini Idris et al. (2007) dan Salter (2013) yang mengambilkira kebolehan berkomunikasi, pengurusan bilik kuliah, pentaksiran, kemahiran teknikal, komitmen dalam pengajaran dan kreativiti membina bahan bantu mengajar. Kualiti pensyarah amat berkait dengan pengajaran dan pembelajaran. Pengajaran adalah aktiviti atau proses yang melibatkan penyebaran ilmu pengetahuan atau kemahiran berkomunikasi secara berkesan dalam mentransformasikan ilmu pengetahuan (Stones, 2003; Salter, 2013). Pembelajaran pula terdiri daripada aktiviti seperti merancang, mengelola, menyampaikan, membimbing dan menilai. Justru itu, kualiti pensyarah mempunyai hubungan dengan perancangan matlamat untuk menyebarkan ilmu pengetahuan atau kemahiran kepada pelajar-pelajar dengan cara yang lebih berkesan (Baillie & Moore, 2004; Salter, 2013).

Selain itu, menurut McLaughlin dan Talbert (2001) dan Wong (2011), kualiti pensyarah merupakan interaksi pendidik dan pelajar. Interaksi tersebut dirancang oleh pensyarah secara sistematik dan teliti bagi memastikan keberkesanan



penyampaian. Pelaksanaannya dilakukan dengan kaedah dan teknik mengajar yang sesuai, membimbing, menggalak dan memotivasikan pelajar supaya mengambil inisiatif untuk belajar, demi memperolehi ilmu pengetahuan dan menguasai kemahiran yang diperlukan (Md Zhahir Kechot & Muhammad Hakimi, 2008). Wong (2011) menyatakan pensyarah yang berkualiti adalah mereka yang berkompetensi tinggi dalam mengintegrasikan pengajaran dan kemampuan pelajar. Pensyarah yang berkualiti boleh mencapai matlamatnya apabila berlaku pembelajaran, wujud arahan kemudian diikuti dengan latihan, aplikasi dan lazimnya yang mana ini akan melibatkan proses pemikiran dan penggunaan bahasa atau simbol, sentiasa member tugas dan membuat penilaian. Carr (1989), McLaughlin dan Talbert (2001) dan Salter (2013) menyatakan kualiti pensyarah bermaksud merupakan kemampuan merekabentuk aktiviti dua hala di antara pelajar-guru di mana pelajar mendapatkan sumber ataupun input daripada pensyarah. Pensyarah yang berkualiti berupaya bergerak lebih maju, ke arah pencapaian yang lebih tinggi, dan lebih baik daripada prestasi yang sedia ada sebelum berlakunya aktiviti pembelajaran. Ini adalah kerana pembelajaran itu adalah merupakan perubahan kepada tingkahlaku. (McLaughlin & Talbert, 2001; Wong, 2011).

Kauchak dan Eggen (1998) menjelaskan bahawa terdapat lima ciri kualiti pensyarah yang berkesan iaitu; pelajar menjadi pengkaji yang aktif terhadap persekitarannya melalui pemerhatian, perbandingan, mencari persamaan dan perbezaan di samping membentuk konsep serta generalisasi yang berdasarkan kepada persamaan yang ditemui. Seterusnya, pensyarah menyediakan bahan mengajar sebagai fokus untuk

aktiviti berfikir dan berinteraksi dalam pelajaran yang berlandaskan kepada kajian aktiviti-aktiviti yang dilakukan oleh pelajar sepenuhnya. Pensyarah juga secara aktif terlibat dalam memberikan arahan dan tuntutan kepada pelajar dalam menganalisis maklumat, mengorientasikan pembelajaran, menguasai kandungan pelajaran. Pensyarah turut perlu membangunkan kemahiran berfikir dan akhir sekali mereka juga perlu menggunakan teknik mengajar yang berbeza agar ianya sesuai dengan tujuan dan gaya mengajar.

Carr (1989), Stones (2002) dan Salter (2013) menyatakan bahawa kualiti pensyarah ditentukan oleh pelanggan. Kualiti pensyarah sebagai sasaran yang bergerak secara berterusan dan berubah mengikut keperluan. Stones (2002) dan Salter (2013) menambah apabila pelanggan berpuas hati dengan khidmat atau produk yang dihasilkan oleh sesebuah institusi, maka perkhidmatan dan produk tersebut telah dianggap berkualiti. Manakala Gitlow (2005) dan Summers (2009) mentafsirkan kualiti kepada had penerimaan atau had spesifikasi selagi produk atau servis yang dikeluarkan berada dalam lingkungan spesifikasi atau had yang dibenarkan, maka produk atau servis itu dikira berkualiti. Kualiti menurut Gitlow (2005), Summers (2009) dan Salter (2013) merujuk kepada sifat dinamik produk, perkhidmatan pelanggan, proses dan persekitaran yang mampu untuk memenuhi atau melepasi kehendak pelanggan. Sehubungan dengan itu, kualiti pensyarah dapat dirumuskan sebagai mereka yang mampu memenuhi kehendak pelanggan samada secara dalaman atau luaran. Pengurusan berkualiti oleh pensyarah merujuk kepada proses menguruskan sumber ke arah mencapai kepuasan pelanggan dengan kemampuan

untuk mengukur dan menilai tindakan yang diambil (Carr, 1989; Stones, 2002; Salter, 2013).

Pendidikan memainkan peranan yang amat penting dalam proses pembangunan sumber tenaga manusia untuk sesebuah negara (McLaughlin & Talbert, 2001). Menurut mereka lagi, pendidikan yang berkualiti dapat memuaskan keperluan dan harapan pengguna dan melalui proses penambahbaikan secara berterusan. Umaedi (1999) pula menambah, pendekatan kualiti yang digunakan dalam pendidikan adalah suatu pendekatan untuk mewujudkan sebuah institusi pendidikan yang efisien serta efektif bagi mencapai piawaian yang ditetapkan. Oleh itu, kualiti menjadi agenda terpenting bagi sesebuah institusi pendidikan dan aktiviti penambahbaikan kualiti pula merupakan satu tugas yang mencabar (Gitlow, 2005). Tanggungjawab dan peranan pensyarah menurut Carr (1989) amat penting kerana ia secara tidak langsung mampu mempengaruhi kualiti pelajar yang dihasilkan. Oleh yang demikian, pensyarah sebagai pendidik perlu berkeupayaan dalam usaha menghasilkan pelajar yang kompeten dan berkualiti (McLaughlin & Talbert, 2001).

Menurut Md. Zahir Kechot dan Muhammad Hakimi Shafiai (2008) pula, kualiti pensyarah pada asasnya ditentukan oleh tiga aspek penting iaitu: sumber manusia (manusia dan material), proses pengajaran dan pembelajaran serta kualiti produk yang dihasilkan (graduan, hasil penyelidikan dan perkhidmatan). Ketiga-tiga aspek tersebut menjadi fokus penilaian dan akreditasi. Kualiti dalam sektor pendidikan juga tidak dapat dipisahkan dengan nilai mata wang dan aspirasi negara seperti

sektor pembuatan dan perkhidmatan. Hasil kajian ini untuk melihat sejauhmana kompetensi emosi dapat mempengaruhi kualiti pensyarah di Kolej Komuniti.

Stronge (2007), Laine, Behrstock dan Lasagna (2011) dan Slater (2013) menyenaraikan ciri-ciri kualiti pensyarah adalah berdasarkan kebergantungan pelajar dengan kandungan pengajaran (*Student Engagement With the Content*) di mana kualiti pensyarah yang tinggi memerlukan pelajar berinteraksi secara secara langsung dengan isi kandungan. Ciri kedua yang ditekankan ialah budaya pembelajaran yang kondusif (*Culture Conducive to Learning*). Pengajaran dalam kuliah yang berkualiti tinggi penuh dengan hormat dan rapi (*Respectful and Rigorous*). Di samping bebas menyumbang idea dan mengemukakan soalan, pelajar-pelajar juga digalakkan untuk meneroka isi kandungan dengan lebih mendalam. Ciri seterusnya yang dibentangkan oleh Richardson (2005) ialah memberi peluang yang sama kepada semua pelajar (*Equal Access for All Student*), soalan berkesan (*Effective Questioning*) dan membantu pelajar memahami isi kandungan (*Assistance in Making Sense of the Content*).

*Rajah 1.2 Kerangka Konseptual Kajian: Korelasi dan pengaruh kompetensi emosi dan kepimpinan visionary ke atas kualiti pensyarah Kolej Komuniti Malaysia. (dibina berdasarkan Carr, 1989, Goleman, 2001; Stones, 2003; Joseph, 2006, Noraini Idris et al, 2007 dan Salter, 2013)*

Merujuk kepada teori kualiti berasaskan kualiti pencapaian (Goleman, 2001), teori kepimpinan visionari (Joseph, 2006) dan model kualiti pensyarah oleh Carr (1989) dan Stones (2002), kerangka konseptual bagi kajian ini digambarkan dalam Rajah 1.2 di atas di mana ia menunjukkan korelasi dan pengaruh kompetensi emosi pemimpin terhadap kepimpinan visionari seterusnya meningkatkan kualiti pensyarah di Kolej Komuniti. Merujuk kepada kerangka konseptual ini, terdapat empat kelompok utama kompetensi emosi pemimpin yang mempengaruhi kepimpinan visionari iaitu kelompok kesedaran diri, kesedaran sosial, pengurusan diri, dan pengurusan perhubungan (Goleman, 2001). Tahap kepimpinan pensyarah dianalisis berdasarkan kepada kepimpinan visionari di mana merangkumi aspek penciptaan visi, membangunkan visi, melaksanakan visi, dan mereka matlamat yang dapat dilihat (Joseph, 2006). Seterusnya aspek kualiti pensyarah merujuk kepada model kualiti pensyarah yang telah dibentuk oleh Carr (1989) dan Stones (2002).

Merujuk kepada tinjauan literatur yang dilakukan, terdapat tiga faktor demografi yang diambil kira dalam melihat tahap kompetensi emosi pemimpin pendidikan. Faktor-faktor tersebut ialah umur, jantina, dan pengalaman. Di samping itu, secara tidak langsung faktor-faktor tersebut turut mempengaruhi kualiti pensyarah Kolej Komuniti. Penelitian ke atas faktor-faktor demografi ini adalah perlu bagi mengambil kira semua faktor yang mempengaruhi kompetensi emosi seseorang pemimpin pendidikan. Hal ini kerana kecerdasan emosi pemimpin dalam sesebuah organisasi memerlukan penelitian dalam aspek-aspek yang popular seperti umur, jantina, dan pengalaman pentadbiran bagi memastikan ketepatan dalam meneliti elemen-elemen kritikal yang diperlukan oleh pemimpin yang berkesan dalam sesebuah organisasi (Goleman, 1998b).

Dari segi hubungan antara kompetensi emosi dengan kepemimpinan visionari pensyarah Kolej Komuniti, semua dimensi kompetensi emosi pemimpin yang merangkumi 16 dimensi didapati mempunyai hubungan positif dan signifikan dengan dimensi-dimensi kepemimpinan visionari kecuali kompetensi emosi dimensi pengaruh dengan kepemimpinan visionari dimensi membangunkan visi. Ini menunjukkan semakin tinggi tahap kompetensi emosi pemimpin, semakin tinggi pengaruhnya terhadap aspek kepemimpinan visionari. Dapatan berkaitan hubungan positif ini selaras dengan hasil kajian penyelidik-penyelidik lepas seperti Bass (1985), Goleman (1998b), George (2000), Barling, Slater dan Kelloway (2000), Bradberry dan Su (2006) dan Rode, Mooney, Arthaud-Day, Near, Baldwin, Rubin dan Bommer (2007). Meskipun kajian-kajian yang diulas adalah merupakan kajian yang dijalankan di negara-negara barat, tetapi ia menunjukkan persamaan dari segi hubungan antara kompetensi emosi pemimpin dan pengaruhnya terhadap aspek kepemimpinan.

Peningkatan penguasaan terhadap kelompok-kelompok dalam kompetensi emosi pemimpin yang berkaitan dengan peningkatan aspek kepemimpinan visionari ini menyokong model kajian yang menunjukkan terdapat hubungan positif di antara kompetensi emosi dengan kepemimpinan visionari. Ini sekaligus memperkukuhkan lagi andaian-andaian yang dikemukakan berdasarkan teori prestasi yang berasaskan kepada kompetensi emosi dan teori kepemimpinan bervisi.

Kepentingan kompetensi emosi pemimpin juga selaras dengan andaian-andaian yang dikemukakan dalam model kecerdasan emosi dan kepemimpinan serta model kepemimpinan dan pengurusan emosi. Model kecerdasan emosi dan kepemimpinan

telah mengutarakan bahawa faktor-faktor kepemimpinan adalah dipengaruhi oleh elemen-elemen yang terdapat di dalam kecerdasan emosi. Sebagai contoh, pemimpin yang tinggi kompetensi emosinya dapat membantu mereka mempengaruhi subordinat bagi meningkatkan kualiti dan keberkesanan organisasi. Informasi emosi subordinat dapat memberi panduan kepada kepemimpinan kolej untuk bertindak dan memberi perhatian terhadap pelbagai isu yang kompleks di mana memerlukan perhatian segera dan pertimbangan individu untuk mencetus motivasi dalam kalangan subordinat.

Korelasi dan pengaruh kepemimpinan visionari bagi pemimpin di Kolej Komuniti dibezakan oleh beberapa faktor penting yang berkaitan dengan kompetensi emosi mereka. Antara persoalan yang diteliti ialah sejauh manakah terdapat hubungan antara kompetensi emosi dan kepemimpinan visionari pemimpin di Kolej Komuniti dan sejauh manakah perbezaan kompetensi emosi pemimpin berdasarkan kepada faktor demografi (umur, jantina, dan pengalaman) dalam kalangan pemimpin-pemimpin Kolej Komuniti; dan sejauh manakah subskala-subskala utama dalam kompetensi emosi berpengaruh dalam menyumbang kepada kepemimpinan visionari pemimpin Kolej Komuniti.

Usaha kepemimpinan Kolej Komuniti untuk meningkatkan kualiti pensyarah ditumpukan kepada beberapa aspek utama iaitu aspek komunikasi, komitmen, pengurusan, pentaksiran, teknikal, dan bahan bantu mengajar. Berdasarkan kepada aspek-aspek tersebut, kepemimpinan visionari akan membantu pimpinan Kolej Komuniti dalam merancang dan melaksanakan pelbagai kursus, program, bengkel,



dan aktiviti ke arah meningkatkan kualiti pensyarah Kolej Komuniti. Maka perkara-perkara yang dinyatakan inilah menjadi fokus utama dalam kajian ini.

### **1.13 Definisi Operasional**

Bahagian ini menghuraikan tentang konsep dan istilah yang menjadi ukuran penting dalam kajian ini. Konsep dan istilah ialah berkenaan kompetensi emosi, kepimpinan visionari, dan efikasi diri pensyarah.

#### **1.13.1 Kompetensi Emosi**

Kecerdasan emosi ialah kemampuan pemimpin untuk mengenal pasti serta mengawal bukan sahaja emosi diri tetapi emosi orang lain. Malah ia juga termasuk kemampuan mengurus emosi diri dan mengurus perhubungan dengan orang lain dengan baik. Manakala kompetensi emosi adalah mengenai kemampuan berteraskan kepada emosi yang ada pada seseorang individu iaitu kemampuan untuk bertindak atau bekerja. Goleman (2000), menyatakan kompetensi merupakan kemahiran yang bukan sahaja boleh dimiliki tetapi juga perlu dipelajari. Sehubungan dengan itu, melalui kemahiran ini, seorang pemimpin mampu membuat keputusan yang lebih baik di samping mampu meningkatkan prestasi sesebuah institusi.

Kompetensi emosi terbahagi kepada dua bahagian iaitu kompetensi diri dan kompetensi sosial. Kompetensi diri membawa maksud keprihatinan terhadap kekuatan diri, aturan sendiri dan motivasi. Manakala kompetensi sosial pula adalah berhubung kait dengan sifat empati terhadap individu lain dan kemahiran sosial. Kompetensi emosi dibahagikan kepada empat kelompok berdasarkan kemahiran iaitu; pengurusan diri, kesedaran diri, kesedaran sosial dan pengurusan

penghubungan (Boyatzis et al., 2000; Goleman, 2001). Kelompok kesadaran diri merangkumi kesadaran emosi diri, ketepatan penilaian sendiri, dan keyakinan diri. Kelompok pengurusan diri juga adalah pengawalan terhadap emosi sendiri, bersikap optimis, ketelusan, kebolehsuaian, inisiatif dan berorientasikan pencapaian. Manakala empati, merangkumi orientasi kepada perkhidmatan dan kesadaran institusi berada di bawah kelompok kesadaran sosial. Susunan kelompok sosial menurut Goleman (2001) adalah pengurusan perhubungan yang berasaskan kepada kebiasaan lazim seperti kerjasama secara berkumpulan, kepimpinan berinspirasi, pemangkin perubahan, pengurusan konflik dan pengaruh.

### **1.13.2 Kelompok Kesedaran Diri**

#### **a. Kesedaran Emosi Diri**

Kesedaran emosi diri merupakan kesadaran umum terhadap emosi diri dan bagaimana ia memberikan kesan terhadap orang yang berada di sekelilingnya (Dulewicz & Higgs, 2000). Watkin, (2000) dan Zeng dan Miller (2002) mendefinisikan kesadaran emosi diri ialah memahami perasaan diri dan menggunakannya sebagai panduan untuk membuat keputusan, bersikap realistik terhadap kemampuan diri dan juga menjadi asas kepada pembinaan keyakinan diri. Aspek yang penting di dalam kompetensi emosi ialah kesadaran emosi. Seseorang individu tidak dapat membina emosi dirinya jika tanpa kesadaran terhadap emosi sendiri. Kesedaran emosi diri merupakan asas kepada pembinaan kecerdasan emosi individu. Individu yang mempunyai kecerdasan emosi ini akan tahu kenapa dan mengapa dirinya mempunyai sesuatu perasaan atau emosi pada sesuatu masa atau ketika (Goleman, 1998b; George, 2000).

**b. Ketepatan Penilaian Kendiri**

Goleman (1998a) menyatakan bahawa individu yang mempunyai kemahiran dalam ketepatan penilaian sendiri ialah seorang yang berkebolehan, bersemangat, lebih mantap dalam pembangunan diri, terus belajar, lebih terbuka terhadap sebarang kritikan dan maklum balas, belajar daripada pengalaman, bersifat reflektif, seseorang yang berhati-hati terhadap kekuatan dan kelemahan dirinya. Individu ini mampu untuk menilai dan membaiki segala kelemahan diri serta mampu memperlihatkan dan menilai keberkesanan terhadap pencapaian. Oleh yang demikian, pemimpin yang peka terhadap kekuatan dan kelemahan dirinya dapat memperlihatkan dan melakukan proses transformasi dalam kepemimpinannya serta sanggup belajar daripada pengalaman lepas (Ihlenfedlt, 2011).

**c. Keyakinan Diri**

Goleman (2000) mendefinisikan keyakinan diri ialah seseorang yang mampu untuk mengenal pasti kelebihan dirinya, berpegang atas keputusan dan kepercayaan diri. Seseorang yang berkeyakinan tinggi mampu untuk membuat keputusan yang sulit. Selain itu, mereka juga mampu untuk menghadapi segala halangan terhadap keputusan yang dibuat. Jika dibandingkan dengan pemimpin yang tidak mempunyai keyakinan diri, individu yang mempunyai keyakinan diri yang tinggi lebih cemerlang dan berjaya di dalam kariernya (Boyatzis, Stubbs, & Taylor, 2002; Cavallo & Brienza, 2006).

### **1.13.3 Kelompok Kesedaran Sosial**

#### **a. Empati**

Dulewicz dan Higgs (2000) mendefinisikan empati sebagai kemampuan individu untuk mengesan perasaan dan membina ikatan dengan orang lain. Empati penting dalam kepimpinan kerana ia berkaitan dengan emosi manusia. Motivasi dan pencapaian dapat ditingkatkan melalui kebolehan pemimpin untuk menguasai dan mengenali emosi individu semasa berhubung. Salovey dan Mayer (1990) menyatakan bahawa empati merupakan kriteria asas terhadap kecerdasan emosi. Manakala Goleman (2001) menyatakan bahawa adalah sesuatu yang mustahil empati wujud tanpa kesedaran diri. Empati didapati menjadi aspek penting terhadap pencapaian individu. Seorang pemimpin menurut mereka perlu mempunyai sifat empati dalam diri jika mereka ingin melakukan perubahan, meningkatkan pencapaian institusi serta ingin melakukan proses transformasi dalam kepimpinan (Spencer & Spencer, 1993; Pilling & Eroglu 1994).

#### **b. Orientasi Khidmat**

Orientasi khidmat merupakan kemampuan untuk mengenal pasti kemahuan pelanggan dan menyesuaikan dengan perkhidmatan (Goleman, 2001). Oleh itu, pemimpin yang berorientasikan perkhidmatan akan membina norma-norma ini terhadap subordinat seterusnya proses transformasi dalam kepimpinan akan dapat dipengaruhi. Orientasi khidmat menurut Gabriel dan Griffiths (2002) adalah bersandarkan kepada proses hubungan emosi dan persahabatan lebih daripada kompetensi profesionalisma dan kepakaran.

### **c. Kesedaran Institusi**

Secara tepatnya merupakan kebolehan untuk menilai realiti di dalam dan di luar institusi. Melalui kemampuan ini, individu akan dapat membaca asas kepada kuasa perhubungan, mengenalpasti akan aspek-aspek penting dalam perhubungan, memahami bentuk-bentuk desakan dan tindakan terhadap subordinat, pelanggan atau pesaing (Goleman, 1998a). Kesedaran institusi ialah kuasa-kuasa dalam perhubungan di mana setiap ahli dalam kumpulan dapat mentafsirkan emosi antara satu sama lain. Kesedaran institusi merupakan kompetensi emosi yang kritikal dalam kepimpinan visionari. Setiap ahli dalam institusi perlu memahami akan budaya, politik dan polisi yang terdapat di persekitaran mereka. Pengetahuan ini dapat digunakan sebagai satu strategi untuk melakukan perubahan dalam sesebuah institusi. Kepemimpinan visionari yang menguasai kesedaran institusi akan berkemampuan untuk mewujudkan perkembangan dan persefahaman antara ahli-ahli dalam institusi (Goleman, 2001; Gardner & Stough, 2002; Boyatzis & Sala, 2003; Galvin, Waldman, & Balthazard, 2010).

### **1.13.4 Kelompok Pengurusan Diri**

#### **a. Pengawalan Emosi Diri**

Pengawalan emosi diri ialah kemampuan untuk mengawal dan membangkitkan emosi diri sendiri. Mereka yang mempunyai kompetensi ini mampu mengawal perasaan, tidak beremosi, berfikiran positif serta rasional dan mampu memberikan tumpuan dalam keadaan tertekan. Individu ini mampu untuk mengawal emosi dalam apa juga keadaan, oleh itu emosi dapat digunakan untuk mengambil peluang memajukan institusi (Goleman, 1998b; 2001; Gabriel & Griffiths, 2002).

**b. Orientasi Pencapaian**

Orientasi pencapaian memperlihatkan tenaga dalaman individu yang mampu mengawal dan mengekalkan emosi mencapai tahap kerja yang tinggi. Pemimpin yang mempunyai kompetensi lebih berorientasikan kepada keputusan untuk mencapai piawaian, kedudukan yang tinggi dan menyediakan matlamat yang mencabar di samping berani menghadapi risiko. Pemimpin itu juga mampu mengenal pasti maklumat bagi mengurangkan kekaburan dan berusaha meningkatkan keupayaan dan pencapaian diri (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002; Hargreaves, 2005). Kajian Spencer dan Spencer (1993), menunjukkan individu yang berorientasikan pencapaian akan lebih Berjaya kerana mereka sentiasa berusaha untuk meningkatkan pencapaian demi memperoleh kejayaan.

**c. Sikap Optimis**

Sikap optimis bukan sahaja melibatkan apa yang dirancang tetapi berusaha dengan sedaya upaya untuk mengejar matlamat tanpa menghiraukan halangan dan cabaran. Pemimpin yang optimis tidak menghiraukan situasi negatif, mereka akan berusaha mengatasinya atau membuat tindakan yang lain. Pemimpin ini tidak mementingkan diri sendiri dan sentiasa berusaha tanpa mengenal erti kegagalan (Goleman et al., 2002). McColl-Kennedy dan Anderson (2002) juga mendapati pemimpin yang mempunyai perasaan optimis dapat mempengaruhi pencapaian institusi. George (2000) menyatakan sikap optimis merupakan petunjuk kepada pencapaian. Individu yang mempunyai kompetensi ini mampu untuk berjaya jika dibandingkan dengan projek yang tidak berjaya.

**d. Ketelusan**

Pemimpin yang bermatlamat mempunyai kelebihan dan persamaan terhadap kumpulan yang dipimpinnya. Kualiti kepimpinan berkait rapat dengan sifat-sifat ketelusan. Ketelusan didefinisikan sebagai pengekal tahap keikhlasan dan integrity. Mengikut teori kepemimpinan karismatik, ia menyatakan bahawa pemimpin perlu berpegang kepada nilai-nilai yang selaras, mempunyai penuh kepercayaan, dan beraspirasi terhadap kumpulan yang dipimpin. Pemimpin ini sangat berkeyakinan tinggi dan patuh kepada integritinya (Shamir, House, & Arthur, 1993; Boyatzis & Sala, 2003).

**e. Kebolehsuaian**

Kebolehsuaian membolehkan seseorang pemimpin menjadi lebih fleksibel, dapat menerima perubahan dan melakukan penyesuaian. Perubahan atau proses transformasi memerlukan kebolehsuaian berdasarkan situasi atau prinsip. Kemampuan melakukan perubahan akan disertai dengan kemampuan untuk lebih fleksibel atau kebolehsuaian. Tanpa kebolehsuaian, perubahan tidak akan berlaku (Boyatzis & Sala, 2003).

**f. Inisiatif**

Pemimpin yang berorientasikan pencapaian akan mempunyai inisiatif. Pemimpin yang berorientasikan pencapaian akan mempunyai inisiatif. Kecemerlangan mustahil dicapai tanpa ada inisiatif. Inisiatif didefinisikan sebagai tenaga dalaman untuk melakukan sesuatu projek atau proses dan menjadi menarik dengan adanya idea-idea baru yang diterapkan bersama. Pemimpin ini akan sentiasa mencari peluang dan berusaha mencapai matlamat berdasarkan apa yang diperlukan,

mengurangkan karenah birokrasi dan mengetepikan peraturan untuk memastikan kerja yang dilakukan adalah sempurna (Fiedler & Garcia, 1987; George, 2000).

### **1.13.5 Kelompok Pengurusan Perhubungan**

#### **a. Membangunkan Orang Lain**

Membangunkan orang lain ialah kemampuan untuk pembangunan staf dalam institusi kompetensi ini merangkumi penyeliaan (*mentoring*), maklum balas, dan membimbing individu lain. Membangunkan orang lain merupakan kemahiran yang penting bagi seseorang pemimpin dalam usaha untuk mencapai kejayaan dalam institusi (Spencer & Spencer, 1993; Goleman et al., 2002). Manakala dalam persekitaran university, membangunkan orang lain melibatkan sifat-sifat seperti; pensyarah-pensyarah lebih bersikap terbuka, menghormati antara satu sama lain, merangsang intelektual dan saling bantu-membantu (McCaffery, 2004; Ihlenfeldt, 2011).

#### **b. Kepimpinan Berinspirasi**

Pemimpin berinspirasi perlu memberikan semangat dan berusaha untuk menjadi inspirasi kepada subordinat untuk bekerja dengan sehabis baik demi untuk mencapai matlamat institusi. Komponen utama kepimpinan termasuklah aspek definisi visi iaitu membentuk arah untuk mempengaruhi subordinat dalam mencapai visi dan suara desakan (Conger, 1999). Empat komponen utama telah dikenal pasti menjadi asas kepimpinan berinspirasi iaitu karisma, inspirasi, merangsang intelektual, pertimbangan individu (Bass & Avalorio, 1994; Northouse, 2010). White (2013) menegaskan bahawa kepemimpinan transformasi mempunyai berhubung kait dengan



kepimpinan berinspirasi. Ini adalah kerana ia boleh menyuntik inspirasi dan panduan kepada individu lain untuk berubah.

**c. Pemangkin Perubahan**

Pemimpin perlu memainkan peranan penting sebagai agen perubahan dalam sesebuah institusi. Pemimpin merupakan agen perubahan dan memainkan peranan dalam tiga tahap iaitu; pembentukan visi, mendapat komitmen daripada subordinat, dan mengharungi segala masalah demi untuk melakukan perubahan (Capowski, 1994; Paglis & Green, 2002).

**d. Pengurusan Konflik**

Pengurusan konflik merupakan kemahiran untuk menyelesaikan aspek-aspek yang tidak dipersetujui dan kemahiran dalam rundingan. Individu yang mempunyai kompetensi ini mampu untuk menyelesaikan masalah dan konflik antara individu yang lain serta dapat mewujudkan suasana diplomasi dalam institusi. Selain itu, individu ini juga mampu mengenal pasti isu-isu yang menjadi perbalahan dan mencari penyelesaian adil kepada masalah yang timbul dengan mendorong kepada perbincangan secara terbuka terhadap isu-isu yang menjadi percanggahan dalam institusi. Individu ini juga perlu lebih sensitif terhadap isu-isu yang tersembunyi, berkeyakinan, mempunyai kemahiran dan berani untuk melakukan sesuatu dengan bersungguh-bersungguh (Goleman, 2001; Castro & Hickmann, 2012).

**e. Kerjasama Berkumpulan**

Saling bantu-membantu, hormat-menghormati antara semua kakitangan dalam sesebuah institusi merupakan sikap yang ada dalam kerjasama berkumpulan.

Kerjasama berkumpulan ini juga melibatkan tumpuan kepada tugas dan perhubungan, perkongsian rancangan, maklumat atau pendapat, sumber dan ilmu pengetahuan (Goleman, 1998a; Gardner & Stough, 2002). Dalam bidang pendidikan, pensyarah-pensyarah yang bekerjasama untuk melahirkan pelajar yang cemerlang dan berjaya merupakan kerjasama berkumpulan. Visi dan misi institusi dapat dicapai melalui transformasi yang dilakukan oleh pemimpin yang mengamalkan kerjasama berkumpulan ini. Dengan itu, pemimpin dapat meningkatkan kerjasama antara kakitangan dan masyarakat di persekitaran mereka. Kejayaan dan matlamat sesebuah institusi dapat dicapai dengan mudah jika mengamalkan kompetensi ini (Gabriel & Griffiths, 2002; Hargreaves, 2005).

#### **1.13.6 Kepimpinan Visionari**

*Visionary leadership* dapat ditafsirkan sebagai kepimpinan visionari, iaitu kepimpinan yang memiliki visi dengan kerja asasnya difokuskan pada rekaan masa depan yang penuh dengan cabaran, menjadi agen perubahan yang unggul dan menjadi penentu arah institusi yang tahu keutamaan, menjadi pelatih yang profesional dan dapat membimbing orang lain ke arah kerja yang berprofesional seperti yang diharapkan (Joseph, 2006; Ihlenfeldt, 2011).

#### **1.13.7 Penciptaan Visi**

Visi tercipta dari hasil kreativiti pemikiran pemimpin sebagai gambaran profesional dan pengalaman peribadi atau hasil dari perluasan pemikiran mendalam bersama kakitangan lain yang dapat menghasilkan idea-idea yang bernas tentang matlamat institusi yang ingin dicapai di masa depan (Nanus, 1995; Dilts, 1996).

### **1.13.8 Perumusan Visi.**

Visi perlu dirumuskan dalam kenyataan yang jelas dan tegas. Perumusan visi perlu melibatkan orang yang berkepentingan dalam institusi kerana terbentuknya visi adalah melalui proses penglibatan dan perbincangan antara ahli kumpulan (Northouse, 2010).

### **1.13.9 Transformasi Visi.**

McCaffery (2004) dan Northouse (2010) juga menyatakan kemampuan membina kepercayaan melalui penyampaian yang padat dan berkesan sebagai usaha perkongsian visi dengan orang yang berkepentingan dalam institusi, sehingga memperoleh semangat kekitaan (*sense of belonging*) dan perasaan dimiliki (*sense of ownership*).

### **1.13.10 Pelaksanaan Visi**

Pelaksanaan visi merupakan kemampuan pemimpin dalam membentang dan menterjemahkan visi ke dalam tindakan. Kepimpinan yang mempunyai visi bekerja melalui empat tunggak iaitu penentu arah, agen perubahan, pelatih dan penyampai (Nanus, 1992)

### **1.13.11 Kualiti Pensyarah**

Kualiti pensyarah bermaksud kebolehan berkomunikasi, pengurusan bilik kuliah, pentaksiran, kemahiran teknikal, komitmen dalam pengajaran dan pengajaran dan kreativiti membina bahan bantu mengajar. Hubungan kualiti pensyarah dengan pengajaran dan pembelajaran menurut Stones (2002), Noraini Idris et al. (2007), Salter (2013), adalah aktiviti atau proses yang melibatkan penyebaran ilmu

pengetahuan atau kemahiran berkomunikasi yang berkesan dalam mentranformasi ilmu pengetahuan (Kushman, 1992; McCaffery, 2004; Md Zahir Kechot & Muhammad Hakimi, 2008). Menurut Stones (2003), dan Salter (2013) lagi, pengajaran terdiri daripada aktiviti seperti merancang, mengelola, menyampaikan, membimbing dan menilai. Kualiti pensyarah pada pandangan Kamaruddin Kachar (1989), Aan Komariah dan Triatna Cepi (2005) dan Aminah Ayob (2010) mempunyai hubungan dengan perancangan matlamat untuk menyebarkan ilmu pengetahuan atau kemahiran kepada pelajar-pelajar dengan cara yang lebih berkesan.

#### **1.14 Signifikasi Kajian**

Secara amnya, kajian yang dijalankan ini akan dapat memperjelaskan senario terkini mengenai pengaruh emosi dalam kepimpinan visionari seterusnya meningkatkan kualiti pensyarah di Kolej Komuniti di Malaysia. Dapatan ini mungkin menyokong atau menolak hipotesis yang diketengahkan sebelum ini mengenai pengaruh kompetensi emosi terhadap kepimpinan visionari dan kualiti pensyarah di Kolej Komuniti.

Dapatan ini juga akan menjelaskan peranan kompetensi emosi dalam mempengaruhi dan memotivasi pensyarah-pensyarah untuk meningkatkan kualiti pensyarah Kolej Komuniti Malaysia. Aspek kecerdasan emosi merupakan faktor penting yang menyumbang kepada wujudnya hubungan yang efektif antara pensyarah dengan pelajar dalam proses pengajaran dan pembelajaran sama ada di dalam atau di luar bilik kuliah. Hal ini mencerminkan bahawa perhatian perlu diberi dalam aspek pemusatan hubungan antara pensyarah dan pelajar dalam proses pengajaran dan

pembelajaran demi untuk meningkatkan prestasi akademik dan kemahiran pelajar dalam sesebuah institusi pendidikan. Sehubungan itu, kajian ini akan dapat mencetuskan ethos yang bersesuaian ke arah meningkatkan kualiti Kolej Komuniti di Malaysia melalui para pendidik yang berkualiti untuk menghasilkan pelajar yang berjaya. Ini kerana belum ada penyelidikan yang sedemikian rupa di Malaysia bagi melihat pengaruh kompetensi emosi terhadap kualiti pensyarah Kolej Komuniti di Malaysia.

Kompetensi kecerdasan emosi pemimpin dapat mewujudkan rangkaian hubungan dan suasana kerja yang lebih menarik dalam sesebuah organisasi pendidikan dan merupakan petunjuk utama keberkesanan pengajaran dan pembelajaran, terutamanya dalam konteks pendidikan yang semakin mencabar (Goleman, 1998a, 2000; Ihlenfeldt, 2011). Ini adalah kerana peranan sebagai pemimpin pentadbiran semamata-mata sudah tidak sesuai lagi untuk mencapai matlamat pendidikan semasa serta menangani cabaran dan harapan masa depan. Kecerdasan emosi boleh dipelajari dan dapat dipertingkatkan melalui praktis (Schereen & Bosker, 1997; Shahril @ Charil Marzuki, Rahimah Hj Ahmad & Hussein Ahmad, 2010).

Selain itu, dapatan kajian ini juga dapat dijadikan panduan kepada pemimpin dan pensyarah-pensyarah Kolej Komuniti di Malaysia, hasil kajian ini menjadi panduan mereka untuk menilai segala kelemahan dan kekuatan yang ada dalam diri mereka semasa menjalankan proses kepimpinan dan sesi pengajaran dan pembelajaran di Kolej Komuniti. Dengan itu diharapkan pemimpin dan para pensyarah dapat memperbaiki kelemahan-kelemahan yang wujud di Kolej Komuniti mereka seperti kurangnya memberi bimbingan kerjaya kepada pelajar, penyediaan kemudahan

fizikal, penyampaian pensyarah dalam pengajaran dan lain-lain lagi. Ini akan menjadikan mereka lebih bertanggungjawab terhadap pelajar-pelajar mereka. Hal ini penting kerana hasil kajian yang berasaskan kepada kompetensi emosi pensyarah dapat membantu mereka meningkatkan kemahiran pengajaran di Kolej Komuniti masing-masing

Dari sudut peningkatan profesionalisme pula, penyelidikan ini diharap dapat menambah pengetahuan pemimpin visionari dan pensyarah-pensyarah berhubung dengan kompetensi emosi mereka yang berkaitan dengan keupayaan untuk memimpin serta keupayaan penyampaian pengajaran dan pembelajaran mereka di Kolej Komuniti. Kefahaman ini penting untuk memberi maklumat kepada pemimpin dan pensyarah-pensyarah dalam usaha untuk meningkatkan kualiti kepimpinan serta pensyarah seterusnya melahirkan pelajar-pelajar yang berkualiti dan dapat meningkatkan pencapaian dan keberkesanan Kolej Komuniti di Malaysia.

Gambaran dari hasil kajian ini juga diharapkan dapat membantu para pemimpin dan pensyarah untuk mengukur tahap kompetensi emosi yang terdapat dalam diri masing-masing. Selain itu, hasil kajian ini juga boleh menjadi panduan kepada Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) amnya dan Jabatan Pengajian Kolej Komuniti (JPKK) dan Kolej Komuniti khususnya untuk mengukuhkan kecerdasan emosi pemimpin-pemimpin kolej ke arah mempertingkatkan jumlah kolej yang berkesan. Panduan ini juga diharap akan menjadi asas kelayakan pemilihan calon-calon pengarah ataupun ketua jabatan yang mempunyai kompetensi kecerdasan emosi dan tidak dipilih berpandukan kepada kebolehan mengurus kolej ataupun bahagian serta kekananan dalam perkhidmatan semata-mata. Selain itu, ia mampu

untuk membantu dalam menilai setakat mana tahap kualiti pensyarah yang diberikan kepada pelajar dan hubungannya dengan pencapaian prestasi akademik dan kemahiran pelajar di Kolej Komuniti.

### **1.15 Rumusan**

Secara keseluruhan bab ini menjelaskan tentang latar belakang kepada permasalahan kajian iaitu kepentingan kompetensi emosi dan kepemimpinan visionari terhadap kualiti pensyarah Kolej Komuniti di Malaysia. Permasalahan kajian dibincangkan adalah berdasarkan kajian-kajian lepas, dan kritikal terhadap isu kecerdasan emosi pemimpin yang bervisi terhadap kualiti pensyarah. Teori dan Kerangka Teoretikal digabungkan untuk menerangkan hubungan di antara variabel kajian yang berdasarkan kepada ulasan kajian lepas serta teori yang telah dikemukakan. Maka Kerangka Konseptual Kajian telah dibentuk untuk menggambarkan ujian hipotesis. Objektif kajian juga diperjelaskan dalam kajian ini, seterusnya justifikasi kepada kajian ini juga didedahkan.

## **BAB DUA**

### **KAJIAN LITERATUR**

#### **2.1 Pendahuluan**

Dalam bab ini, pengkaji membincangkan karya-karya yang berkaitan dengan tujuan kajian, dan topik kajian akan diulas dan diperbincangkan. Perbincangan meliputi karya-karya yang berkaitan dengan kompetensi emosi, kepemimpinan visionari, dan kualiti pensyarah yang merupakan asas kepada kajian ini. Persoalan umum berkaitan kajian ini iaitu untuk melihat pengaruh korelasi kompetensi emosi dan kepemimpinan visionari ke atas kualiti pensyarah di Kolej Komuniti turut diperbincangkan dalam bab ini.

#### **2.2 Konsep Kepemimpinan**

Conger dan Kanungo (1987; 1998), Alvarez dan Zvejenova (2005), Maxwell (2005) dan Yukl (2013) mendefinisikan bahawa kepemimpinan adalah sebagai kemampuan untuk mempengaruhi sesuatu kumpulan agar tercapai matlamat yang diharapkan. Disamping itu, ia juga adalah merupakan proses mempengaruhi, menginterpretasi, berkaitan dengan hal ehwal para pekerja, serta pilihan dari objektif penubuhan institusi dari aktiviti-aktiviti kerja untuk mencapai matlamat yang mereka sasarkan. Kepimpinan adalah suatu proses mengarah dan mempengaruhi aktiviti yang berkaitan dengan tugas para pekerja. Ia juga adalah merupakan suatu proses mempengaruhi orang lain yang membolehkan pengurus memotivasikan para pekerja nya untuk bersedia melakukan pelbagai pekerjaan dalam mencapai matlamat institusi (Owens, 1987; Mullins, 1989; Hughes, Ginnett & Curphy, 2012; Aykan, 2014). Kepimpinan juga adalah pengaruh interpersonal yang dilaksanakan dalam



situasi di mana ia diarah melalui proses komunikasi ke arah pencapaian sesuatu matlamat yang dinyatakan (Steers & Porter, 1983; Stoner, Freeman & Gilbert, 1995; Cote & Miners, 2006; Schein, 2010). Jelasnya, daripada beberapa definisi kepimpinan yang telah dikemukakan di atas, maka dapat dilihat bahawa terdapat persamaan pada andaian yang bersifat umum, iaitu adanya proses mempengaruhi, melibatkan interaksi antara dua orang atau lebih, terdapat tujuan atau usaha untuk mempengaruhi atau dipimpin dan ada nya tugas atau pekerjaan yang dilakukan. Justeru, dapat dinyatakan bahawa kepimpinan dilihat sebagai rangkaian kegiatan kepimpinan yang erat serta kaitannya dengan kedudukan dan tingkah laku pemimpin itu sendiri.

Burns (1978), Adair (1983) dan Yukl (2013) menyatakan bahawa syarat utama yang diperlukan oleh pemimpin ialah dapat mempengaruhi individu lain dan kakitangannya untuk berfikir dan bertindak dalam usaha mencapai objektif dan matlamat institusi. Menurut Goleman, Boyatzis dan McKee (2003, 2013) dan Kane (2006), terdapat empat jenis tugas penting bagi seorang pemimpin. Tugas-tugas tersebut ialah; pertama, mendefinisikan misi dan peranan institusi. Kedua, menyerupakan perwujudan objektif institusi. Ketiga, mempertahankan keutuhan institusi dan keempat mengendalikan konflik internal yang terjadi di dalam institusi. Menurut Sala (2003), Wagner, Kegan, Lahey, Lemons, Garnier, Helsing, Howell dan Rasmussen (2006) dan Ihlenfedlt (2011) peranan pemimpin institusi pendidikan masa kini dilihat semakin kompleks. Ini kerana bidang pendidikan merupakan skop bidang yang amat luas. Farnsworth (2007), Marian dan Gonzales (2013) dan Wheeler (2013), turut menyatakan bahawa pemimpin dalam bidang pendidikan perlu berhubung dan menghadapi pelbagai sifat dan karenah manusia yang

kadangkala amat sukar difahami dan dipelajari. Lebih-lebih lagi bidang kepimpinan pendidikan pada masa kini sering dicabar oleh perubahan tanggungjawab, halatuju, serta harapan dunia pendidikan sesebuah negara. Oleh yang demikian, pemimpin pendidikan haruslah menganalisa kekuatan dan kelemahan institusi pendidikan mereka dari semua aspek iaitu pelajar, pendidik, diri sendiri, pentadbiran, institusi, kewangan, kemudahan, kurikulum, program sukan, persatuan ibu bapa dan pensyarah. Selain itu, seseorang pemimpin amat perlu menguasai kompetensi emosi untuk membantu mereka membuat keputusan dan berhadapan dengan segala cabaran dan halangan yang mendatang dengan tenang dan berhemah (Nieto, 2003; Morrill, 2010).

Menurut Aan Komariah dan Triatna Cepi (2005), Marshall (2007), Adair (2009a), Chopra dan Kanji (2010), Cordiero dan Cunningham (2012), pemimpin merupakan salah satu elemen penting bagi mewujudkan institusi yang efektif. Proses ini akan terjadi apabila pemimpin itu dinamik dalam melaksanakan tugas dan sentiasa belajar membuat pertimbangan terhadap diri dan orang lain. Pemimpin juga perlu sering melakukan perubahan, meningkatkan kecemerlangan pelajar, sering bermuhasabah diri, dan bertindak balas terhadap emosi dirinya secara keseluruhan. Awamleh dan Gardner (1999), Goleman (2000), Ahmedtoglu, Leutner, dan Chamorro-Premuzic (2011) pula menyatakan kemampuan tersebut dikaitkan dengan keterampilan dalam mengurus emosi diri sendiri, para pendidik dan pelajar, kebolehsuaian, bermotivasi, berinisiatif, bersikap optimis, pemangkin perubahan, empati dan mempunyai keyakinan diri.

Fiedler (1967), Gardner (1990), Crowther, Ferguson dan Hann (2008), English, (2008) dan Yukl (2013) dalam kajian mereka menyatakan bahawa pemimpin yang efektif mempunyai gaya kepimpinan yang dapat memperbaiki hubungan antara pendidik dan memiliki usaha yang kuat untuk mencapai tujuan institusi. Pemimpin berperanan untuk meningkatkan kecemerlangan dalam empat aspek. Empat aspek itu adalah; pertama, halatuju kepimpinan. Kedua, pengurusan institusi. Ketiga, pengurusan program pendidikan dan keempat kemenjadian pelajar yang menuntut komitmen dan usaha gigih daripada para pendidik yang terlibat secara langsung dengan pelajar-pelajar. Glanz (2005), Danielson (2006) dan Marshall (2007) menyatakan hal ini berkait dengan kemampuan pensyarah untuk berhadapan dan mengawal situasi yang ekstrim semasa berhubungan dengan pelajar. Oleh yang demikian, para pendidik memerlukan sokongan dan dorongan serta motivasi daripada pemimpin tertinggi institusi pendidikan. Pemimpin, menurut Danielson dan McGreal (2000), Pekrun et al. (2002) perlulah berkemampuan dan berkebolehan untuk mewujudkan persekitaran kondusif di institusi pendidikan mereka, berhubung dengan rakan sejawat, memberikan ganjaran, serta mempunyai pertimbangan emosi yang positif terhadap para pendidik.

Institusi pendidikan akan selalu menghadapi perubahan. Secara dalaman, perubahan yang akan dialami oleh suatu institusi melibatkan ruang lingkup yang terbatas. Perubahan tersebut mencakupi hal-hal pengembangan objektif dan sasaran institusi, peningkatan kemampuan, keperluan dan keinginan staf, serta kapasiti kelengkapan dan peralatan institusi yang akan berkurangan seiring dengan usia penggunaannya. Sedangkan perubahan institusi secara luaran merangkumi hal-hal perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi, perubahan sistem sosial, politik, ekonomi, dan

keamanan, serta perubahan sistem atau nilai dan budaya (Lieberman & Miller, 2004; Crowther et al., 2008; Morrill, 2010). Oleh yang demikian, kepemimpinan visionari menurut Goleman (1998b) dan Farr (2010) amat diperlukan kerana mereka mampu untuk melakukan pembaharuan dalam institusi secara berterusan serta dapat menghadapi segala cabaran dan halangan masa depan. Menurut Kouzes dan Posner (2012), ciri-ciri perilaku kepemimpinan visionari meliputi perkara-perkara berikut iaitu; memimpin untuk masa depan dengan memiliki visi yang tercermin dalam sikap dan perilaku pemimpin; menciptakan iklim kerja institusi yang sihat (keterbukaan, kerjasama, peluang interaksi, memberikan ganjaran dan hukuman); menampilkan keteladanan; menghargai peranan setiap individu; merencanakan keberhasilan bertahap; membangunkan dan mengembangkan rakan kongsi kerja; membangunkan kepuasan kerja; serta memiliki semangat dan berjiwa keusahawanan.

Menurut Nanus (1996) dan Danielson (2006), visi umpama arah yang memberi petunjuk yang jelas, yang membimbing, dan memberi kekuatan adalah pendorong kepada institusi untuk menjadi lebih maju. Ia merupakan sebuah impian atau angan-angan masa depan yang dicita-citakan di mana meliputi hal-hal sebagai berikut, iaitu; apa yang ingin kita capai pada masa depan; apa yang ingin kita miliki pada masa depan; dan apa yang kita ingin jadi pada masa depan. Fungsi visi adalah umpama 'kompas' atau penunjuk arah dalam pelayaran di lautan bebas yang penuh dengan badai dan gelombang. Tiada kecanggihan dan teknologi yang lebih bertenaga dalam meraih keunggulan dan keberhasilan masa depan, kecuali dengan visi yang menarik, berpengaruh, realiti, serta mendapat sokongan yang menyeluruh.

Tanpa visi yang jelas dan baik, kebiasaannya institusi mengalami masalah-masalah seperti terperangkap serta terjebak kepada pemberhentian. Oleh itu, menurut Everard dan Morris (1990), Dilts (1996) dan Farr (2010), visi seseorang pemimpin adalah perlu menitikberatkan institusi yang dipimpinnya dengan objektif seperti berikut; akan menjadi seperti apa; akan memiliki apa; dan akan mencapai apa. Visi yang dicita-citakan oleh seorang pemimpin visionari menurut Liberman dan Miller (2004), Aan Komariah dan Triatna Capi (2005) seharusnya mampu difahami, dihayati dan dilaksanakan oleh seluruh pekerja sesebuah institusi, sehingga menjadi visi bersama.

## **2.3 Teori dan Model-Model**

### **2.3.1 Model Kecerdasan Emosi dan Kepimpinan.**

Cooper dan Sawaf (1998), Bass (2008), Lindebaum dan Cartwright (2010) menyatakan bahawa terdapat beberapa penyelidik yang melihat kepentingan emosi dalam proses kepimpinan. Mereka juga menyatakan terdapat hubungan antara kematangan emosi dengan keberkesanan pembangunan organisasi dan pengurusan. Kajian menunjukkan ketidakstabilan emosi merupakan salah satu aspek yang menjadi petunjuk kepada kegagalan pengurusan pada peringkat menengah dan tertinggi. Caruso, Mayer, Salovey, Riggio dan Ronald (2002), Tang, Yin dan Nelson (2010) dan Yukl (2013) menyatakan kecerdasan emosi pemimpin seperti sikap empati oleh pemimpin memberi kesan terhadap persepsi individu pada keberkesanan organisasi. Mereka juga melihat melihat pemimpin yang mempunyai kecerdasan emosi yang positif lebih terurus, kurang tekanan psikologi dan mereka akan lebih berhati-hati terhadap kelemahan dan kekuatan diri, tidak bersifat defensif dan

berorientasikan perkembangan, pengawalan diri yang baik dan kurang mementingkan diri jika dibandingkan dengan kepemimpinan yang lemah kecerdasan emosinya.

Tang et al. (2010), Goleman, Boyatzis dan McKee (2013) menyatakan bahawa kecerdasan emosi pemimpin dikenalpasti sebagai petunjuk kepada kejayaan dan keberkesanan dalam kepemimpinan, terutamanya bagi pemimpin utama dalam organisasi. Keberkesanan kepemimpinan menurut selain merentasi perbezaan budaya, ia juga merupakan suatu aspek yang boleh dipelajari dalam usaha untuk lebih memahami subordinat dalam sebarang pelaksanaan tugas dan tindakan dalam sesebuah organisasi.

### **2.3.2 Model Kecerdasan Emosi Pemimpin dan Visi Organisasi**

Kajian-kajian yang telah dijalankan oleh Barling, Slater dan Kelloway (2000), Gardner dan Stough, (2002) serta Linebaum dan Cartwright (2010) menunjukkan terdapat hubungan di antara kecerdasan emosi pemimpin dengan tingkahlaku kepemimpinan bervisi iaitu dari aspek karismatik dan mencetus motivasi dalam usaha untuk mencapai visi seperti mana yang telah ditetapkan dalam sesebuah organisasi. Bass dan Avolio (1994), Cote dan Miners (2006) juga menjelaskan inspirasi motivasi merupakan kemampuan pemimpin untuk berkomunikasi dan berkongsi visi dalam usaha mempengaruhi subordinat untuk melaksanakan tugas-tugas dengan lebih bermakna, mewujudkan persaingan yang sihat, dan bekerjasama dalam satu kumpulan bagi mencapai matlamat organisasi.

Karismatik pemimpin pula menurut Mandell dan Pherwani (2003) merupakan keupayaan pemimpin mempengaruhi subordinat untuk sama-sama berkongsi risiko, menjadi role model dan lebih mementingkan keperluan subordinat dalam usaha merealisasikan visi organisasi. Mereka juga menyatakan kepemimpinan visionari mampu untuk melihat dan menilai konsep kepemimpinan yang diperlukan oleh subordinat sama ada yang dapat diperhatikan atau tidak. Goleman (1998a) menerangkan empati merupakan sebahagian daripada intuitif emosi dalam usaha untuk mencapai visi dan pemimpin perlu peka serta memahami subordinat daripada perbagai sudut. Pemimpin juga perlu memahami keperluan diri nya, individu dan keperluan organisasi dalam usaha untuk mencapai visi dan mewujudkan kecemerlangan organisasi.

Nanus (1992; 1996), Nevins dan Stumpf (1999) seterusnya menyatakan visi mampu mempengaruhi dan menggerakkan manusia, memantapkan kualiti pencapaian, membina hubungan antara masa kini dengan masa akan datang, dan menyuntik perubahan. Kecerdasan emosi membimbing kepimpinan visionari untuk memantapkan arah tujuan yang boleh diikuti. Goleman (1998a) menyatakan kecerdasan emosi dapat membina kemahiran sosial dan dapat membantu pemimpin untuk bertindak. Ini adalah kerana segala tindakan dan pelaksanaan tugas pemimpin dapat dilaksanakan dengan jaya melalui orang lain dan kemahiran sosial membantu pemimpin untuk mencapai matlamat tersebut. Menurut Goleman (1998a), Chopra dan Kanji (2010) lagi, kemahiran sosial seperti kemahiran mendengar dan menghargai mesej, bimbingan dan inspirasi, inisiatif dan perubahan pengurusan, membina rangkaian perhubungan, kolaboratif dan perkongsian matlamat dapat membantu pemimpin mendorong subordinat untuk bertindak.

Kecerdasan emosi menyediakan kemahiran sosial bagi membolehkan pemimpin bersama-sama subordinat mencapai visi dan matlamat organisasi.

### **2.3.3 Model Kecerdasan Emosi dan Keberkesanan Organisasi**

Cavazotte, Moreno dan Hickmann (2012) dan Aykan (2014) menyatakan bahawa kecerdasan emosi dapat membantu pemimpin meningkatkan keberkesanan sesebuah organisasi. Tetapi sejauh manakah kepemimpinan dapat membantu ke arah pencapaian tersebut secara keseluruhannya masih menjadi persoalan. Kajian yang telah dijalankan oleh Chernis dan Goleman (2001), Cherniss, Extein, Goleman dan Weissberg (2006) mendapati kepemimpinan yang mempunyai kecerdasan emosi yang positif dapat mendorong subordinat untuk memberi komitmen dan melaksanakan tugas dengan bersungguh-sungguh. Situasi ini dapat dihasilkan melalui kejayaan kepemimpinan yang mempunyai kompetensi kecerdasan emosi dalam membina iklim organisasi yang menjadi asas kepada keberkesanan organisasi seperti mewujudkan suasana komunikasi yang berkesan, fleksibel dalam melakukan tugas harian, kemampuan untuk melakukan inovasi, sikap bertanggungjawab terhadap organisasi, mewujudkan budaya persaingan untuk mencapai matlamat organisasi ke suatu tahap yang telah ditetapkan dan dipersetujui secara bersama.

Kajian terhadap 42 orang pentadbir institusi di United Kingdom, mendapati kepemimpinan institusi sentiasa berusaha untuk meningkatkan pencapaian akademik pelajar melalui pembinaan iklim institusi yang cemerlang. Kepemimpinan institusi yang fleksibel, mempamerkan variasi kecerdasan emosi yang positif akan berjaya mendorong pensyarah untuk sentiasa bersikap lebih positif, bekerja lebih masa, dan seterusnya dapat meningkatkan kepuasan kerja melalui peningkatan pencapaian



akademik pelajar. Apabila kepemimpinan institusi menunjukkan masalah dalam kompetensi kecerdasan emosi, pensyarah-pensyarah akan cenderung *demoralised* dan kepuasan hasil kerja serta pencapaian akademik pelajar akan menurun (Hay McBer, 2000).

Kepemimpinan institusi yang berkesan bukan sahaja dapat membina iklim dan budaya kerja yang kondusif untuk meningkatkan pencapaian pelajar, tetapi dapat mengubah pemikiran dan persepsi pensyarah-pensyarah supaya lebih fokus kepada visi dan misi institusi dan mewujudkan semangat kemuafakatan dalam sesebuah institusi. Kepemimpinan institusi menurut Hopkins (2001), Hong, Catano dan Liao (2011) yang memahami perasaan subordinat dan bersifat empati memberi kesan yang positif terhadap hubungan pensyarah dan pelajar secara tidak langsung.

Penelitian terhadap budaya kerja pensyarah-pensyarah dalam bilik kuliah, mendapati pensyarah yang lebih berhati-hati terhadap perasaan pelajar lebih mampu mewujudkan suasana pembelajaran yang memberangsangkan sesuai dengan kehendak pelajar dan ia nya mempunyai hubungan dengan peningkatan kejayaan pelajar. Pensyarah merupakan pemimpin dalam bilik kuliah, iklim dan budaya positif di institusi yang diwujudkan oleh pentadbir yang cemerlang dalam kecerdasan emosi akan mempengaruhi pensyarah-pensyarah untuk dapat melakukan hal yang sedemikian rupa dalam bilik kuliah.

Selain itu, kajian yang telah dijalankan oleh Hughes, Ginnett dan Curphy (2012) terhadap sekumpulan CEOs, mendapati mereka yang menunjukkan kompetensi yang baik dalam kecerdasan emosi dapat menjana peningkatan keuntungan yang

lebih baik. Penelitian Hughes et al. (2012) ke atas pengurus industri makanan bertin yang mempunyai kekuatan dalam kecerdasan emosi telah menunjukkan terdapat peningkatan dalam keuntungan antara 15 hingga 20 peratus setahun jika dibandingkan dengan pengurus yang lemah dalam kecerdasan emosi tetapi bagus dalam aspek-aspek pengurusan.

Kajian oleh Vichita Vathanophas dan Jintawee Thai-ngam (2007) ke atas kakitangan pekerja sektor awam di Thailand mendapati terdapat hubungan yang positif antara kecerdasan emosi pemimpin dengan iklim dan pencapaian organisasi. Penelitian Vichita Vathanophas dan Jintawee Thai-ngam (2007) juga mendapati mereka lebih berfokus kepada kriteria perubahan dan pencapaian organisasi, kepelbagaian dan integriti kepemimpinan dalam organisasi. Kajian juga mendapati pemimpin yang berkompentensi tinggi dalam kecerdasan emosi seperti kesedaran organisasi dan mempunyai kemahiran berkomunikasi dengan subordinat (mempengaruhi dan memujuk) lebih efektif dan diterima dalam organisasi.

Hubungan di antara kekuatan kecerdasan emosi pemimpin, dan budaya organisasi serta keberkesanan organisasi merupakan aspek penting dalam teori ini. Menurut Hay McBer (2000), yang meneliti budaya kerja 3,781 eksekutif menunjukkan 50 hingga 70 peratus responden melihat kecerdasan emosi mempunyai kaitan dengan kriteria seseorang pemimpin. Dinham (2007) menegaskan bahawa kepemimpinan *autoritative* mempunyai visi yang jelas, lebih empati, mempunyai keyakinan diri dan akan sentiasa peka terhadap agen perubahan. Manakala menurut Goleman, Boyatzis, dan McKee (2013), kepemimpinan *affiliative*, terlalu empati dan mempunyai kekuatan untuk membina hubungan dengan subordinat serta mampu mengurus

konflik dengan baik. Kepemimpinan demokratis, cenderung kepada budaya kerja berpasukan dan kolaborasi, merupakan pendengar yang baik dan mempunyai kemampuan untuk berkomunikasi dengan lebih berkesan. Pemimpin pembimbing secara emosinya lebih berhati-hati, empati dan mereka mempunyai kemahiran untuk menentukan dan membina hubungan yang baik antara satu sama lain.

Kepemimpinan memaksa (*coercive*) menurut Goleman (2000) pula mementingkan kuasa dan kedudukannya, cenderung kepada mengarah subordinat bagi mencapai apa yang dihasratkan dan kebiasaannya mereka kurang sifat empati. Kepemimpinan *pacesetting* pula menurut Goleman et al. (2003), akan menetapkan piawai yang tinggi dan menunjukkan teladan kepada subordinat, menunjukkan inisiatif, dan mengharapkan pencapaian yang terlalu tinggi, namun begitu kerap melalukan kesilapan, terlalu melihat perkara yang remeh temeh, dan suka mengkritik subordinat sekiranya mereka tidak dapat mencapai tahap yang telah ditetapkan, dan tidak memberi cadangan atau alternatif terbaik untuk membimbing subordinat bagi meningkatkan pencapaian mereka.

Kepemimpinan yang berkesan menurut Hesselbein dan Goldsmith (2006) dikenal pasti mengintegrasikan empat atau lebih tingkahlaku kepemimpinan, dan mereka akan lebih cenderung kepada salah satu tingkahlaku yang lebih dominan dan sesuai berdasarkan situasi kepemimpinan mereka. Hal ini jelas dapat dilihat dalam penelitian terhadap kepemimpinan institusi oleh Kouzes dan Posner (2012) mendapati kepemimpinan yang menunjukkan empat atau lebih tingkahlaku kepemimpinan, tahap pencapaian pelajar mereka dalam akademik lebih meningkat jika dibandingkan dengan pelajar yang berkepemimpinan sealiran tetapi berada di

institusi yang lain. Manakala menurut Lawrence (2006) pula, bagi institusi-institusi, di mana pentadbirnya menunjukkan hanya satu atau dua tingkahlaku kepemimpinan, pencapaian akademik pelajar nya adalah rendah. Selain itu, tingkahlaku kepemimpinan *pace setting* atau memaksa (*coercive*) lebih cenderung melemahkan moral dan merendahkan semangat pensyarah.

#### **2.3.4 Model Pengajaran Berkesan (Slavin, 1994)**

Model pengajaran berkesan yang diperkenalkan oleh Slavin (1994) menyatakan terdapat empat faktor yang mempengaruhi pengajaran berkesan adalah kualiti pengajaran, kesesuaian aras pengajaran, insentif, dan masa. Model ini memberi penekanan kepada kualiti pengajaran kerana ia merupakan tahap maklumat atau kemahiran yang disampaikan dalam proses pengajaran yang mudah difahami dan dipelajari.

Dalam model ini, Slavin (1994) telah mencadangkan elemen-elemen untuk dilaksanakan secara serentak. Menurutnya, pengajaran berkesan bukan sekadar pengajaran yang baik. Elemen yang terlibat adalah pengajaran yang terancang, tersusun, menggunakan bahasa yang mudah, selain penggunaan imej bergambar yang jelas dan sebagai contoh; memberi penekanan kepada isi-isi penting dan ketepatan isi; mengaitkan isi silibus dengan pengetahuan dan pengalaman sedia ada kepada pelajar; kesungguhan, kehairahan, dan minat pensyarah itu sendiri. Disamping itu, menurut Slavin (1994) lagi terdapat unsur-unsur humor dalam pengajaran; penggunaan media dan alat visual; memaklumkan objektif pelajaran yang spesifik kepada pelajar; liputan kandungan yang menyeluruh; menjalankan

penilaian secara tersusun dan kerap; menilai perkara yang diajar; dan memberi maklum balas segera agar pelajar-pelajar membaiki kelemahan mereka.

Dalam kajian ini, pengkaji akan menitikberatkan elemen kualiti pengajaran kerana ia mengandungi aspek-aspek penting dalam proses pengajaran dan pembelajaran yang ditekankan dalam pengajaran dari penentuan objektif hingga kepada penilaian. Kualiti pengajaran menurut Slavin (1994), Stones (2002) dan Stronge (2007) seharusnya berjaya mempengaruhi dan memotivasikan pelajar untuk menguasai sesuatu topik. Ini adalah kerana, pendapat mereka juga sepakat menyatakan bahawa penguasaan yang lemah akibat pengajaran pensyarah yang tidak berkualiti menyebabkan pelajar lemah semangat dan insentif juga tidak akan meningkatkan pembelajaran pelajar.

#### **2.4 Kepimpinan Visionari**

Aan Komariah dan Triatna Cepi (2005) dan Yahya Don (2009) menyatakan kepimpinan yang berdasarkan pada jati diri keperibadian bangsa yang sebenar dan berasaskan kepada nilai budaya dan agama serta mampu menjangka perubahan-perubahan yang terjadi dalam dunia pendidikan khususnya atas kemajuan-kemajuan yang diraih di luar sistem institusi merupakan kepimpinan pendidikan yang diperlukan pada saat ini. Menurut Yahya Don (2009) dan Azizah Sorkawi (2012), tiga perubahan asas yang dikenalpasti dalam pengurusan pendidikan masa kini ialah; (a) perubahan paradigma pendidikan dari yang bersifat berpusat kepada berselerak (b) adanya kerjasama antara kerajaan dengan pemimpin pendidikan dalam membangunkan bidang pendidikan yang bermutu dan (c) perlantikan

pegawai pendidikan dengan mempertimbangkan prinsip-prinsip dasar pendidikan dan profesionalisma.

Berdasarkan kepada pelbagai perubahan yang terjadi dalam dunia pendidikan, baik perubahan dalam pengurusan mahupun perubahan metodologi yang diarahkan untuk menghasilkan pembelajaran yang berkesan, maka kepimpinan bervisi perlu dikembangkan kerana ia dapat menyesuaikan keperluan dan tuntutan pendidikan terhadap kekuasaan dan kebebasan pada masa kini (Mohd Najib Ghafar, 2000).

## **2.5 Konsep Kepimpinan Visionari**

Kepimpinan memiliki kedudukan yang berkuasa dalam institusi. Pemimpin yang melaksanakan kepimpinannya secara berkesan dapat mempengaruhi para pekerja ke arah matlamat yang dicita-citakan. Sebaliknya, pemimpin yang kewujudannya hanya sebagai watak lakonan, tidak memiliki pengaruh, dan kemampuan kepimpinan, akan menyebabkan prestasi sesebuah institusi menjadi lemah dan akhirnya menjatuhkan institusi tersebut (Atan Long, 1978; Aan Komariah, 2006).

Kepimpinan menurut Avolio dan Bass (1988, 1993) amat kuat mempengaruhi prestasi institusi, sehingga rasional nya dikatakan bahawa kejatuhan bidang pendidikan adalah salah satunya disebabkan oleh prestasi kepimpinan yang tidak dapat menyesuaikan diri dengan perubahan dan kegagalan membuat strategi pendidikan yang adaptif terhadap perubahan. Tilaar (1997) juga mengungkapkan bahawa salah satu penyebab kejatuhan bidang pendidikan nasional adalah kerana tiada visi strategik yang menempatkan pendidikan sebagai sektor utama (*leading sector*). Hal ini memberikan maksud bahawa betapa kuat nya visi mempengaruhi

prestasi pendidikan. Visi menjadi pencetus semangat untuk meraih kejayaan dalam bidang pendidikan. Visi ini dapat mengisi kekosongan, membangkitkan semangat, menimbulkan prestasi bahkan merealisasikan pencapaian pendidikan, apalagi di tengah-tengah tuntutan terhadap kebebasan berfikir dan bertindak

Orang yang bertanggungjawab merumuskan visi adalah pemimpin dan melalui prestasi kepemimpinannya. Visi dirumuskan bukan semata-mata untuk menghasilkan sistem pendidikan berkualitas yang mampu bertahan dan berkembang dengan memenuhi tuntutan perubahan dan idealisme manusia, tetapi dapat menyesuaikan kepentingan hubungan baik di antara kakitangan dalam melaksanakan tugas dan fungsinya sepanjang meniti kerjayanya. Kepimpinan yang relevan dengan tuntutan institusi dan didambakan untuk mencapai kualiti pendidikan tertinggi adalah kepimpinan yang memiliki visi iaitu kepimpinan yang asasnya difokuskan kepada rekaan masa depan yang penuh dengan cabaran dan halangan, serta menjadi agen utama kepada perubahan yang unggul dan penentu arah institusi yang tahu keutamaannya, menjadi pelatih yang professional, serta dapat membimbing kakitangan ke arah profesionalisma kerja yang diharapkan (Aan Komariah, 2006).

## **2.6. Memahami Konsep Visi**

Bennis dan Nanus (1997) mentakrifkan visi sebagai sesuatu pandangan yang dinyatakan dengan jelas dan realistik, boleh diyakini, dan menarik untuk masa hadapan organisasi di mana suatu keadaan yang lebih baik dari yang sedia ada. Secara umumnya dapat kita dikemukakan bahawa visi adalah suatu gambaran mengenai masa depan yang kita inginkan bersama. Definisi tersebut menyamai pandangan Bower (2006) yang menyatakan bahawa visi adalah daya pandang jauh

ke hadapan, mendalam dan luas. Ia merupakan daya fikiran yang abstrak dan memiliki kekuatan yang amat dahsyat serta dapat menembusi segala sempadan-sempadan fizikal, waktu, dan tempat. Gerak dimensi waktu tersebut bergantung kepada daya imaginasi manusia yang bersandarkan hujah yang rasional.

Menurut Bennis (1990) dan Bower (2006), visi masa depan yang wujud sekarang adalah bersifat terbuka dan melihat kepada potensi-potensi yang mungkin berlaku tanpa mempunyai kapasiti tentang hasil-hasil nya . Ia boleh dilihat sebagai arah tuju masa hadapan yang dijadikan sebagai pendorong yang akan dipandu oleh kebijaksanaan manusia itu sendiri. Walaubagaimana pun, menurut Cordiero dan Cunningham (2012) visi masa hadapan perlu dimiliki oleh setiap golongan pendidik terutamanya pemimpin kerana di institusi pendidikan lah masa hadapan itu mampu dijelaskan dan diwujudkan. Sekurang-kurangnya, visi masa hadapan yang cuba dikembangkan akan menjadi rujukan dan dijadikan kayu pengukur untuk menentukan aras kecemerlangan kedudukan kita dalam mengharungi arus globalisasi. Oleh yang demikian, visi masa hadapan menurut Cordiero dan Cunningham (2012) yang tepat dan jelas akan mencetuskan wawasan global yang dapat dijadikan sebagai asas untuk bertindak dalam era globalisasi. Bolman dan Galos (2011) pula menambah, visi tidak disempadani oleh satu siasatan secara ilmiah tetapi melibatkan rangsangan imej kejiwaan, fantasi dan gerak hati, dengan memberanikan diri menjelaskan sasaran dan memperkuat keyakinan atas kemampuan untuk mencapai sasaran.

Nanus (1992) dan Ihlenfedlt (2011) menambah dengan menyatakan bahawa visi adalah merupakan suatu fikiran yang melampaui realiti sebenar; sesuatu yang



dicipta dan belum ada sebelum ini; sesuatu keadaan di mana kita wujudkan kewujudannya, dan sesuatu yang kita akan alami di mana ia belum pernah kita alami. Lashway (1997) pula menyatakan visi adalah masa hadapan yang ideal, yang membawa maksud mengekalkan budaya sedia ada dan aktif ataupun bermaksud penukaran. Dengan kata lain, visi merupakan masa depan yang ideal, yang juga boleh diandaikan sebagai pengekalan budaya semasa dan aktif atau boleh diandaikan sebagai perubahan. Oleh yang demikian, visi menurut Morris (1987) mungkin memerlukan evolusi masa kini yang semulajadi atau mungkin saja memerlukan kepada perubahan yang radikal dari institusi yang sedang beroperasi contoh nya perubahan dari segi budaya dalam sesebuah institusi.

Hasselbein dan Goldsmith (2006) mengemukakan bahawa visi ditujukan kepada mereka yang berminat dengan seni kepimpinan dan pengurusan tidak kira samada minat mereka terhadap perniagaan dan tumpuan institusi secara serius atau sebaliknya. Hendrickson, Lane, Harris dan Dorman (2012) pula menjelaskan bahawa pernyataan visi menyampaikan asas kepada tujuan dan matlamat sesebuah institusi dan untuk apa institusi tersebut berdiri. Pernyataan asas visi tersebut harus luas dan terus menunjukkan kepada tujuan asas lembaga. Contohnya “semua pelajar wajib menguasai kemahiran tahap dua”, “menyediakan standard pembelajaran kemahiran yang tinggi” dan lain-lain. Jelas nya, visi adalah wawasan ke depan yang merupakan *statement of humanity power* yang dapat diimajinasikan, kuasa menembusi, kuasa pandang, dan kuasa rekaan (Shahril Marzuki, 2008). Sudarwan Danim (2011) mengungkapkan bahawa visi atau wawasan adalah penglihatan yang mendalam, mengandungi pengetahuan (kognitif), kecintaan (efektif), dan tidak menghiraukan kepada pekerjaan dan kemampuan (kognatif).

Visi atau wawasan adalah pandangan yang merupakan intipati dari kemampuan (*competency*), kebolehan (*ability*), dan kebiasaan (*self efficiency*) dalam melihat, menganalisis dan mentafsir. Manakala di dalamnya mengandungi intipati dari arah dan tujuan, misi, norma serta nilai dari satu kesatuan yang kukuh (Shahril Marzuki, 2005).

Merujuk kepada beberapa definisi di atas, dapat disimpulkan oleh Nanus dan Dobbs (1999) bahawa visi adalah satu idealisasi pemikiran berkenaan masa depan institusi, di mana merupakan kunci kekuatan dalam perubahan institusi yang menciptakan corak budaya dan perilaku institusi yang maju, serta mengharapkan persaingan global sebagai cabaran pada zaman ini. Kepimpinan visionari harus dimiliki berdasarkan pernyataan-pernyataan di atas untuk mewujudkan institusi yang lebih berkualiti dan bermutu seiring dengan visi pemerintahan negara kita; Rakyat Didahulukan, Pencapaian Diutamakan.

## **2.7 Memahami Sifat dan Unsur Visi**

Carmichael, Collins, Emsell dan Haydon (2011), menyatakan visi adalah gambaran masa depan yang lebih baik dengan harapan yang menarik dan realistik. Visi menunjukkan arah pergerakan institusi dari kedudukan sekarang ke masa yang akan datang. Pernyataan ini juga ditambah dan didokong oleh Cavazotte, Moreno, dan Hickmann (2012) yang menyatakan bahawa visi merupakan jambatan antara masa kini dan masa depan. Perumusannya perlu diasaskan dengan sifat-sifatnya yang mantap. Nanus (1996), Cordiero dan Cunningham (2012) pula menekankan ciri-ciri visi yang baik antaranya adalah; sejauh manakah visi berorientasikan masa depan?

Sejauh manakah visi menjadi impian? Adakah visi secara jelas cenderung mengarahkan institusi kepada masa depan yang lebih baik? Sejauh manakah visi tepat bagi institusi, yakni adakah visi tersebut sesuai dengan sejarah, budaya dan apa sahaja yang berkaitan dengan institusi? Sejauh manakah visi menentukan standard keistimewaan dan mencerminkan cita-cita yang tinggi? Sejauh manakah visi menjelaskan maksud dan arah? Sejauh manakah visi menginspirasi semangat dan merangsang kata sepakat dan terakhir, adakah visi tersebut cukup bercita-cita tinggi?

Locke (1999), Sipe dan Frick (2009) mengatakan bahawa walaupun visi sangat berbeza, pernyataan visi yang membangkitkan inspirasi dan memotivasikan mempunyai persamaan sifat yang tertentu iaitu; pertama, ringkas- bermaksud pernyataan visi tidak dirumuskan dalam ayat yang panjang lebar tetapi ringkas, mudah dibaca, difahami dan sering disampaikan. Kedua, kejelasan: Visi yang jelas tidak mengandungi pentafsiran yang berbeza-beza dari pembacanya. Pernyataan visi yang jelas dapat mempengaruhi penerimaan dan pemahaman orang yang menerimanya. Ketiga, abstrak: Visi bukan operasi yang hanya dapat diupayakan dan diraih dalam waktu yang pendek, tetapi pernyataan ideal tentang cita-cita institusi yang bersesuaian dengan kemajuan institusi. Keempat, cabaran: Sebuah visi yang baik dirumuskan dengan pernyataan yang mencabar kemampuan individu, individu yang tercabar dapat menunjukkan prestasinya secara optima dan memberikan keyakinan diri yang besar. Kelima, orientasikan masa depan: Visi adalah masa depan. Masa depan visi adalah kualiti dari seluruh aspek institusi. Keenam, stabiliti: Visi bukan pernyataan yang mudah berubah kerana ia dapat menyesuaikan perubahan, kepentingan serta keinginan institusi dan individu dalam jangka waktu

yang panjang, sehingga perubahan-perubahan yang terjadi di luar institusi tidak menjadi ancaman kepada institusi. Ketujuh, disukai: Visi menyatakan bahawa ketua bertanggungjawab untuk menguruskan impian. Kemampuan pemimpin menciptakan visi dan menterjemahkannya dalam kenyataan disebut sebagai *visionary leadership* merupakan sasaran yang menarik, sehingga terjadi komitmen dari seluruh individu untuk meraihnya.

Berdasarkan sifat-sifat tersebut, secara am nya dapatlah diungkapkan ciri-ciri visi menurut pandangan Owens (1987), Nwanwo dan Richardson (1996), Palmer, Dunford dan Akin (2008) sebagai berikut; memperjelaskan arah dan tujuan, mudah difahami dengan mendalam, mencerminkan cita-cita yang tinggi dan menetapkan taraf kecemerlangan, melahirkan inspirasi, semangat, kehairahan dan rasa bertanggungjawab, menciptakan makna bagi ahli institusi, mencerminkan keunikan atau keistimewaan institusi, membayangkan nilai-nilai yang dijunjung tinggi oleh institusi dan berpendirian dalam erti memperhatikan secara saksama hubungan institusi dengan persekitaran dan sejarah perkembangan institusi yang berkaitan

Visi pula menurut Stogdill (1974), Stam, Knippenberg dan Wisse (2010b), mengandungi unsur nilai asas, misi dan objektif. Nilai asas adalah pengendalian visi yang merupakan pemikiran seseorang tentang institusinya meliputi pertanyaan apa yang akan terjadi kepada institusi dan misi memainkan peranan yang dapat dibawa oleh institusi pada masa depan?” Sedangkan objektif menurut Spillane dan Heale (2010) dan Spector (2012) adalah matlamat yang merupakan arah ke mana institusi akan dibawa yang meliputi pertanyaan “apakah yang mahu dihasilkan oleh institusi, institusi adalah untuk siapa, dan apakah tahap kualiti yang dihasilkan?” Mulyadi

(2007) di dalam perbahasannya seringkali menghubungkan kualiti dengan misi, teras keyakinan (*core belief*), dan nilai-nilai teras (*core values*). Perbahasan tentang visi dan misi sering mengundang percanggahan yang berbunyi, “adakah visi mendahului misi atau sebaliknya?” atau “adakah visi menentukan misi atau misi yang menjadi acuan visi?” Sumardi (1993) menyatakan bahawa penentuan visi atau misi sangat bergantung kepada kandungannya, namun kecenderungan mereka menyerlahkan visi sebagai titik tolak penentuan misi. Menurut Restine (1997), misi sebagai titik tolak visi yang membawa erti misi selalu merumuskan visi. Institusi harus memiliki misi yang dibawa sehinggalah visi yang akan dirumuskan semakin jelas. Namun demikian, pada dasarnya visi, misi, dan nilai-nilai merupakan tiga unsur yang berkaitan dan semuanya merupakan kandungan kepada visi.

### **2.7.1 Nilai (*Values*)**

Untuk memahami nilai secara tegas dan jelas bukan perkara yang mudah. Hal ini disebabkan kerana nilai sangat relatif dan tidak wujud untuk setiap individu. Beberapa ahli mengemukakan pengertiannya sesuai dengan kandungan dan istilah masing-masing, namun demikian terdapat pernyataan yang dapat diambil sebagai nilai. Danandjaja (1986) mengungkapkan tiga perkara yang perlu dikemukakan tentang nilai, iaitu pengertian bahawa nilai itu mempunyai pengaruh atau impak kepada kelakuan seseorang, mengenai apa yang sebenarnya dipengaruhi oleh nilai, dan pengertian adanya tahap prestasi terhadap cara perilaku tertentu atau keadaan yang terkini.

Berkaitan institusi pula, Rokeach (1973) dan Schwartz (1994) mendefinisikan nilai sebagai keyakinan yang asas dari institusi. Manakala pada pandangan

Schermerhorn, Hunt dan Osborn (1998) dan Schein (2010), menyatakan bahawa nilai adalah sebuah keyakinan abadi sehingga mempengaruhi cara bertindak yang khusus atau keadaan kewujudan akhir secara peribadi atau sosial lebih diinginkan berbanding cara bertindak atau kewujudan akhir yang bertentangan atau sebaliknya. Danandjaja (1986) menunjukkan beberapa sifat nilai iaitu; tidak dapat dilihat, mempunyai unsur kognitif, afektif dan psikomotor, tidak terlepas dari organisma biologikal dan persekitaran sosialnya, nilai lebih mengenai apa yang seharusnya diingini daripada yang sebenarnya mengingini, tersusun mengikut hierarki dalam sistem keperibadian seseorang dan berhubungan dengan perilaku sebenar seseorang, sebagai fungsi dari tekad peribadi dan faktor-faktor persekitaran. Manakala nilai pula mempunyai fungsi utama iaitu sebagai ukuran asas yang mengarahkan kegiatan seseorang, sebagai perancangan umum untuk menyelesaikan konflik dan mengambil keputusan dan sebagai fungsi motivasi.

Nilai-nilai institusi merupakan prinsip yang dikendalikan dan arahan untuk mencapai visi dan misi institusi. Nilai-nilai tersebut menunjukkan kepercayaan atau keyakinan dan menjadi sumber inspirasi institusi. Harus diingatkan bahawa nilai-nilai tersebut perlu selaras dengan persekitaran tempat institusi beroperasi. Institusi harus memutuskan nilai-nilai yang akan dipegangnya dengan memerhatikan beberapa hal sebagaimana dikemukakan adalah seperti keutamaan ialah para pelajar, beroperasi berdasarkan standard kerja yang tinggi dan mempunyai integriti professional, komitmen terhadap penambahbaikan yang berterusan dan bekerja untuk menyakinkan peluang yang sama bagi setiap individu (Beatty, 2001; Behrstock & Clifford, 2009).

Schwartz (1994) dan Bower (2006) menyatakan bahawa terdapat lima nilai dasar korporat iaitu inovasi kecemerlangan, penyertaan, pemilikan dan kepimpinan. Inovasi menurut Ryan, Emmerling dan Spencer (2009) adalah merupakan kemampuan mencipta jalan penyelesaian masalah dan menghasilkan produk inovatif untuk memenuhi keperluan pelanggan dalam menghadapi cabaran perniagaan. Kecemerlangan pula pada pandangan Platt, Tripp, Ogen dan Fraser (2000) adalah ciptaan nilai untuk melayan para pelanggan dengan cara meningkatkan kualiti dan kecemerlangan dalam semua tugas dan cara melakukannya. Penyertaan pula menurut Platt, Tripp, Fraser, Warnock dan Curtis (2008) adalah bekerja bersama dalam satu pasukan di mana setiap ahli memberikan sumbangan mengikut keupayaan masing-masing. Pemilikan merupakan komitmen untuk secara bersama-sama menanggung risiko atau sama-sama menikmati keuntungan yang diperolehi. Kepimpinan pula adalah kemampuan untuk tampil terbaik dalam rangka memperkasakan dan membangunkan semangat dedikasi ahli demi untuk mencapai visi institusi (Rothstein, 1986; Paglis, & Green, 2002; Riggio, Ciulla & Sorenson, 2008).

### **2.7.2 Misi (*Mission*)**

Burns (2003) mendefinisikan misi sebagai apa yang ada pada hari ini adalah matlamat yang dikehendaki. Misi institusi harus konsisten dengan nilai-nilai yang dijadikan landasan dan perjuangan institusi itu. Misi merupakan tugas pokok yang dilaksanakan untuk merealisasikan visi. Misi adalah rumusan langkah-langkah yang merupakan kunci utama untuk melakukan inisiatif, menilai dan mempertajamkan bentuk-bentuk kegiatan ke arah mencapai setiap tujuan yang telah ditetapkan dalam visi. Ini menurut Sosik dan Megerian (1999), misi membebaskan institusi dari

kegelapan, ketakutan, ancaman. Contohnya misi membangunkan manusia yang sempurna dari segi jasmani dan rohaninya. Misi juga diwujudkan melalui pergeloaan pendidikan. Menurut Bryman (1992) dan Burns (2003), ciri-ciri misi antaranya ialah merupakan satu pernyataan yang bersifat umum dan berlaku untuk jangka masa yang panjang tentang institusi, merangkumi falsafah yang diamalkan dan digunakan dalam institusi, secara tidak langsung menggambarkan sesuatu yang mahu disasarkan kepada masyarakat umum, mencerminkan jati diri yang ingin diciptakan, dibangunkan dan dipelihara, menunjukkan hasil yang berkualiti, menggambarkan dengan jelas keperluan dalam kalangan pelanggan, dengan itu institusi akan memberikankan perkhidmatan yang terbaik untuk memuaskan hati para pelanggan.

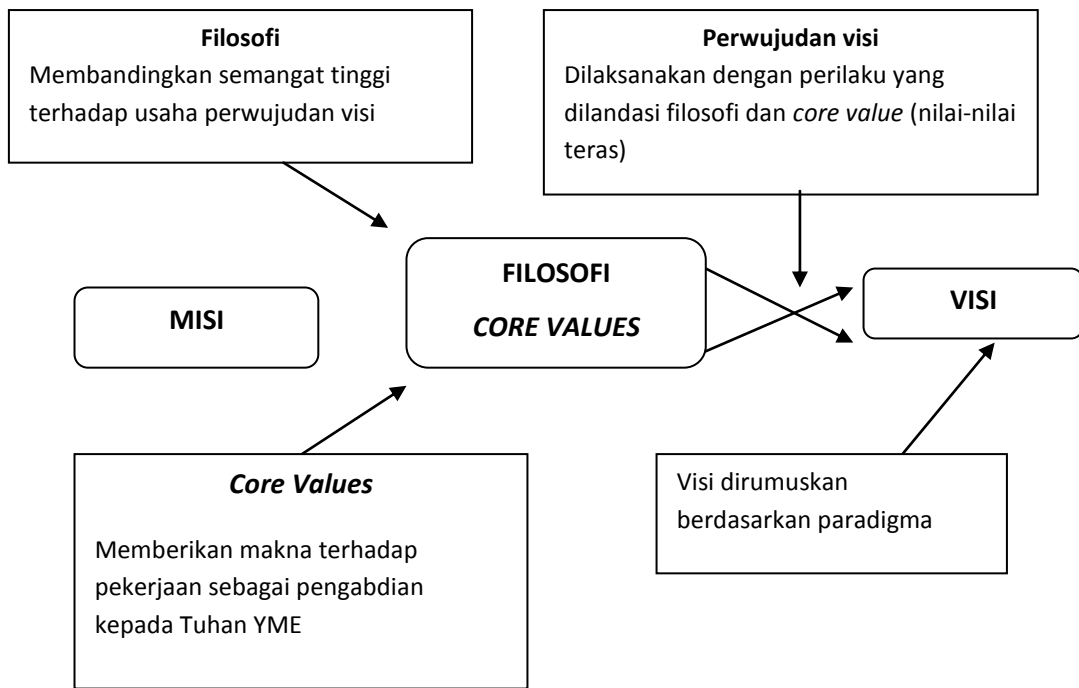
### **2.7.3 Objektif**

Objektif menurut Bush (2006) merupakan sebahagian dari visi yang membentangkan secara jelas iltizam dan komitmen yang sanggup dibawa oleh institusi. Objektif diturunkan dari misi yang merupakan keadaan jangka masa panjang yang diinginkan dan dinyatakan dalam istilah umum dan kuantitatif, namun mungkin hanya sebahagian sahaja yang dapat dicapai. Manakala objektif institusi menurut Cameron dan Quinn (2011) adalah sebagai satu pernyataan tentang keadaan yang ingin direalisasikan oleh institusi. Ini adalah kerana di masa hadapan, institusi akan menjadi sebagai kelompok yang cuba untuk menimbulkannya. Definisi tersebut menunjukkan bahawa objektif merupakan hasil akhir yang diperolehi pada masa depan melalui usaha-usaha yang dilakukan sekarang.



Secara umumnya objektif dan sasaran pada fikiran dan pandangan Schermerhorn, Hunt dan Osborn (1998) dan Spector (2012) harus memerhati hasrat dan cita-cita setiap individu, masyarakat, sosial, ekonomi dan politik. Objektif yang akan dirumuskan biasanya bergantung kepada sejumlah faktor, misalnya misi asas institusi yang sedikit sebanyak tergambar dalam fungsi dan tugas asas ahli lembaga, nilai-nilai yang dipegang perencana, kekuatan dan kelemahan institusi, dan peluang serta ancaman di sekitar institusi (Peters & Waterman, 1992; Spillane, 2006).

Objektif juga menurut Conger (1999) memiliki fungsi penting yang berbagai-bagai, iaitu objektif merupakan panduan bagi segala tindakan, objektif merupakan sumber yang sah, di mana kegiatan-kegiatan mengarah kepadanya dan mendapat sokongan baik pada material mahupun spiritual, objektif merupakan standard bagi pelaksana objektif yang dirumuskan secara jelas. Ia memberikan kejelasan bagi taraf penilaian pelaksanaan kegiatan, objektif merupakan sumber motivasi dan objektif merupakan dasar rasional pertubuhan. Objektif pula menurut Hesselbein dan Johnston (2002) tidak memberikan gambaran cara institusi beroperasi. Oleh kerana itu, sasaran-sasaran perlu ditentukan. Sasaran institusi dapat diertikan sebagai nilai-nilai yang ingin dicapai. Sasaran yang baik harus memiliki kriteria seperti berikut iaitu sasaran harus mengandungi erti, sasaran harus logik, sasaran harus mencabar, sasaran hendaklah dikaitkan dengan sistem ganjaran, sasaran harus spesifik dan dapat diukur, dan sasaran haruslah selaras. Mulyadi (2007) menggambarkan hubungan antara visi dan nilai sebagaimana tercatat dalam Rajah 2.1 di sebelah.



Rajah 2.1 : Hubungan Misi, Visi, Teras Keyakinan, Nilai Teras.  
Sumber: Mulyadi (2007)

## 2.8 Langkah-Langkah Kepimpinan Visionari

Menurut Lashway (1997), visi harus diperbaharui supaya ia tetap sesuai dan sepadan dengan perubahan-perubahan yang terjadi di persekitaran institusi. Oleh itu, visi dalam konteks ini merupakan sifat utama bagi seorang pemimpin. Tambah Lashway (2002) lagi, melalui kepimpinan visionari, seseorang pemimpin itu akan bertanggungjawab dalam melahirkan, memelihara, mengembang, menerap dan menyegarkan visi agar mampu memberikan maklum balas yang konsisten dan pantas dalam memenuhi tuntutan dan menyelesaikan masalah yang dihadapi oleh sesebuah institusi. Kesimpulannya, visi menunjukkan bahawa ia adalah suatu proses yang boleh direka, dibangunkan dan dikembangkan.

### 2.8.1 Penciptaan Visi

Hanna (2003) menyatakan bahawa visi tercipta dari hasil kreativiti pemikiran seorang pemimpin sebagai refleksi profesionalisma dan pengalaman peribadi atau

sebagai hasil huraian pemikiran yang mendalam dengan pengikut atau individu yang lain, di mana ia merupakan idea-idea tentang cita-cita institusi pada masa depan yang ingin diwujudkan bersama. Pemimpin sebagai pencipta visi bererti mampu memikirkan secara kreatif tentang masa depan institusi. Terbentuknya visi tambah Tierney (1988) adalah dipengaruhi oleh pengalaman hidup, tahap pendidikan seseorang, pengalaman yang profesional, interaksi hubungan dan komunikasi dalaman, pertemuan keilmuan, dan kegiatan-kegiatan intelektual yang membentuk corak pemikiran tertentu. Dengan demikian, visi terbentuk dari perpaduan antara inspirasi, imaginasi, pemahaman, nilai-nilai informasi, pengetahuan, dan pengadilan. Mulyadi (2007) mencatat dua tahap dalam pencapaian visi, iaitu:

1. *Trend Watching*

Adalah kemampuan tingkat tertinggi untuk meramal kemungkinan-kemungkinan yang terjadi pada masa depan melalui piawaian dalam bidang yang diceburi serta kepekaan terhadap isyarat-isyarat dan perubahannya, sekaligus mampu memiliki kekuatan sebenar sebagai kekuatan yang luar biasa di mana dapat membimbing perilakunya untuk menyingkap hikmah dari fenomena alam. Melalui *trend watching*, pemimpin dapat mengenal pasti arah perubahan pada masa akan datang dan pelbagai peluang yang disembunyikan secara bijaksana sebagai masalah-masalah yang tidak dapat diselesaikan.

## 2. *Envisioning*

Iaitu kemampuan pemimpin untuk merumuskan visi secara menyeluruh berdasarkan kepada hasil pengamatan aliran perubahan yang akan terjadi pada masa akan datang. *Envisioning* merupakan kebolehan dan kemampuan kita untuk menggambarkan fikiran kita yang melampaui realiti keadaan masa kini, kemampuan untuk menghasilkan sesuatu yang belum pernah ada sebelum ini, dan kemampuan untuk menggambarkan keadaan baru yang belum pernah kita hadapi dan lihat sebelum ini.

### **2.8.2 Perumusan Visi**

Kepimpinan visionari menurut Bass (1998) dan Thomas (2014) dalam merumuskan visi adalah kesedaran kepada pentingnya visi dirumuskan dalam pernyataan yang jelas supaya ia menjadi tanggungjawab individu dalam mewujudkannya sehinggalah pemimpin berupaya menghuraikan informasi mereka, cita-cita mereka, serta keinginan peribadi mereka disatukan dengan setiap cita-cita kakitangan-kakitangan yang lain dalam forum komunikasi dua hala yang telus dan intensif sehingga menghasilkan penghabluran visi institusi.

Visi menurut Nanus (1992; 1995;1996) perlu dirumuskan dalam pernyataan yang jelas dan tegas. Perumusan visi menurut Nanus (1995) perlu melibatkan orang berkepentingan dalam institusi. Nahrgang, DeRue, Hollenbeck, Spitzmuller, Jundt, dan Ilgen (2013) yang menyatakan bahawa terbentuknya visi melalui proses penyertaan dan perbincangan antara ahli kumpulan. Pasukan teras atau *core leadership team member* merangkumi tiga fasa kegiatan iaitu pertama, pembentukan dan perumusan visi oleh anggota kumpulan kepimpinan. Kedua, merumuskan strategi secara persetujuan bersama dan ketiga, berazam pada sikap

dan tekad untuk memberikan komitmen yang penuh bagi menjadikan visi sebagai satu kenyataan.

Bass (1990) dan Daniels (1993) berpendapat bahawa *clarity of vision* atau kejelasan visi dapat diperoleh melalui tiga proses fasa iaitu pertama, *discovery*: Bererti pengesahan, penghayatan dan pewajaran dalam proses globalisasi. Kedua, *visualization*: Menggambarkan atau menjelaskan konsep-konsep dalam membangunkan visi secara menyeluruh dan ketiga, *actualization*: Sebuah pernyataan visi secara menyeluruh, iaitu perumusan dan pemasyarakatan visi dalam institusi. Jelasnya menurut Strange dan Mumford (2005), visi adalah komponen yang amat penting kepada kepimpinan yang luar biasa. Tidak banyak yang kita ketahui bagaimana pemimpin dapat mencipta visi yang berdaya maju.

### **2.8.3 Transformasi Visi**

Menurut Ihlenfeldt (2011), berkemampuan membangunkan kepercayaan seseorang melalui kemahiran komunikasi yang intensif dan efektif adalah merupakan suatu usaha berkongsi visi pada pihak berkepentingan, sehingga memperolehi semangat kekitaan, dan perasaan pemilikan. Awamleh dan Gardner (1999) mengungkapkan bahawa kita bukan sahaja perlu membuat penilaian dan mengenal diri terutamanya cuba membuat penyesuaian, lalu membetulkan, menjernihkan dan mengenangkan visi kita bersama mengenai penyelenggaraan pendidikan. Visi mesti ditransformasikan dengan mengambil langkah berkongsi visi dan diharapkan terjadi penyebaran visi dan menyebabkan penglibatan semua kakitangan. Dalam usaha mentransformasikan visi, kadangkala kita gagal melakukannya kerana terdapat beberapa masalah dalam visi.

Kotter (1995) menyenaraikan lima sebab mengapa visi sesebuah institusi itu menemui kegagalan. Pertama, kekeliruan visi dan misi di mana visi dan misi masih mengelirukan, tidak jelas dan kabur, Kedua, pada asasnya visi dan misi tidak terlalu diperlukan. Ketiga, visi dan misi diyakini tidak mampu dicapai. Keempat, visi dan misi yang tidak fleksibel dan kelima visi dan misi tidak disokong oleh strategi institusi dan pengurusan sistem yang tepat.

#### **2.8.4 Implementasi Visi**

Menurut Adair (2009a), mengimplementasi visi membawa maksud kepada kemampuan seseorang pemimpin dalam membentangkan dan menterjemahkan visi ke dalam bentuk tindakan. Visi merupakan peluru bagi kepimpinan visionari. Visi berperanan dalam menentukan masa depan institusi apabila dilaksanakan secara menyeluruh. Ergenelia et al (2007) juga mengungkapkan peranan visi, misi, dan nilai sebagai pertama, visi dan misi harus dirumuskan dengan mengandungi intelektual dan emosional secara seimbang, keyakinan + motivasi = kuasa (*conviction + motivation = power*). Kedua, visi dan misi disokong secara serasi dan sepadan oleh nilai-nilai diri (*core values*) yang dijadikan panduan perlakuan (*behavior*) yang konsisten dalam menuju ke arah visi dan misi tersebut. Ketiga, visi dan misi yang harus disokong oleh strategi institusi dan sistem pengurusan yang serasi.

Ketiga-tiga komponen di atas menurut Ergenelia, Goharb dan Temirbekovac (2007) lagi membentuk budaya kerja antara lainnya mengandungi semangat kerja yang sewajarnya dan sepadan dengan ketiga-tiga komponen yang membentukkannya. Visi yang tidak dilaksanakan hanyalah slogan semata-mata yang tidak banyak memberi

kesan terhadap prestasi, bahkan secara jujur nya boleh dikatakan bahawa tanpa pelaksanaan, pernyataan yang diyakini sebagai visi itu, yang sebenarnya bukanlah suatu visi.

## **2.9 Strategi Tindakan Kepimpinan Visionari**

Argyris (1976), Westley dan Mintzberg (1989) dan Zaccaro dan Banks (2001) telah menghuraikan beberapa strategi untuk menjadi seorang pemimpin yang bervisi. Menurut beliau terdapat lima langkah yang perlu dilakukan:

### **Strategi 1 - Fokus Kepada Objektif Institusi**

Pemimpin haruslah bertindak dan membuat keputusan berasaskan kepada usaha untuk mencapai matlamat utama institusi. Hal ini dilakukan dengan mengelak segala kecenderungan dan 'godaan' rampasan tenaga dan pembaziran sumber kuasa kepada perkara-perkara kecil dan tidak berprinsip yang mungkin berlaku. Kepadatan dan pemeliharaan hubungan antara pimpinan dan seluruh pekerja dalam institusi diperlukan untuk memastikan semua pelan tindakan berfokuskan kepada objektif institusi yang telah ditetapkan.

### **Strategi 2 – Membina Pelan Jangka Panjang**

Perumusan jangka panjang akan membawa kepada tindakan yang jelas sehingga 5-10 tahun ke depan. Satu jawatankuasa akan dibentuk yang berfungsi untuk menyiapkan langkah-langkah strategik pencapaian matlamat jangka panjang, yang skop tugasannya termasuk: melakukan pengambilan, pemilihan, orientasi, latihan, penilaian prestasi dan penetapan tugas dan tanggungjawab masing-masing. Jawatankuasa ini akan menjawab persoalan seperti siapa yang akan memimpin dan

bertanggungjawab dalam pencapaian matlamat tersebut, kompetensi kepimpinan bagaimana yang diperlukan, dan bagaimana rekabentuk pembangunan kepimpinan.

### **Strategi 3 – Mengembangkan Visi Bagi Masa Depan Institusi.**

Kunci kepada perumusan visi adalah dengan menjawab soalan: sekiranya kita mengimpikan untuk menjadi seperti apa yang institusi kita akan terjadi di kemudian hari. Sebaik sahaja pernyataan visi itu telah dibuat, maka visi tersebut haruslah menjadi inspirasi kepada semua aktiviti-aktiviti institusi, sama ada dalam mesyuarat, perbualan, ketika menghadapi semua cabaran dan peluang dalam skop pekerjaan. Apabila visi telah dirumuskan, maka pada saat itu visi haruslah disampaikan kepada semua pihak yang terlibat dalam institusi, malahan kepada orang awam di luar institusi.

### **Strategi 4 - Sentiasa Berada Dalam Keadaan Bersedia dan Dinamik Untuk Perubahan.**

Sentiasa bersedia untuk berubah dengan cepat akan membantu pemimpin membentangkan maklumat terkini tentang sebarang perubahan yang berlaku di luar institusi dan berpotensi mempengaruhi institusi dalam 3-5 tahun berikutnya. Menggalakkan dan memudahkan ahli-ahli institusi untuk membaca, mendengar dan mengetahui semua perkara yang berkaitan dengan peristiwa-peristiwa dan berita yang berkaitan dengan tuntutan yang berubah-ubah. Kemudian selepas itu, didatangkan dengan soalan yang mencabar: sejauhmana institusi mampu bertindak balas terhadap perubahan dan trend dengan berkesan? Bagaimana institusi lain yang sama mempersiapkan diri untuk menghadapi perubahan ini? Soalan itu harus



mampu untuk mencetuskan serta merangsang ahli-ahli institusi untuk berfikir dan meletakkan diri mereka bersedia kepada sebarang bentuk perubahan.

### **Strategi 5 - Sentiasa Mengetahui Keperluan Yang Sentiasa Berubah Dengan Unsur-unsur Pelanggan**

Keperluan dan kehendak pelanggan sering berubah-ubah. Oleh itu, institusi perlulah menyediakan maklumat yang sebenar berkaitan dengan hal ini. Kaji selidik mengenai kepuasan pelanggan, berhubungan secara langsung dengan pelanggan, dan menyediakan perkhidmatan 'khidmat pelanggan', adalah beberapa cara yang boleh dilakukan oleh pemimpin. Oleh hal yang demikian, institusi akan sentiasa mengetahui segala harapan dan keinginan para pelanggan baru. Selain itu, institusi akan sentiasa bersedia untuk membuat perubahan dan penambahbaikan untuk mengekalkan kepuasan para pelanggan.

Apabila visi itu telah dikenalpasti, pemimpin bervisi menurut Guskey (2003) perlu mempunyai tiga kualiti yang berkaitan dengan keberkesanan tugas penvisian mereka iaitu pertama, kemampuan untuk menerangkan visi: Pemimpin itu perlu menjadikan visinya jelas dengan ertikata mengambil tindakan yang diperlukan dan menyampaikan tujuan melalui percakapan serta penulisan komunikasi yang jelas. Kedua, kemampuan untuk menyatakan visi melalui tabiat: Pemimpin mesti bersikap secara berterusan melalui penekanan dan perjalanan visi. Ketiga, kemampuan untuk menterjemahkan visi kepada semua fungsi pengurusan: Ini adalah kemampuan untuk menyelaras aktiviti agar visi tersebut dapat dilaksanakan dalam pelbagai situasi. Sebagai contoh, visi tersebut mestilah bermakna kepada mereka dalam

bidang akaun dan pemasaran. Setiap ahli dalam pasukan adalah penyumbang dan penyelia kerana golongan professional tahu apa yang dikehendaki.

Pemimpin bervisi pula menurut Argyris (1976) dan Nanus (1995) berupaya merangka kerja terbaik untuk institusi: Antara nya ialah, boleh diubah, pertukaran yang pantas, profesionalisma yang tinggi serta kurang penyeliaan, kepakaran yang berbersandaran (*interdependent*), idea-idea yang bersilang dengan disiplin, inovasi, kompleksiti, perancangan masa depan dan keyakinan terhadap masa depan. Pemimpin bervisi juga menurut Adair (1983), Zaccaro dan Banks (2001) dan Yukl (2013) dikagumi dalam menyalurkan kuasa (*empowerment*) kepada yang lain. Mereka menutup penguasa dengan merungkai pemusatan kuasa dan melepaskan hierarki yang secara tidak langsung mengurangkan kebertanggungjawapan mereka.

**Paglis dan Green (2002), Palmer, Dunford dan Akin (2008) serta Yukl (2013)** mengariskan bahawa terdapat lapan ciri-ciri tabiat yang nyata bagi pemimpin yang berkesan dari yang tidak berkesan. Ciri-ciri tersebut adalah:

1. **Matlamat yang jelas:** Visi, misi, matlamat atau tugas yang telah dinyatakan telah diterima oleh setiap orang dan mempunyai plan tindakan.
2. **Budaya kerja tidak rasmi:** Suasana menampakkan seperti biasa, selesa dan tenang. Tiada sebarang tegangan mahupun tanda-tanda kebosanan.
3. **Pendekatan penyertaan:** Terdapat banyak perbincangan dan setiap orang digalakkan mengambil bahagian.
4. **Mendengar semua:** Ahli menggunakan teknik pendengaran yang efektif seperti menyoal, mengulang ayat dan merumuskan bagi mengeluarkan idea.

5. **Kebolehan bekerja dengan lawan:** Terdapat perbalahan, tetapi pasukan itu selesa denganya dan tidak menunjukkan sebarang tanda-tanda mengelak, berkata-kata atau menekan konflik.
6. **Komunikasi terbuka:** Ahli pasukan merasa terbuka untuk meluahkan perasaan mereka terhadap tugas begitu juga dalam operasi kumpulan. Terdapat sedikit agenda tersembunyi. Komunikasi berlaku di luar mesyuarat.
7. **Perkongsian kepimpinan:** Sementara pasukan itu mempunyai pemimpin yang formal, fungsi kepimpinan bertukar dari masa ke semasa terpujang kepada keadaan, keperluan kumpulan dan kemahiran ahli-ahli. Model pemimpin formal bertabiat yang sesuai dan membantu membangunkan norma positif.
8. **Perhubungan awam yang baik:** Pasukan menggunakan masa untuk membangunkan kunci di luar perhubungan, menggerakkan sumber, dan membina kredibiliti melalui pemain yang penting di bahagian lain dalam organisasi.

Yukl dan Van Fleet (1992) dan Yukl (2013) juga menyatakan bahawa pemimpin yang bervisi memainkan peranan dalam mencipta misi yang jelas melalui (a) menghendakkan pasukan mempunyai visi yang mendatang, membangunkan misi, menyediakan matlamat dan objektif dan sesekali melawatinya semula, (b) mencipta carta batu tanda dan tugas, (c) memastikan penglibatan semua ahli dalam pembangunan tujuan pasukan, (d) menolak pasukan mencapai matlamat dan objektif.

Menurut Yukl (2013) lagi, kunci utama kepada visi ialah peluang inspirasi yang bernilai, boleh di rasai dan berkomunikasi dengan gambaran atasan dan artikulasi. Visi seharusnya mencipta peluang yang berinspirasi, unik, dan menawarkan peluang baru yang mampu mengeluarkan kepujian organisasi. Suatu visi itu menurut Galvin,

Waldman dan Balthazard (2010) akan gagal jika ia tidak menawarkan pandangan masa depan yang jelas dan menunjukkan kelebihan kepada organisasi dan ahlinya dari status quo. Mereka di dalam organisasi mestilah mempercayai yang visi itu boleh dicapai. Pemimpin bervisi bertemu orang, bercakap dengan mereka dan mendengar mereka. Mereka mempunyai gambaran luar yang positif dan yakin. Hughes, Ginnett dan Curphy (2012) pula menyatakan bahawa eksekutif yang berjaya adalah mereka yang secara cepat dinaikkan pangkat di dalam organisasi. Begitu juga eksekutif yang berkesan ditakrifkan sebagai mereka yang mempunyai pekerja yang memuaskan serta komited dan mempunyai unit yang menjalankan tugas yang tinggi.

#### **2.10 Ciri-Ciri Kualiti Kepimpinan Visionari**

Menurut Lieberman dan O'Connors (1982), House dan Javidan (2004), Kotter dan Cohen (2012), apabila visi itu telah dikenalpasti, pemimpin bervisi perlu mempunyai tiga kualiti yang berkaitan dengan keberkesanan tugas penvisian mereka iaitu: Pertama, kemampuan untuk menerangkan visi: Pemimpin itu perlu menjadikan visinya jelas dengan ertikata mengambil tindakan yang diperlukan dan menyampaikan tujuan melalui percakapan serta penulisan komunikasi yang jelas. Kedua, kemampuan untuk menyatakan visi melalui tabiat: Pemimpin mesti bersikap secara berterusan melalui penekanan dan perjalanan visi. Ketiga, kemampuan untuk menterjemahkan visi kepada semua fungsi pengurusan: Ini adalah kemampuan untuk menyelaras aktiviti agar visi tersebut dapat dilaksanakan dalam pelbagai situasi.

Pemimpin bervisi juga menurut McCaffery (2004), Marshal (2007), Marion dan Gonzales (2013) merangka kerja terbaik untuk institusi: Antaranya ialah, boleh diubah, pertukaran yang pantas, profesionalisma yang tinggi serta kurang penyeliaan,

kepakaran yang berbersandaran (*interdependent*), idea-idea yang bersilang dengan disiplin, inovasi, kompleksiti, perancangan masa depan dan keyakinan terhadap masa depan. Pemimpin bervisi amat mengkagumkan dalam menyalurkan kuasa (*empowerment*) kepada yang lain. Mereka menutup penguasa dengan merungkai pemusatan kuasa dan meleperkan hierarki yang secara tidak langsung mengurangkan kebertanggungjawapan mereka.

Pemimpin yang bervisi menurut Howell dan Costley (2000) amat terpuji dalam membuat rangkaian dan menyebabkan kerja berjalan dengan pantas. Tambahan pula, pemimpin bervisi menurut Paglis dan Green (2002), Palmer, Dunford dan Akin (2008) sebagai mereka yang bersifat peka kepada keadaan, mendidik, membina disamping bertimbangrasa. Pemimpin bervisi menerima maklumat dari dalam dan luar organisasi, kemudian menyalurkannya kepada yang lain dan mereka bekerjasama dan memperoleh keputusan tanpa mencipta musuh (Galvin, Waldman & Balthazard, 2010; Hughes, Ginnett & Curphy, 2012).

Luthans dan Church (2002) menjalankan kajian asas menyeluruh tentang peranan dan aktiviti eksekutif. Hasil dari kajian mereka, eksekutif yang berjaya menurut menurutnya adalah mereka yang secara cepat dinaikkan pangkat di dalam organisasi. Menurut Chopra dan Kanji (2010) juga, eksekutif yang berkesan ditakrifkan sebagai mereka yang mempunyai pekerja yang memuakan serta komited dan mempunyai unit yang menjalankan tugas yang tinggi. Dapatan kepada analisis yang sama yang telah dijalankan oleh Hughes et al. (2012) yang jelas adalah berpandukan kepada aktiviti empat eksekutif iaitu komunikasi, pengurusan tradisi, pembangunan sumber manusia dan rangkaian. Komunikasi di sini melibatkan pertukaran maklumat biasa

dan membuat kertas kerja. Pengurusan tradisi melibatkan perancangan, membuat keputusan dan kawalan. Pengurusan sumber manusia adalah memberi motivasi dan penguatkuasaan, disiplin, menghukum, mengurus persengketaan, kakitangan, latihan dan pembangunan. Rangkaian ialah bergaul, berpolitik, dan berinteraksi dengan orang luar. Dalam kesemua aktiviti, hanya rangkaian mempunyai perhubungan yang signifikan statik dengan kejayaan menyediakan rangkaian membuat sumbangan yang agak besar kepada kejayaan seorang eksekutif.

## **2.11 Kompetensi Emosi**

Goleman (1998b) membahagikan kompetensi emosi kepada dua bahagian iaitu kompetensi diri dan kompetensi sosial. Bahagian pertama iaitu kompetensi diri meliputi kelompok kesedaran dan pengurusan diri. Manakala bahagian kedua iaitu kompetensi sosial merangkumi kelompok kesedaran sosial dan pengurusan perhubungan. Empat kelompok tersebut memfokuskan kepada pengetahuan diri, iaitu yang membezakan antara kompetensi emosi dengan *Intellectual Quotient* (Goleman, 2001). Goleman (1998a) menyatakan lain-lain atribut seperti personaliti dan motivasi merupakan sebahagian daripada kecerdasan emosi.

Goleman (2006) mendefinisikan kompetensi emosi sebagai suatu pemahaman yang mendalam tentang kekuatan, kekurangan, keperluan dan arah haluan emosi di mana turut meliputi keikhlasan terhadap diri sendiri dan orang lain. Menurut beliau, kemampuan seseorang dalam pengurusan konflik sebagai contoh, adalah berdasarkan kepada asas-asas kecerdasan emosi yang dikuasai oleh seseorang individu khususnya berkaitan dengan kesedaran diri dan pengurusan perhubungan sosial. Goleman (2004) juga menegaskan bahawa, kompetensi emosi adalah suatu

kemahiran yang berkaitan dengan pekerjaan yang perlu dikuasai namun ia juga boleh dipelajari.

Elemen pertama kompetensi emosi merujuk kepada kesedaran diri di mana ia menurut Dulewicz dan Higgs (2003) merupakan suatu bentuk kesedaran emosi diri yang bertepatan dengan penilaian sendiri dan keyakinan diri. Pengurusan emosi diri adalah melalui pengenalpastian situasi yang boleh membangkitkan emosi dan cara mengatasinya yang akan memberi impak kepada setiap tindakan dan personaliti seseorang. Melalui kesedaran diri, ia mampu membezakan seseorang dengan yang lain dalam memperlihatkan pendekatan pengawalan emosi terutama sekali dalam urusan formal contohnya di antara subordinat atau klien dengan sesebuah organisasi. Goleman (2000) pula berpendapat pihak pengurusan di sebuah syarikat kewangan membuktikan bahawa kesedaran diri berkait rapat dengan prestasi kerja perancang kewangan. Hal ini kerana terdapat interaksi antara seseorang pegawai selaku perancang kewangan dengan seseorang pelanggan di mana ia disifatkan sebagai sensitif. Contohnya dalam berhadapan dengan karenah pelanggan yang pelbagai. Selain itu, kesedaran diri seseorang pegawai turut menyumbang kepada usaha mengatasi situasi genting yang juga disifatkan sebagai sensitif. Goleman (2000) juga mendapati kelompok kesedaran diri pegawai perancang kewangan boleh membantu mereka memperbaiki seterusnya menangani keadaan dan situasi yang genting dan sensitif sifatnya.

Selain itu, kesedaran diri adalah kunci kepada menyedari kekuatan dan kelemahan peribadi. Boyatzis (1982) mentafsirkan kemampuan diri sebagai asas kepada potensi terulung seseorang individu. Dalam mengenalpasti kemampuan dan batasan tertentu,

seseorang individu berpeluang membezakan antara yang hak dan batil seterusnya mendorong kepada memperbaiki kesilapan yang lalu. Ini turut dibuktikan melalui dua kajian yang berasingan oleh Salovey, Hsee dan Mayer (1993), Holahan dan Sears (1995) yang menunjukkan impak yang positif dalam membuktikan perihal keyakinan diri di mana ia disifatkan sebagai penyumbang kepada prestasi kerja yang lebih baik.

Elemen kedua ialah pengurusan diri yang meliputi aspek-aspek kompetensi yang memperlihatkan individu menguasai, mengawal dan mengurus situasi-situasi yang tertekan atau berurusan dengan seseorang yang bermasalah, selain bersikap lebih optimistik dalam kerjayanya (Rahim, Antonioni & Psenicka, 2001). Menurut Amabile (1988) kebolehsuaian merupakan aspek kompetensi emosi yang akan membenarkan seorang individu untuk kekal selesa dengan kebimbangan dan ketidakpastian yang sering dihadapi oleh mereka. Di sini ia menunjukkan bahawa seseorang individu itu akan melakukan yang terbaik dalam menyumbangkan idea baru yang lebih kreatif, sedia mengambil risiko dan bersifat toleransi terhadap sesuatu perubahan yang berlaku. Selain itu, Spencer dan Spencer (1993) memutuskan bahawa sikap optimis menjadi faktor terpenting dalam menentukan maklum balas seseorang samada wajar ataupun tidak sesuatu tindakan itu diambil apabila berhadapan dengan suatu peristiwa. Kajian berikutnya oleh Schulman (1995) turut membuktikan bahawa sikap optimis menjadi pengukur kepada pencapaian prestasi institusi. Dalam aspek yang lain pula, kajian oleh Crant (1995) dan Rosier (1996) mendapati aspek inisiatif merupakan kunci kepada prestasi yang cemerlang dalam sesebuah institusi terutamanya yang berkaitan dengan perhubungan pelanggan, pembangunan peribadi dan peningkatan produktiviti.



Elemen ketiga merujuk kepada kesedaran sosial di mana ia merangkumi kemampuan seseorang meletakkan dirinya pada kedudukan orang lain atau lebih tepat ditafsirkan sebagai empati dan kesedaran institusi, selaku orientasi perkhidmatan yang menjamin kepuasan pelanggan di mana tidak mengamalkan politik di tempat kerja dan sebagainya (Steele, 1997). Melalui kesedaran institusi ini, sesebuah entiti mampu mengenal arus emosi dan realiti politik yang sedang berlaku yang mana ia penting dalam meningkatkan tahap profesionalisma mereka. Kemampuan yang disifatkan sebagai objektif ini membuka ruang kepada tindakan yang lebih berkesan untuk diambil (Boyatzis, 1982).

Kesedaran sosial juga memainkan peranan utama dalam meningkatkan prestasi perkhidmatan kerana ia melibatkan keupayaan untuk mengenal pasti keperluan-keperluan dan kebimbangan-kebimbangan yang seringkali tidak dinyatakan oleh klien atau subordinat (Spencer & Spencer, 1993). Ia merupakan satu perspektif jangka panjang dalam usaha untuk mengekalkan perhubungan dengan pelanggan.

Elemen yang terakhir ialah pengurusan perhubungan yang mana ia melibatkan pembangunan individu iaitu mengenalpasti kekuatan seseorang, penyediaan maklumbalas yang membina peluang latihan dan tunjuk ajar yang berterusan, pengurusan konflik serta kerja berkumpulan (Goleman, 1995). Dalam elemen ini, ia memberi gambaran yang lebih kompleks, iaitu keberkesanan perhubungan adalah bergantung kepada keupayaan untuk menyesuaikan diri atau mempengaruhi emosi semasa orang lain. Perlu ditegaskan bahawa kompetensi emosi dalam pengurusan perhubungan adalah berasaskan kepada kelompok kompetensi emosi yang lain,

terutama pengurusan diri dan kesedaran sosial. Sekiranya seseorang tidak mampu untuk mengawal diri, ia boleh menjejaskan hubungan dalam institusi (Boyatzis, 1982). Menurut Boyatzis, Goleman dan Rhee (2000), kesedaran diri adalah syarat dalam pengurusan diri yang lebih berkesan dan ia turut menyumbang kepada kesedaran sosial. Secara keseluruhannya, pengurusan perhubungan melihat kepada asas dalam pengurusan diri dan kesedaran sosial yang berteraskan kepada kompetensi kesedaran diri.

Menurut Ruderman, Hannum, Leslie dan Steed (2001) pula, kompetensi emosi terhadap sesebuah sifat adalah berkaitan dengan kemampuan pemimpin yang mempunyai visi. Beliau menyenaraikan empat elemen yang terlibat seperti berikut:

### **2.12 Pengurusan Penglibatan**

Elemen ini menurut Boyatzis (1982, 2008, 2009) dan Bratton, Dodd dan Brown (2011) mencerminkan kepentingan pemimpin untuk mendapatkan pandangan positif pada awal inisiatif. Ia adalah kemahiran membina hubungan yang penting di dalam sesebuah institusi di mana saling menghargai di antara subordinat. Daripada semua penanda aras, elemen ini mempunyai hubungan terbesar dengan kecerdasan emosi. Dalam erti lain, pemimpin yang dilihat sebagai pendengar yang baik kepada orang lain dan mendapatkan input mereka sebelum melaksanakan perubahan, mungkin akan dinilai sebagai baik untuk bekerjasama dengan orang lain, mampu untuk mencari keseronokan dalam kehidupan, mampu untuk memupuk hubungan, mengawal impuls, serta mampu memahami emosi sendiri dan emosi orang lain.

### **2.12.1 Memudahkan Orang lain**

Daripada hasil kajian yang dilakukan oleh Bass (1995), mendapati pemimpin yang meletakkan subordinat dalam keadaan yang selesa adalah yang berkaitan dengan kawalan impuls, iaitu didefinisikan sebagai keupayaan untuk menentang atau melambatkan gerak hati untuk bertindak. Dapatan dari kajian ini menunjukkan bahawa tingkah laku meletakkan subordinat dalam keadaan yang selesa adalah melakukan kerja dengan mengawal impuls pemimpin itu sendiri dan turut mengambil kira kemarahan atau emosi lain.

### **2.12.2 Kesedaran Diri**

Kesedaran sendiri menurut Bass (1999) menerangkan pemimpin yang mempunyai pemahaman yang tepat tentang kekuatan dan kelemahan subordinat. Penilaian ke atas kesedaran diri adalah berkaitan dengan kawalan impuls dan toleransi tekanan. Di samping itu, orang lain boleh membuat kesimpulan tentang kesedaran diri pemimpin dari bagaimana pemimpin itu mengendalikan situasi yang sukar dan mencabar. Jika seseorang pemimpin berasa cepat cemas, orang lain boleh mentafsirkan ini sebagai kekurangan kesedaran diri.

### **2.12.3 Keseimbangan antara Kehidupan Peribadi dan Kerja**

Elemen ini kata Kathleen dan Vincent (2003) mengukur tahap kerja dan aktiviti kehidupan peribadi yang menjadi keutamaan supaya kedua-duanya tidak diabaikan. Ini melibatkan penilaian yang tinggi dari pemimpin ke atas tingkah laku yang berkaitan dengan langkah-langkah kecerdasan emosi, tanggungjawab sosial, kawalan impuls, dan empati. Ia memberi gambaran bahawa keseimbangan pemimpin yang

berkaitan dengan perasaan mampu untuk menyumbang kepada satu kumpulan, mengawal impuls pekerja, dan memahami emosi orang lain.

### **2.13 Kecerdasan Emosi Pemimpin**

Menurut Boyatzis et al. (2004), kecerdasan emosi diistilahkan sebagai kemampuan individu untuk bertindak mengikut keperluan, berfikir secara rasional dan berbincang secara bijaksana mengikut keadaan sekeliling. Plamer et al. (2000) dalam kajian mereka tentang kecerdasan emosi telah membahagikan kecerdasan emosi kepada tiga elemen yang berbeza iaitu kecerdasan sosial, kecerdasan konkrit dan kecerdasan abstrak. Di antara kajian terawal bidang sosiologi dan psikologi mengenai kecerdasan emosi (*emotional intelligence*) pula telah menunjukkan bahawa terdapat tiga disiplin utama iaitu domain sosiologi, domain psikologi dan domain kepimpinan (Weinberger, 2002). Menurut Rafaeli dan Sutton (1987), pada dasarnya kajian dari perspektif sosiologi melihat dari sudut emosi buruh, kejengkelan emosi, peranan perasaan emosi dan rasionalisme. Manakala kajian dari perspektif psikologi pula meliputi aspek emosi dan motivasi, empati dan mood (Domagalski, 1999; Fineman, 1999).

Menurut Farh, Seo dan Tesluk (2012), Abraham Maslow sejak tahun 1950an telah mula mengkaji tentang pencapaian tertinggi manusia di mana ia menunjukkan bahawa tumpuan utama terletak pada aspek kesihatan dan kebahagiaan hidup. Rentetan daripada itu, manusia telah mula didedahkan dengan konsep kebahagiaan, kesihatan dan kejayaan dalam kehidupan mereka. Secara umumnya, kepentingan pendidikan tertumpu kepada penyelesaian yang bersifat tradisional iaitu yang berasaskan kepada kemahiran kognitif logik, analitis dan yang berorientasikan

pengetahuan. Berbeza pula halnya dengan dapatan kajian terdahulu sebelum Maslow, ia lebih cenderung ke arah usaha menyelesaikan masalah berkaitan perasaan bimbang dan kegagalan. Rogers (1983) juga di dalam kajiannya menekankan kepentingan perasaan seseorang, pertimbangan diri dan menggalakkan seseorang untuk belajar melalui pemerhatian berbanding pembelajaran melalui syarahan atau merujuk kepada ahli psikologi.

Mengupas mengenai kepentingan kecerdasan emosi, Gardner (2011) di dalam bukunya, *Frames of Mind* mencadangkan tujuh asas kecerdasan emosi termasuklah kefasihan bertutur, kemampuan matematik, variasi personaliti dalaman dan penerimaan sosial. Gardner (2011) turut membahagikan kecerdasan sosial (*social intelligence*) di dalam teori kecerdasan berganda (*multiple intelligence*), kepada dua bahagian iaitu kecerdasan *interpersonal* dan *intrapersonal* (*inter and intra-personal intelligence*). Kecerdasan *interpersonal* ialah kemampuan untuk memahami orang lain dari aspek motif, motivasi, dan cara mereka bekerja. Manakala Kecerdasan *Intrapersonal* merujuk kepada keupayaan semulajadi seseorang dalam memotivasikan dirinya. Teori kecerdasan berganda turut mencadangkan kecerdasan sebagai medium kepada penyelesaian masalah.

Maksud kecerdasan emosi telah dikupas oleh Goleman (1995) secara saintifik dalam usaha melihat perbezaan keupayaan seseorang dalam aspek emosi mereka. Mayer dan Salovey mendapati bahawa kecerdasan emosi berupaya mengurus emosi diri dengan baik seperti dapat memahami perasaan diri dan orang lain serta dapat menyelesaikan masalah yang berkaitan dengan emosi. Mayer dan Salovey (1997), mengklasifikasikan persoalan *interpersonal* dan *intrapersonal* kepada lima asas

utama iaitu: Kesedaran diri; pengurusan emosi; motivasi diri; empati dan mengurus emosi nya dengan orang lain. Pada peringkat ini, Mayer dan Salovey (1997), telah mendefinisikan kecerdasan emosi sebagai suatu bentuk kecerdasan sosial yang berupaya untuk melihat emosi diri sendiri dan orang lain serta mampu untuk membezakannya dalam usaha untuk bertindak.

Mayer dan Salovey (1995) dan Boyatzis et al. (2000) melihat kembali definisi mengenai kecerdasan emosi pemimpin dan mereka membahagikannya kepada empat bahagian iaitu kemampuan mental dalam mempersepsi emosi, kemampuan untuk menilai emosi, kemampuan untuk berhubungan dengan subordinat dan kemampuan menyuntik emosi sebagai kaedah untuk membantu memahami emosi dirinya dan orang lain. Pengetahuan mengenai emosi akan dapat meningkatkan keberkesanan kepemimpinan dalam berhubungan dan mempengaruhi subordinat untuk meningkatkan perkembangan intelektual dan keberkesanan organisasi.

Bahagian pertama ialah kemampuan mental dalam mempersepsi emosi; keupayaan seseorang dalam mengenalpasti perlakuan emosi dilihat melalui wajah, muzik dan cerita. Bahagian kedua pula ialah kemampuan menilai emosi merangkumi kebolehan mengukur emosi dan hubungannya dengan lain-lain bentuk pemikiran seperti rasa dan warna. Manakala bahagian ketiga ialah kemampuan berhubungan atau memahami emosi termasuklah kemampuan penyelesaian masalah berkaitan emosi seperti mengetahui jenis emosi yang sesuai, bersamaan atau bertentangan serta hubungan dan jalan penyelesaiannya. Bahagian yang terakhir pula ialah pengurusan emosi yang merangkumi pemahaman terhadap implikasi faktor sosial berkaitan emosi dan peraturan dalam emosi diri dan orang lain. Boyatzis et al. (2000) dan

Guskey (2003) juga telah membahagikan kecerdasan emosi bermula dari peringkat asas hinggalah ke peringkat tertinggi ini merujuk kepada peringkat keperluan integrasi seseorang berdasarkan proses psikologikal seseorang individu tersebut. Peringkat yang terendah secara relatifnya mengambilkira kemampuan untuk menerima dan mempamerkan emosi manakala peringkat yang tertinggi pula memberi pertimbangan terhadap tindak balas emosi.

Kesimpulan daripada dapatan kajian ini telah menunjukkan bahawa seseorang yang mempunyai kecerdasan emosi yang tinggi dijangka lebih cepat bertindak dan peka terhadap sesuatu keadaan berbanding seseorang mempunyai kecerdasan emosi yang rendah.

Jadual 2.1:

*Refleksi Kecerdasan Emosi*

---

Bahagian 1: Persepsi, Penilaian dan Ekspresi Emosi.

- Kemampuan dalam mengenalpasti emosi berdasarkan gaya tubuh perasaan dan cara berfikir.
  - Kebolehan mengukur emosi individu lain, hasil seni dan sebagainya; contohnya penggunaan bahasa, penampilan dan sikap seseorang.
  - Keupayaan menyuarakan emosi mengikut kesesuaian.
  - Keupayaan dalam memutuskan antara keperluan dan bukan keperluan atau keikhlasan dan tidak ikhlas melalui ekspresi perasaan.
-

## Bahagian 2: Kemampuan menghubungkan emosi dengan pemikiran.

- Keutamaan pemikiran emosi melalui pemerhatian kepada informasi-informasi yang penting.
- Kemampuan untuk menjelaskan dan mengaplikasikan emosi sebagai bantuan untuk menilai dan membuat pertimbangan berkaitan memori perasaan.
- Mood emosi boleh mengubah perspektif individu daripada bersifat optimistik kepada pesimistik, mendorong pertimbangan daripada pelbagai sudut pandangan.
- Perbezaan bentuk emosi mendorong kepada pendekatan penyelesaian masalah yang lebih spesifik seperti kegembiraan dapat meningkatkan penyebab berbentuk induktif dan kreativiti.

## Bahagian 3: Menganalisis dan Memahami Emosi: Mengaplikasi Pengetahuan Mengenai Emosi.

- Keupayaan mengenalpasti jenis emosi dan menghubungkannya dengan perkataan yang berkaitan dengan emosi itu sendiri.
  - Keupayaan mentafsir maksud emosi mengikut peristiwa seperti kesedihan di disebabkan terpaksa meninggalkan kampung halaman.
  - Keupayaan dalam memahami perasaan yang lebih kompleks; contohnya perasaan berkaitan dengan cinta atau benci yang tidak berbelah bahagi atau kombinasi antara perasaan takut dan terkejut.
  - Keupayaan untuk mengubah sesuatu tingkat emosi kepada tingkat emosi yang lain seperti daripada perasaan marah kepada berpuas hati atau marah kepada rasa segan.
-



---

Bahagian 4: Reflektif emosi untuk menggalakkan perkembangan intelektual.

- Keupayaan untuk berhadapan dengan perasaan sama ada diterima atau ditolak.
  - Keupayaan dalam bertindak untuk berhadapan atau mentafsir pelbagai emosi.
  - Keupayaan bertindak balas terhadap emosi diri sendiri dan orang lain contohnya dalam melihat sejauhmana persamaan yang dimiliki mempengaruhi sesuatu perkara.
  - Keupayaan dalam mengurus emosi diri sendiri dan orang lain serta menggalakkan penerimaan sendiri, tanpa mengadaptasi maklumat yang disampaikan.
- 

#### **2.14 Konsep Kualiti Pensyarah**

Dalam Akta Pendidikan 1996 (Akta 550) menyatakan bahawa pendidikan di Malaysia adalah usaha yang berterusan ke arah memperkembangkan potensi-potensi setiap individu secara menyeluruh dan bersepadu ke arah mewujudkan insan yang seimbang dan harmonis dari segi inteleknya, rohaninya, emosinya dan jasmaninya. Usaha ini adalah untuk melahirkan rakyat Malaysia yang berilmu pengetahuan yang luas, berakhlak mulia yang tinggi, bertanggungjawab, berketerampilan dan berkeupayaan dalam mencapai kesejahteraan diri serta memberi sumbangan terhadap keharmonian dan kemakmuran bagi setiap keluarga, masyarakat dan juga negara (Yahya Don, Yaakob Daud, Aziah Ismail, Abu Hassan Othman dan Kamarudin Kasim, 2011a).

Di dalam Akta tersebut, Falsafah Pendidikan Kebangsaan (FPK) telah dijadikan asas kepada halatuju dan segala aktiviti pendidikan di Malaysia. Sufean Hussin (2004) menyatakan dengan ujudnya Akta Pendidikan 1996 (Akta 550) serta Falsafah Pendidikan Kebangsaan (FPK), hala tuju serta sistem pendidikan di Malaysia telah menuju kepada ke arah kedudukan yang lebih jelas, teranjak serta terkehadapan dan yang jelasnya, ia telah berjaya menghuraikan secara jelas prinsip-prinsip dan nilai-nilai asas yang menjadi dasar dalam membentuk sistem dan halatuju pendidikan Malaysia bermula dari peringkat yang paling rendah (sekolah rendah) hingga kepada peringkat tertinggi iaitu Institusi Pengajian Tinggi Awam dan Swasta.

Dengan ini, FPK telah menjelaskan akan tujuan serta matlamat pendidikan negara Malaysia adalah membentuk individu individu iaitu rakyat Malaysia yang bakal menyumbang kepada pembangunan negara di masa hadapan. Dengan kata lain, kewujudan FPK itu adalah untuk melahirkan insan yang berilmu, berakhlak mulia, dan bertanggungjawab serta akan menjadi seorang warganegara yang baik dan berperibadi tinggi.

Menurut Hassan Langgulung (1995), Behrstock-Sheratt dan Cogshall (2010) bahawa kekuatan peradaban sesebuah negara adalah kekuatan ilmu serta tahap pendidikan rakyatnya. Ini amat jelas jika kita melihat bahawa sesebuah negara maju lazimnya akan diukur melalui kekuatan ilmu serta sistem pendidikan yang wujud di negara tersebut. Justru itu, FPK adalah merupakan proses asas yang utama lagi penting dalam melahirkan pembinaan dan pembangunan insan yang berilmu, berbudi perkerti baik dan mulia, seimbang dan bersepadu dalam menjayakan hasrat dan cita cita negara (Sufean Hussin, 2004). Menurut Sufean Hussin (2004) lagi, kepercayaan

kepada Tuhan serta berpegang kepada tuntutan dan ajaran agama adalah merupakan salah satu dari asas FPK.

Sehubungan dengan itu amat jelas bahawa FPK juga bermatlamatkan untuk membangunkan insan dari segenap aspek secara harmonis, seimbang agar kesepaduan fitrah azali keujudan manusia itu sendiri akan terus terpelihara. Melalui ilmu, pendidikan dan kemahiran menurut Blasé dan Blasé (2000), manusia yang lahir akan terhasil mempunyai budi pekerti yang mulia, baik, dan sekaligus menghasilkan seorang ahli keluarga, masyarakat dan juga warganegara yang terdidik dan memiliki budi pekerti yang luhur.

Dalam FPK itu sendiri jika kita mengamati dan memahaminya, terkandung akan asas kepada kepentingan ilmu, nilai nilai ilmu, peranan dan pembangunan insan secara khususnya dan kepada masyarakat dan negara secara keseluruhannya. Semua nilai-nilai yang diperkatakan tadi jelas nya terletak kepada kebenaran isi kandungan yang bukan sahaja untuk disampaikan dan diterangkan kepada manusia, tetapi yang lebih penting adalah ilmu itu sendiri seharusnya mempengaruhi, mengubah dan membentuk diri, serta masyarakat (Sufean Hussin, 2004; Yahya Don, et al., 2011a).

Manusia dan masyarakat, tambah Maimunah Muda (2004) pula, boleh dan akan berubah melalui fungsi ilmu. Ini adalah kerana ilmu adalah sesuatu yang amat berharga dan tiada nilainya. Dengan ilmulah manusia akan mampu melakukan perubahan dan jika manusia berubah masyarakat juga akan turut berubah. Oleh yang demikian, pendidikan jika didefinisikan adalah suatu proses dan aktiviti yang berjalan sepanjang hayat di mana manusia sentiasa berada dalam keadaan

memerlukan kepada perluasan nya, pendalaman nya dan pengesahan nya. Pengalaman bukan sahaja boleh memperkaya dan mengukuhkan ilmu tetapi juga mencabar dan mengubah ilmu yang sedia ada pada manusia (Maimunah Muda, 2004; Mior Khairul Azrin Mior Jamaluddin, 2011).

FPK juga menurut pandangan Yahya Don et al. (2011a) melihat seseorang individu itu melalui beberapa lapisan pertalian atau perhubungan. Tujuan pendidikan ini bukan hanya untuk pembangunan dan kesejahteraan diri seseorang individu, tetapi juga untuk pembangunan dan kesejahteraan setiap lapisan hubungan individu berkenaan yang bermula dengan keluarga, dan seterusnya meluas kepada masyarakat dan negara.

Berdasarkan kepada FPK, jelas bahawa tujuan pendidikan tinggi bukan hanya setakat memperoleh segulung ijazah atau diploma, tetapi adalah untuk pembangunan diri manusia secara menyeluruh dan seimbang supaya menjadi seorang insan, ahli keluarga dan berbakti. Berdasarkan kepada FPK, untuk melahirkan insan yang seimbang, kualiti pensyarah juga perlu dinilai dari segenap aspek falsafah tersebut secara holistic. Pensyarah yang berkualiti dari perspektif FPK seharusnya mempunyai kualiti dari aspek fizikal, emosional, kerohanian dan kemahiran sosial (Sufean Hussin, 2004; Moir Khairul Azrin Mior Jamaluddin 2011).

Sufean Hussin (2004) dan Yahya Don (2007) menjelaskan penubuhan institusi pengajian tinggi (IPT) di Malaysia, khasnya universiti-universiti awam yang mana sebahagiannya adalah merupakan IPT yang terbesar dan tertua sebelum merdeka lagi banyak mempengaruhi sejarah pembangunan dan sistem pendidikan di Malaysia

sejak negara mencapai kemerdekaan. Antara sebab utama penubuhan IPT di Malaysia adalah; (a) untuk menyediakan sumber tenaga manusia yang mahir dan berkecekapan sesuai dengan keperluan kepada kewujudan Malaysia sebuah negara yang baru merdeka dan hendak membangun; (b) memenuhi keperluan dan tuntutan negara dalam bidang seperti sains, teknologi, pertanian, pengurusan, pendidikan dan lain-lain bidang yang penting dan kritikal untuk menjadikan Malaysia sebagai sebuah negara yang maju dan terkemuka di mata dunia; (c) langkah hadapan untuk memenuhi tuntutan negara dalam menyusun semula struktur sosial dan ekonomi yang tidak seimbang bagi Malaysia yang terdiri dari rakyatnya yang berbilang bangsa, kaum dan fahaman. Penguasaan ilmu dan agenda pendidikan dilihat mampu mencapai matlamat tersebut; (d) memenuhi tuntutan kehendak masyarakat semasa dan bahasa pengantar menjadi isu penting di dalam pendidikan tinggi; dan (e) kerajaan memerlukan lebih ramai rakyat Malaysia mendapat pendidikan tinggi untuk membolehkan Malaysia berdaya saing dalam zaman globalisasi ini.

Semenjak penubuhan Kementerian Pengajian Tinggi (KPT) pada tahun 2004, isu-isu pengajian tinggi juga semakin mendapat perhatian segenap pihak samada dari pihak media, rakyat dan kerajaan. Justru itu, KPT telah mengorak langkah memperkenalkan pelbagai polisi dan dasar untuk pemantapan pengajian tinggi negara agar wujud ekosistem yang kondusif bagi menerajui kegemilangan ilmu. Ini juga seiring dengan usaha untuk menjadikan Malaysia sebagai hub pengajian tinggi serantau serta muncul sebagai pilihan utama pelajar dan intelektual antarabangsa menjelang 2020 (KPT, 2006).

Sehubungan dengan itu, pada tahun 2004 Yang Amat Berhormat Dato' Seri Abdullah bin Hj Ahmad Badawi Perdana Menteri Malaysia ketika itu, telah melancarkan Pelan Strategik Pengajian Tinggi Negara (PSPTN). PSPTN digubal dengan hasrat untuk melahirkan modal insan untuk menyokong teras misi nasional dalam meningkatkan keupayaan pengetahuan dan inovasi negara serta memupuk minda kelas pertama. Pelan tindakan ini memberi tumpuan kepada pelaksanaan dan pencapaian bagi projek-projek yang ditetapkan, di seluruh Institusi Pengajian Tinggi Awam (IPTA), termasuk juga Jabatan Pengajian Politeknik dan Kolej Komuniti. Keterlibatan IPTS bagaimanapun wujud melalui pelaksanaan dasar, usaha menjamin kualiti, latihan kepimpinan dan usaha-usaha yang menyokong perkongsian awam-swasta di bawah RMKe-10 (KPT, 2010). Di dalam pelan strategi tersebut 7 teras telah dikenal pasti iaitu:

1. Meluaskan akses dan meningkatkan ekuiti.
2. Menambah baik kualiti pengajaran dan pembelajaran.
3. Memperteguh penyelidikan dan inovasi.
4. Memperkasakan institusi pengajian tinggi
5. Mempertingkatkan pengantarabangsaan.
6. Membudayakan pembelajaran sepanjang hayat.
7. Mengukuhkan sistem penyampaian KPT.

Dalam kandungan pelan tersebut, KPT jelas meletakkan kepentingan kualiti pensyarah melalui aktiviti pengajaran dan pembelajaran. Jelasnya dengan mempunyai tenaga pengajar yang berkualiti, maka kualiti pengajaran dan pembelajaran dapat ditingkatkan. Bagi menjamin kualiti pensyarah melalui

pengajaran dan pembelajaran, KPT telah memperkasakan badan yang sebelum ini dikenali sebagai Lembaga Akreditasi Negara (LAN) kepada suatu badan yang baru di mana tugasnya untuk memastikan kualiti pendidikan terjamin dan disegani. Badan tersebut adalah Kerangka Kelayakan Malaysia (MQF) yang ditugaskan untuk memastikan dan bertanggungjawab terhadap jaminan kualiti pendidikan di peringkat pengajian tinggi.

MQF adalah merupakan deklarasi Malaysia tentang kelayakan-kelayakan tempatan dan kualiti yang dimiliki oleh kelayakan-kelayakan tersebut. Ia juga merupakan instrumen yang membangun dan mengklasifikasikan kelayakan berdasarkan satu set kriteria yang dipersetujui di peringkat kebangsaan dan ditanda aras dengan amalan antarabangsa dan menjelaskan tahap pembelajaran, hasil pembelajaran dan sistem kredit yang berasaskan beban pembelajaran pelajar. Kriteria ini diterima dan digunakan bagi semua kelayakan yang dianugerahkan oleh pemberi pendidikan tinggi (MQA, 2007).

### **2.15 Takrif Kualiti Pensyarah**

Takrifan tenaga pengajar di peringkat sekolah dinamakan guru, manakala tenaga pengajar di pusat pengajian tinggi dikenali sebagai tutor ataupun pensyarah. Secara amnya, tugas utama seorang guru di sekolah dan pensyarah di pusat pengajian tinggi adalah mengajar. Pensyarah yang berkualiti menurut Stones (2003) dan Aminah Ayob (2010) tidak hanya menguasai kemahiran asas mengajar, tetapi juga mempunyai kemampuan untuk terus menerus menyesuaikan strategi pengajaran untuk memenuhi keperluan pelbagai dan perubahan pelajar mereka. Abdul Shukor Shaari (2007), Ibrahim Mamat dan Zaiton Hassan (2008) sepakat dalam mentafsir

kualiti sebagai kebolehan, ilmu, kemahiran, pengalaman dan jaringan pada seseorang individu dalam penyampaian perkhidmatan dan penghasilan sesuatu produk. Kualiti pensyarah pula menurut Noraini Idris, Loh Sau Cheong, Norjoharuddeen Mohd Nor, Ahmad Zabidi Abdul Razak dan Rahimi Md. Saad (2007) digambarkan sebagai amalan yang mengandungi pengajaran yang baik serta kebolehan pensyarah melibatkan pelajar dengan mengemukakan soalan dan berinteraksi secara timbal balik. Carr (1989), Stones (2002) dan Salter (2013) mentakrifkan pensyarah yang berkualiti sebagai "orang yang mengajar dan memaksimumkan pembelajaran untuk semua pelajar". Menurut Baillie dan Moore (2004), Hughes (2005), Bathmaker dan Avis (2006), pensyarah yang berkualiti akan mendorong pelajar untuk belajar aktif di kelas, membawa perubahan positif dari aspek pengetahuan, kemahiran dan sikap. Kamaruddin Kachar (1989) dan Aminah Ayob (2010) pula mentakrifkan tentang kualiti pensyarah sebagai bergantung sepenuhnya kepada kualiti pengajaran yang disampaikan oleh pensyarah kepada pelajar.

Selain itu, pada pandangan Biggs dan Tang (2011) dan Khairul Anwar A. Rahman (2012) pula, pensyarah yang berkualiti adalah; seorang pensyarah yang berkesan dan mampu memotivasikan pelajar. Pensyarah yang berkualiti juga tambah beliau akan mendorong pelajar untuk belajar aktif di kelas, membawa perubahan positif dari aspek pengetahuan, kemahiran dan sikap. Billingsley (2004) dan Stronge (2007) berpandangan bahawa pensyarah yang berkualiti pula adalah seorang pensyarah yang bukan hanya mampu menguasai kemahiran asas mengajar, tetapi juga mempunyai kemampuan untuk terus menerus menyesuaikan strategi pengajaran untuk memenuhi keperluan pelbagai dan perubahan pelajar mereka. Brophy (2001) dan Izlin Zuriani Ishak (2002) dan pula merumuskan bahawa pensyarah yang



berkualiti ialah pensyarah yang berkesan dan mampu memotivasikan pelajar. Kualiti pensyarah juga digambarkan sebagai amalan yang mengandungi pengajaran yang baik dimana pensyarah melibatkan pelajar dengan mengemukakan soalan, berinteraksi secara timbal balik. Manakala menurut FPK, seorang tenaga pengajar yang berkualiti menurut perspektif FPK adalah seseorang yang mempunyai kualiti dari aspek fizikal, emosional, spiritual, intelektual dan kemahiran sosial (Yahya Don et al., 2011a)

## **2.16 Faktor yang Mempengaruhi Kualiti Pensyarah**

Menurut Brown (1994), Brophy (2001), Harris dan Sass (2011), ciri-ciri pensyarah seperti usia, jantina, pengalaman mengajar dan kelayakan akan mempengaruhi belajar pelajar. Namun, kajian tentang sifat-sifat ini telah menemui pelbagai dapatan. Selama bertahun-tahun, pendidik dan penyelidik telah tidak bersependapat; yakni pembolehubah yang mempengaruhi prestasi pelajar dan secara tidak langsung menunjukkan pembolehubah yang sama mempengaruhi pensyarah yang berkualiti. Dart dan Boulton-Lewis (1998), Darling-Hammond (2000) pula menyatakan perbezaan dari aspek prestasi pelajar disebabkan oleh peranan pensyarah kerana keberkesanan pengajaran pensyarah merupakan penentu kuat perbezaan dalam pembelajaran pelajar. Kajian-kajian terkini oleh Hay McBer (2000) dan Decker, Mayer dan Glazerman (2004) juga telah memperlihatkan wujud konvergensi data kajian yang berkaitan dengan kesan pensyarah terhadap prestasi pelajar. Ciri-ciri pensyarah menurut Hunt dan Chalmers (2013) dalam kajian nya telah mengenal pasti ciri ciri pensyarah yang boleh membawa kesan besar kepada pelajar adalah mereka yang sifat relatif yang stabil dan berkaitan dengan pengaruh serta amalan profesionalisme pensyarah.

Menurut Pilcher dan Steele (2005), Ding dan Sherman (2006), pengaruh ciri-ciri pensyarah terhadap pembelajaran adalah berbeza-beza. Lebih ramai pensyarah yang berpengalaman menghasilkan prestasi pelajar lebih tinggi dari pensyarah yang kurang berpengalaman. Seorang pensyarah yang mendapat latihan di sebuah institusi berprestij mempunyai pengaruh yang lebih positif terhadap prestasi pelajar. Di samping itu, Ashton (1984), Dunn dan Rakes (2010) juga menekankan bahawa kursus pedagogi juga turut menyumbang terhadap keberkesanan pensyarah pada semua peringkat, terutama ketika digabungkan dengan pengetahuan kandungan. Kajian tentang ciri-ciri pensyarah, yang ditakrifkan dalam hampir segala cara tidak menemukan arah yang jelas bagi sejumlah variabel yang berkaitan dengan sifat pensyarah sepatutnya menjejaskan kualiti pensyarah. Penemuan ini mendorong beberapa penyelidik untuk mengkaji dan meneliti ciri-ciri pensyarah terhadap pembelajaran pelajar (Evans, 2010).

Rusilah Jais, Norzaini Azman dan Mohammad Sani Ibrahim (2011) dalam kajian mereka menyatakan untuk menghasilkan kualiti pendidikan, berbagai strategi telah dijalankan. Salah satu daripada strategi yang perlu dilaksanakan adalah pengajaran pensyarah itu sendiri perlulah berkualiti. Hoy dan Miskel (2013) menegaskan bahawa untuk mewujudkan satu sistem pendidikan yang berkualiti, pihak institusi pendidikan serta staf nya perlu memainkan peranan masing-masing bagi mencapai matlamat seperti yang dikehendaki. Menurut Kamarudin Kachar (1989) pula seseorang profesional hendaklah menitikberatkan mutu pendidikan dan kualiti profesionalismenya.

Beberapa kajian telah dijalankan oleh tokoh-tokoh pendidikan dan kepimpinan seperti Evers dan Lokomski (1991), Dart dan Boulton-Lewis (1998), Darling-Hammond (2006) dan Farr (2010) telah menunjukkan bahawa kepemimpinan memainkan peranan yang penting dalam menjayakan sesebuah organisasi. Mereka menyimpulkan bahawa pemimpin yang berkualiti merupakan komponen utama sekolah berkesan. Konsep pengajaran dan pembelajaran berkesan tidak semata-mata bergantung kepada cara pengajaran pensyarah sahaja tetapi lebih daripada itu. Pengajaran yang berkesan menurut Foo Say Fook (2003), perlu mengambil kira pengajaran pensyarah seperti pensyarah harus mempelbagaikan kaedah pengajaran, menyediakan alat bantu mengajar, mendalami isi kandungan yang hendak diajar, berpengetahuan tentang kebolehan pelajar menerima pelajaran, memberi motivasi kepada pelajar, dapat mengawal kelakuan pelajar, mengumpulkan pelajar mengikut kumpulan dan yang terakhir memberi penilaian.

Kualiti pengajaran menurut Wenglinsky (2000) pula membawa maksud keupayaan seorang pensyarah untuk menyampaikan pengajaran atau kemahiran yang mudah difahami oleh pelajar, mudah di ingat dan menyeronokkan. Oleh itu, pensyarah perlu menyampaikan isi pengajaran secara tersusun dan sistematik, disamping tambah Khairul Anuar A. Rahman (2012) menggunakan bahasa yang jelas dan mudah, penerangan yang jelas dan memberikan contoh-contoh yang berkaitan, penekanan kepada isi-isi penting dan pelajaran itu cuba dikaitkan pula dengan pengetahuan dan pengalaman pelajar yang lalu yang sedia ada dan menggunakan alat bantu mengajar bagi membantu menerangkan sesuatu konsep.

Khaled Nordin (2010a) menyatakan pensyarah sebagai pemimpin barisan hadapan hari esok. Penghayatan pensyarah terhadap perancangan pengajaran, pelaksanaan pengajaran, penilaian pengajaran dan hubungan interpersonal di antara pensyarah dan pelajar serta menerusi proses pengajaran dan pembelajaran yang dapat memberikan kesan terhadap kualiti pensyarah melalui pengajaran dan pembelajarannya. Pensyarah pula menurut Khaled Nordin (2010a) juga memainkan peranan penting sebagai pendorong, pembimbing, penggerak, pembentuk sahsiah, pemudahcara, ibu bapa dan penilai kepada pelajar. Pensyarah juga menurut Yahya Don (2007) bukan semata-mata menjadi penyampai atau pengajar sesuatu pengetahuan tetapi pensyarah harus menghentikan sikap memandang pengajaran itu hanya sebagai satu cara untuk menyelesaikan sukatan pelajaran dan sebagai tugas untuk membantu pelajar belajar.

Wan Zahid Noordin (1993) menjelaskan diperingkat sekolah, pihak yang paling penting dalam menentukan kejayaan dan kegagalan pendidikan ialah di peringkat pelaksanaan iaitu guru dan pensyarah di peringkat pengajian tinggi. Mereka menurut Wan Zahid Noordin (1993) adalah penentu kepada kejayaan institusi pendidikan di Malaysia dengan menjalankan tugas mereka dengan baik dan dedikasi. Kajian yang telah dibuat oleh Izlin Zuriani Ishak (2002) dan Rusilah Jais et al (2011) ke atas tenaga pengajar pada bidang pendidikan didapati amat relevan memandangkan tenaga pengajar merupakan orang yang pertama yang memberikan pendedahan kepada bakal pensyarah untuk persediaan kerjaya mereka di sekolah dan instusi pengajian tinggi.

Pensyarah pula tambahan Antonioua dan Kyriakides (2013) adalah faktor yang paling penting yang merupakan juruteknik yang bertanggungjawab terhadap keberhasilan dalam pencapaian pelajar melalui pengajaran dan bimbingannya. Dengan itu, profesionalisme pensyarah dan perkembangan profesionalisme pensyarah tambah Mangin dan Stoelinga (2007) adalah faktor terpenting bagi meningkatkan keberkesanan pengajaran atau menambahbaikkan sesebuah institusi. Menurut Clarke dan Cutler (1990) lagi, kejayaan pelaksanaan pembelajaran amat bergantung kepada kecekapan dan ketrampilan pensyarah dalam merancang dan menguruskan aktiviti pengajaran dan pembelajaran. Pencapaian pensyarah juga bergantung kepada perancangan, pelaksanaan, penilaian terhadap proses dan objektif pembelajaran. Oleh itu, mengenalpasti objektif pengajaran merupakan salah satu ciri kualiti pengajaran yang diperlukan dalam perancangan.

Kukla-Acevedo (2009) selanjutnya menyokong pendapat ini dengan menyatakan pensyarah harus membuat refleksi sendiri untuk menilai objektif pengajarannya setelah selesai melaksanakan pengajaran. Mereka seterusnya menghuraikan bagaimana seorang pensyarah merancang pengajarannya. Pensyarah harus memberi peluang yang mencukupi untuk murid menguasai sesuatu hasil pembelajaran. Pensyarah juga menurut Carr (2012) berperanan sebagai pemimpin, pembimbing, pengajar dan fasilitator pembelajaran. Peranan ini boleh disesuaikan mengikut strategi yang digunakan oleh pensyarah dalam merancang dan mengenalpasti hasil pembelajaran disetiap unit pembelajaran yang dikuasai, menyusun unit pengajaran mengikut urutan yang bersesuaian dengan hasil pembelajaran.

Pensyarah menurut Hedge (2000) memilih dan mengubahsuai dan merancang pelbagai strategi, kaedah, aktiviti dan bahan untuk pengajaran dan pembelajaran, aktiviti pengkayaan dan pemulihan bagi pelajar menguasai hasil pembelajaran. Dengan demikian pensyarah yang efektif dalam perancangan pengajaran pada pandangan Mercer, Barker dan Bird (2010) perlu mempunyai kemahiran dalam membuat modul, kemahiran dalam menggunakan bahan atau alat teknologi, berkemahiran dalam menyelami kemahiran berfikir secara kritis dan kreatif, peka tentang pengintegrasian berbagai teknik dan kaedah, menguasai isi kandungan bidang dan menyusunnya dengan sistematik, kemahiran dalam mengenalpasti objektif pengajaran dan peka dengan latarbelakang pelajar.

Seorang pensyarah menurut Brown (1994), Chingosa dan Peterson (2011) juga harus mempunyai kemahiran dalam memilih strategi pengajaran dan pembelajaran yang sesuai kerana itu juga merupakan suatu rancangan untuk melaksanakan aktiviti pengajaran dan pembelajaran dan juga mahir dalam penggunaan kaedah dan teknik mengajar untuk menyampaikan isi pelajaran dengan cara yang berkesan, kerana pemilihan kaedah dan teknik mengajar yang sesuai akan menjamin keberkesanan pengajaran serta pencapaian objektifnya secara optimum.

Kepentingan pelaksanaan pengajaran ini disokong oleh Clarke dan Cutler (1990) dengan memperlihatkan satu situasi iaitu dalam pengajaran mata pelajaran komputer, pelajar akan berasa dalam keadaan resah jika pensyarah tidak memberi perhatian dan membantu mereka dalam menyelesaikan masalah. Maka dalam pelaksanaan pengajaran, salah satu kemahiran yang perlu ada pada seorang pensyarah adalah kemahiran menyampaikan pengajarannya. McLaughlin dan Talbert (2001)

seterusnya menyokong pendapat itu dengan mengatakan tujuan utama perlu diberikan kepada proses penyampaian walaupun objektif dan isi kandungan dianggap penting oleh pensyarah.

Haith-Cooper (2000), mengatakan bahawa peranan pensyarah dalam pelaksanaan dan kejayaan proses pengajaran dan pembelajaran meliputi tugas-tugas seperti menganalisis objektif dan isi kandungannya, menentukan keperluan pelaksanaan seperti melengkapkan diri dengan kemahiran mengajar dan penyediaan bahan-bahan pelajaran, merancang dan melaksanakan pengajaran, membuat penilaian untuk mengenalpasti kelemahan dengan tujuan meningkatkan keberkesanan dalam pelaksanaan pengajaran dengan membuat pengubahsuaian dalam rancangan mengajar. Sinclair (1997) juga berpendapat bahawa pensyarah juga harus mempunyai pengetahuan tentang mata pelajaran pengkhususannya serta mempunyai kemahiran mengajar termasuk menghubungkan pengetahuan, kemahiran menilai dan mempunyai ciri-ciri pengajaran yang positif dan kreatif untuk melaksanakan dan menjayakan pengajaran yang berkesan dan mempunyai kualiti yang tinggi serta memuaskan .

Sinclair (1997) menyatakan pada umumnya, proses pengajaran dan pembelajaran melibatkan interaksi antara pensyarah dan pelajar. Dalam interaksi dua hala ini pensyarah sentiasa berusaha untuk berkomunikasi dengan pelajar supaya ide pensyarah dapat memberangsangkan pelajar. Mengikut kajian Nurahimah Mohd Yusof dan Rafisah Osman (2010), komunikasi yang berkualiti tinggi adalah komunikasi yang dijalankan berdasarkan semangat kerjasama. Kedua-dua belah

pihak sama-sama ingin saling faham memahami apa yang diucapkan oleh satu sama lain.

Abdullah Hassan dan Ainon Mohd (2000) menyatakan komunikasi yang berkesan mempunyai lima ciri iaitu kefahaman, keseronokkan, pengaruh ke atas sikap, perhubungan yang bertambah baik, dan adanya tindakan yang menyusuli. Kemahiran ini mempengaruhi kejayaan seseorang dalam kerjayanya, dalam kehidupan pribadinya, kebahagiaannya dan ia juga mempengaruhi kesihatan mental dan fizikalnya. Onafowora (2004) juga berpendapat bahawa hubungan rapat antara pensyarah dan pelajar memainkan peranan penting dalam memilih strategi pengajaran untuk menarik minat pelajar. Penekanan adalah diberikan kepada interaksi antara pensyarah dengan pelajar.

Darling-Hammond (2000) menyatakan pelajar yang mempunyai hubungan yang rapat dengan pensyarah menyumbang kepada kualiti pelajar. Menurut Darling-Hammond (2000) lagi, kajian menunjukkan pelajar perempuan yang lazimnya rapat dengan pensyarah menunjukkan prestasi yang amat memuaskan di dalam pembelajaran mereka berbanding dengan pelajar lelaki yang lebih bersifat kurang rapat dan sering berkonflik. Hughes (2005) menambah, pensyarah yang berkesan berupaya mewujudkan hubungan dengan pelajar disamping memupuk suasana penyayang bagi perkembangan pelajar. Mereka perlu memahami dan mengetahui masalah yang dihadapi oleh pelajar. Hubungan yang mesra dapat membantu pelajar mengatasi halangan psikologi dan boleh menjadi motivasi untuk memajukan diri mereka sepenuhnya.



Fwu dan Wang (2002), Zhang (2009) dalam kajian mereka terhadap kualiti pensyarah di Taiwan mengkonsepsikan kualiti pensyarah dalam bentuk multidimensi. Di Taiwan menurut Fwu dan Wang (2002), Zhang (2009), kualiti pensyarah diukur dari lima dimensi iaitu: Kompetensi profesional, personaliti, tanggungjawab pencapaian, interaksi di antara pensyarah dengan pelajar dan pengendalian masalah pelajar. Kajian-kajian berkenaan dengan kualiti pensyarah yang telah dijalankan oleh Koster, Brekelmans, Korthagen dan Wubbels (2005), Rushton, Morgan dan Richar (2007), Dunn dan Rakes (2010) dan Carrillo dan Baguley (2011) pula menggariskan ciri-ciri kualiti seseorang pensyarah meliputi aspek aspek seperti pengetahuan yang mencukupi di dalam subjek yang diajar agar dapat mengajar dengan penuh keyakinan. Kedua, pengetahuan dan kemahiran tentang ilmu metodologi pengajaran yang pelbagai dan bersesuaian mengikut kehendak semasa. Ketiga, fasih di dalam bahasa penyampaian selain mempunyai pengetahuan tentang bidadang yang diajar. Keempat, sensitif serta minat terhadap pelajar. Kelima, berupaya membuat refleksi terhadap pengajaran dan juga tindakbalas pelajar di samping berupaya mengubahsuai pendekatan pengajaran dan pembelajaran yang terhasil dari refleksi. Keenam, berupaya untuk mencipta serta mengekalkan persekitaran pembelajaran yang berkesan di samping pemahaman tentang kurikulum dan tujuannya terutama sekali bila program pembaharuan dan paradigma baru pengajaran dan pembelajaran diperkenalkan. Ketujuh, memiliki sikap profesionalisme serta moral yang baik, berdedikasi terhadap matlamat pengajaran disamping mempunyai kemampuan berkomunikasi dengan cara yang berkesan. Kelapan, berminat terhadap pelajar sebagai individu, memiliki sifat penyayang dan rasa bertanggungjawab untuk membantu pelajar. Akhir sekali berkemampuan untuk

bekerja dengan orang lain dan mempunyai kebolehan membina hubungan yang baik dengan pihak institusi pendidikan serta masyarakat setempat.

Berdasarkan pengukuran ciri-ciri kualiti pensyarah yang dikenal pasti dalam kajian-kajian lepas dan kerangka teori kualiti pensyarah oleh Calderhead (1987), Hopkins dan Stern (1996) dan Harris dan Sass (2011) telah mengelompokkan variabel yang berkaitan dengan kualiti pensyarah kepada lima faktor peringkat pertama. Faktor-faktor tersebut adalah:

1. **Pengalaman-** Ia mengandungi dua variabel iaitu pengalaman dalam mengajar (tahun) dan pengalaman mengajar pendidikan khas (tahun). Kajian ini mendapati dua variabel ini sangat mempengaruhi pengalaman pensyarah.
2. **Pentauliahan-** Ini pula mengandungi tiga variabel iaitu tahap persijilan, bilangan bidang yang ditauliahkan, dan ijazah tertinggi yang diperolehi. Tahap persijilan dalam bidang pengajaran mengikut kajian adalah faktor yang sangat penting.
3. **Efikasi Kendiri-** Mengandungi tiga variabel iaitu persepsi pensyarah terhadap kemahiran mereka menyempurnakan tugas, penilaian sendiri pensyarah terhadap prestasi kerja mereka, dan kepercayaan dari pensyarah. Ketiga-tiga variabel ini mempunyai pemberatan faktor yang tinggi.
4. **Aktiviti Profesional-** Faktor ini mengandungi tiga variabel iaitu bilangan jurnal profesional yang dibaca, bilangan badan atau persatuan profesional yang mereka anggotai, dan kekerapan rakan-rakan sejawat bertanya bagi mendapatkan khidmat nasihat profesional dalam sebulan. Faktor ini mempunyai pemberatan faktor yang sederhana dan tidak terdapat perbezaan yang ketara antara sesama pensyarah.

5. **Amalan dalam bilik kuliah-** Faktor ini mengandungi empat variabel iaitu amalan terbaik pengajaran bacaan, pengurusan tingkah laku, menggalakkan penyertaan murid, dan arahan bacaan secara individu. Amalan membaca dan penyertaan murid mempunyai pemberatan faktor yang baik manakala dua variabel lain mempunyai pemberatan faktor yang sederhana.

Dalam analisis faktor peringkat kedua, Carlson, Lee dan Schroll (2004) menggabungkan faktor-faktor peringkat pertama untuk mendapatkan ukuran agregat kualiti pensyarah. Mereka melaporkan bahawa faktor aktiviti profesional adalah yang paling penting, diikuti oleh efikasi sendiri. Tiga faktor yang lain mempunyai pemberatan yang sama dan sederhana. Billingsley (2004) pula menekankan bahawa kelima-lima faktor kualiti adalah satu komponen penting dalam satu ukuran agregat kualiti pensyarah dan perlu dipertimbangkan dalam kajian akan datang kepada kualiti pensyarah dalam pendidikan khas.

Biggs dan Tang (2011) pula merumuskan ciri-ciri kualiti pensyarah yang diperolehi berdasarkan pengukuran yang digunakan dalam kajian-kajian terdahulu kepada empat dimensi iaitu (a) ciri-ciri pensyarah (b) amalan instruksi; (c) pengetahuan; dan (d) kepercayaan. Ciri-ciri pensyarah yang digunakan dalam kajian lepas diukur berdasarkan ujian aptitud, pengalaman, kursus yang diambil, ijazah yang diperolehi, dan sijil kelayakan mengajar.

Manakala amalan intruksi menurut Carlson et al. (2004) diukur berasaskan proses-produk, antaranya (a) memberi maklum balas yang menyokong berbanding kritikan negatif; (b) menggunakan masa kelas dengan efisien; (c) banyak memberi tumpuan

kepada pelajar berbanding diri sendiri; (d) meningkatkan pengajaran secara berkumpulan; dan (e) memantau perkembangan pelajar secara konsisten. Selain itu, amalan intruksi menurut Ding dan Sherman (2006) ia juga meliputi individu pensyarah yang dapat melaksanakan pengajaran secara aktif dan kooperatif, penglibatan pensyarah, menyediakan pelbagai peluang pembelajaran kepada pelajar, dan melibatkan pelajar dalam kemahiran pemikiran peringkat tinggi. Dari aspek pengetahuan pula, kajian-kajian lepas merujuk kepada tiga jenis pengetahuan yang diketengahkan oleh Evans (2010) iaitu pengetahuan kandungan, pengetahuan pedagogi, dan pengetahuan pedagogi kandungan.

Kepercayaan pula banyak mempengaruhi amalan pensyarah yang berkualiti dari segi gaya pengajaran dan keputusan berkaitan pengajaran antaranya kawalan kelas, teknik penyooalan, menggalakkan perbincangan pelajar dan pembelajaran kooperatif. Kajian juga menunjukkan kepercayaan terhadap pensyarah ini menjadi perantara terhadap hubungan tingkah laku pensyarah dan pencapaian pelajar (Hartley, 1990; Creemers, 1999). Tinjauan literatur oleh Creemers dan Reezight (1996), Reynolds (1998), Hopkins (2001), Muijs dan Reynolds (2005) jelas menunjukkan terdapat pelbagai takrifan berhubung dengan kualiti pensyarah. Namun apa yang jelas, tiada kesepakatan dalam mengukur kualiti pensyarah.

Manakala tinjauan literatur oleh Riggio, Ciulla dan Sorenson (2008), menunjukkan bahawa istilah pensyarah yang berkualiti boleh didefinisikan dari tiga perspektif. Iaitu, pertama, pensyarah yang berkualiti didefinisikan sebagai seorang yang mempunyai kelulusan tinggi. Perspektif ini menunjukkan bahawa kualiti pensyarah hanya diukur berdasarkan pengetahuan isi kandungan mata pelajaran yang diajar

sahaja. Perspektif kedua pula mendefinisikan pensyarah yang berkualiti adalah pensyarah yang efektif. Iaitu, pensyarah mampu dan berupaya memberi impak terhadap pencapaian pelajar yang mana lazimnya akan diukur berdasarkan keputusan ujian yang standard. Manakala perspektif ketiga dan terakhir pula mendefinisikan pensyarah yang berkualiti sebagai pensyarah yang baik.

Dunn dan Rakes (2010) pula menyatakan bahawa suatu istilah yang berbentuk multidimensi kualiti pensyarah yang sering dirujuk kepada keintelektualan, praktikal, emosi, dan interaksi moral pensyarah terhadap pelajar. Perspektif multidimensi kualiti ini juga sering digunakan dalam banyak kajian dan standard dalam bidang pendidikan. Fry, Ketteridge dan Marshall (2009) mendefinisikan kualiti pensyarah kepada lima dimensi. Dimensi-dimensi tersebut adalah; pertama, pengetahuan yang hakiki terhadap bidang dan isi pelajaran. Kedua, kemahiran pedagogi termasuk keupayaan untuk mendapatkan dan menggunakan strategi pengajaran yang pelbagai. Ketiga, refleksi dan keupayaan untuk membuat kritikan sendiri sebagai penanda terhadap profesionalisme pensyarah. Keempat, empati dan komitmen terhadap pengiktirafan dan penerimaan orang lain, manakala yang kelima, kompetensi pengurusan dari segi tanggungjawab pengurusan di dalam dan luar bilik kuliah. Jelasnya kelima-lima dimensi ini menurut Salter (2013) adalah bersifat holistik, di mana setiap satu dimensi perlu wujud secara integrasi dan saling bergantung antara satu sama lain. Malahan kajian ini membuktikan bahawa ciri-ciri kualiti pensyarah merentasi sempadan negara.

## **2.17 Pengukuran Kualiti Pensyarah**

Dalam konteks kajian ini, kualiti pensyarah diukur berdasarkan kepada keperluan hasil pembelajaran institusi bagi membolehkan pengukuran pencapaian pelajar dilaksanakan secara berterusan dan dipetakan kepada hasil pembelajaran kursus berdasarkan keperluan MQF (Malaysian Qualification Agency, 2007). Ciri-ciri kualiti pensyarah yang gariskan di dalam disenaraikan oleh Kerangka Kelayakan Malaysia (MQF) mengandungi lapan domain. Ciri-ciri tersebut adalah; (a) pengetahuan ilmu bidang iaitu mampu menunjukkan kefahaman yang mendalam tentang kandungan ilmu, bahan kurikulum, pentaksiran, pengurusan persekitaran pembelajaran dan sumber pembelajaran yang lain; (b) kemahiran praktikal iaitu kebolehan menggunakan proses inkuiri dan penyelesaian masalah dalam pembelajaran melalui kemahiran berfikir aras tinggi dan kritikal; (c) kemahiran dan tanggungjawab social iaitu kemampuan menggunakan ilmu pengetahuan dan kemahiran untuk melaksanakan pengajaran dan pembelajaran dengan mengambil kira faktor fizikal, sosial, budaya, psikologi, dan etika profesional pendidik; (d) nilai, sikap dan profesionalisme iaitu berkeupayaan memindahkan dan mengaplikasi kemahiran yang dikuasai oleh pelbagai situasi sebenar; (e) kemahiran komunikasi, kepimpinan dan kerja berpasukan iaitu memiliki dan menampilkan nilai etika, dan amalan yang bertepatan dengan prinsip Etika Kerja Perkhidmatan Awam dan Kod Etika Staf; (f) kemahiran penyelesaian masalah dan kemahiran saintifik iaitu menghayati dan mengamalkan nilai murni sebagai insan yang percaya dan patuh kepada ajaran agama dan kesejahteraan bermasyarakat; (g) kemahiran pengurusan maklumat dan pembelajaran sepanjang hayat iaitu berupaya mempamerkan kesungguhan meneruskan pembelajaran sepanjang hayat; dan (h) kemahiran

mengurus dan keusahawanan iaitu mampu mempraktikkan semangat keusahawanan dalam mengendalikan kehidupan seharian

## **2.18 Pembentukan Kualiti Pensyarah**

Felder dan Brent (1999), Wood dan Stanulis (2009) berpendapat bahawa pembentukan kualiti pensyarah bermula dengan pendidikan yang berkualiti yang diberi kepada pensyarah sewaktu belajar. Menurut Atan Long (1980), Wood dan Stanulis (2009), program pendidikan yang berkualiti mampu melahirkan pensyarah yang berkualiti dari segi kecemerlangan instruksi, teknik mengajar, pengetahuan akademik, memahami modal insan, pemikiran kritikal, teknologi, dan penglibatan komuniti. Woodard dan Duncan (2000), Kaplan dan Owings (2002), Koster, Brekelmans, Korthagen dan Wubbels (2005), menyatakan bahawa keberkesanan program pendidikan pensyarah bagi melahirkan pensyarah yang berkualiti perlu mengambilkira ciri-ciri calon program pendidikan pensyarah, kompleksiti program, kandungan program, dan institusi di mana latihan mengajar dilaksanakan. Pendapat-pendapat ini disokong oleh dapatan kajian secara empirikal yang menunjukkan program pendidikan pensyarah yang dirangka dengan baik akan memberi peluang kepada pensyarah mengaplikasikan teori, pengetahuan, amalan pedagogi, serta lebih memahami kepelbagaian pelajar dalam proses membentuk kualiti pensyarah ke arah menghasilkan pendidikan berkualiti (Creemers, 1994; Berquist & Pawlak, 2007).

Kajian semula oleh Laine, Behrstock dan Lasagna (2011) mendapati proses pembentukan kualiti pensyarah berlaku dengan cara (a) meningkatkan kepercayaan pensyarah; (b) membangunkan tiga jenis pengetahuan pensyarah secara bersepadu iaitu pengetahuan kandungan, pengetahuan pedagogi dan pengetahuan pedagogi

kandungan; (c) memastikan amalan pengajaran memberi kesan maksimum; (d) menyokong perkembangan pensyarah melalui peluang pengajaran dan pembelajaran secara kolaboratif dan koheren; dan (e) memastikan pemilihan pensyarah yang baik.

Dapatan yang hampir sama diperoleh dalam kajian semula oleh Neito (2003) dan Darling-Hammond (2006) terhadap 15 program pendidikan pensyarah bagi memastikan program pendidikan pensyarah dapat melahirkan pensyarah yang berkualiti. Program tersebut haruslah mempunyai ciri-ciri seperti (a) mempunyai visi yang koheren dan menggalakkan pelbagai pengalaman yang sejajar; (b) menyatupadukan teori dan amalan, pengetahuan bidang, dan pengetahuan pedagogi subjek dalam kursus dan pengalaman lapangan; (c) menetapkan standard bagi memastikan kualiti pengajaran dan pembelajaran pensyarah; (d) melaksanakan pedagogi yang aktif dengan menggunakan permodelan dan menggalakkan refleksi; (e) memberi lebih penekanan terhadap kepelbagaian populasi pelajar; dan (f) membina komuniti profesional melalui kolaborasi.

Dapatan kajian lain yang dijalankan oleh Ramsden (1991), Reynolds (1998) dan Wenglinsky (2000) menunjukkan bahawa pembangunan dan peningkatan kualiti pensyarah berlaku dalam persekitaran yang positif dan menyokong. Walaupun kualiti pensyarah yang dinyatakan dalam subtopik sebelum ini diperlukan bagi setiap individu pensyarah, namun pengajaran adalah seiring dengan pembelajaran di mana ia tidak berkesan jika dianggap sebagai kegiatan individu. Pensyarah, menurut Carrillo dan Baguley (2011) adalah sebahagian daripada rangkaian sosial, sama ada dengan pelajar atau dalam persekitaran institusi.



Persekitaran komuniti dan sokongan kepimpinan institusi yang kuat turut memainkan peranan yang sangat penting dalam membentuk individu pensyarah yang berkualiti. Persekitaran yang positif ini menyediakan sokongan yang diperlukan oleh pensyarah. Kajian yang telah dijalankan oleh Hobson et al. (2009) terhadap sistem pendidikan di Amerika Syarikat mendapati bahawa peningkatan kualiti pensyarah boleh dilaksanakan dengan cara merekrut calon pensyarah yang terbaik. Ini menunjukkan pandangan masyarakat awam adalah selari dengan dapatan kajian yang dijalankan terhadap masyarakat pendidik (Masci & Stotko, 2006).

Kerajaan Malaysia melalui KPT sebelum ini telah memberikan pengiktirafan terhadap sumbangan ahli akademik dan pensyarahnya melalui pengwujudan beberapa anugerah bagi menghargai sumbangan mereka. Antara anugerah yang diwujudkan di peringkat kebangsaan sebagai pengiktiraf sumbangan mereka adalah: Anugerah Sainis Negara, Anugerah Inovasi Negara, Langkawi Award, Anugerah Sastera Negara, Anugerah Tokoh Maal Hijrah, Anugerah Harta Intelek Negara, Anugerah Seniman Negara, Anugerah Medal Emas Penyelidikan (MPOB) dan Yayasan Sains Toray Malaysia

KPT pada tahun 2006 telah mewujudkan anugerah tertinggi keserjanaan bagi mengiktiraf sumbangan serta jasa ahli akademik terhadap dunia pendidikan yang diberi nama Anugerah Akademik Negara (AAN). Anugerah ini dikhaskan kepada para akademik tempatan yang merangkumi 7 anugerah iaitu: Anugerah Tokoh Akademik Negara, Anugerah Penerbitan Makalah Jurnal, Anugerah Penerbitan Buku, Anugerah Inovasi dan Pengkormesilan Produk, Anugerah Seni dan Kreativiti, Anugerah Pengajaran dan Anugerah Ahli Akademik Harapan. Manakala di peringkat

Universiti pula, beberapa anugerah juga diwujudkan bagi mengiktiraf pencapaian dan sumbangan para ahli akademik. Anugerah-anugerah tersebut adalah: Anugerah Inovasi Naib Canselor, Anugerah Kualiti Akademik MQA, Anugerah Kualiti Akademik EAC, Anugerah Tokoh Akademik, Anugerah Tokoh Penerbitan, Anugerah Penasihat Akademik Terbaik, Anugerah Perundingan dan Anugerah Pengajaran (Khaled Nordin, 2011). Jelasnya segala anugerah yang diwujudkan samada oleh pihak kerajaan, kementerian mahupun IPTA, ia jelas menunjukkan bahawa kualiti para pensyarah ataupun ahli akademik amatlah penting dan dihargai.

### **2.19 Kepimpinan Bervisi dan Kualiti Pensyarah**

Liberman dan Miller (2004), McCaffery (2004) dan Amey (2006) menjelaskan bahawa kepimpinan pensyarah yang efektif memerlukan pensyarah yang mempunyai kemahiran-kemahiran yang boleh mengembangkan keupayaan untuk memahami di samping mempunyai visi. Dengan adanya kemahiran tersebut, pensyarah akan mampu menghasilkan hubungan yang berkesan; di samping boleh memahami tingkahlaku dan keinginan pelajar-pelajar nya. Pensyarah juga boleh memahami bahawa bilik kuliah adalah merupakan satu sistem di mana penyelesaian dan meaganalisis maklumat dapat diperolehi.

Brown dan Posner (2001) menyarankan tiga pendekatan iaitu pendekatan eksekutif; pendekatan empati dan pendekatan liberal bagi menghasilkan pensyarah yang berkualiti dan efektif. Menurut Dart dan Boulton-Lewis (1998), proses pengajaran dan pembelajaran berlaku secara normal berlaku di dalam bilik kuliah. Pelajar-pelajar yang mengikuti pengajaran adalah responden dan pensyarah pula mengambil peranan sebagai pemimpin. Pembelajaran yang bermakna lazim nya akan dikaitkan

dengan kualiti samada pensyarah tersebut mampu mendorong; bertindak sebagai pemujuk; dan berkebolehan mempengaruhi pelajar sebagai berusaha mencapai sesuatu objektif. Pelaksanaannya berjaya dilakukan semasa proses pengajaran dan pembelajaran di dalam bilik kuliah dengan merujuk kepada usaha yang digerakkan ke arah pencapaian hasil mengikut topik yang diajar. Kejayaan pensyarah sebagai pemimpin yang bervisi akan terserlah jika beliau berkeupayaan melakukan perubahan di dalam bilik kuliah menerusi kolaborasi bersama pelajar-pelajar ke arah pencapaian matlamat pengajaran dan pembelajaran (Masci & Stotko, 2006).

## **2.20 Kompetensi Emosi dan Kualiti Pensyarah**

Menurut Cherniss dan Goleman (2001), Gläser-Zikuda (2008) dan Walton (2013) dalam membincangkan mengenai kompetensi emosi bagi memantapkan kualiti pengajaran dan pembelajaran dalam kalangan tenaga pengajar di institusi pengajian tinggi boleh dibahagikan kepada lima elemen seperti berikut:

### ***2.20.1 Content Competence***

Ianya membawa maksud memastikan kandungan kursus mencakupi aspek profesional, multi dan inter-disiplin yang berorientasikan aplikasi dan amalan.

1. Menyediakan bahan pengajaran dan pembelajaran yang relevan dengan senario semasa.
2. Menyediakan silibus kursus yang menyeluruh beserta dengan objektif yang ingin dicapai.
3. Menyediakan infrastruktur dan persekitaran pengajaran dan pembelajaran melalui pembangunan penyelidikan gunaan dan latihan industri secara dalaman.

### **2.20.2 Pedagogical /Andragogical Competence**

1. Menampilkan amalan pengajaran dan pembelajaran dengan menggalakkan pemikiran kritis, penyelesaian masalah, kerja berpasukan dan kemasyarakatan.
2. Menyediakan peluang menimba pengalaman dan menerima maklum balas yang positif.
3. Menerima bahawa semua kuliah dan tutorial, bengkel atau amali amat bernilai dan mesti digunakan untuk memaksimumkan pembelajaran.
4. Berterusan meningkatkan penggunaan IT, mencari maklumat dan meningkatkan kemahiran penggunaan Bahasa Inggeris.
5. Berterusan meneroka pendekatan pedagogi/andragogi yang terbaik dan paling sesuai dengan institusi.

### **2.20.3 Student Development Competence**

1. Meningkatkan keupayaan menyerlahkan potensi pelajar.
2. Memastikan diri diterima dan dijadikan rujukan atau contoh teladan.
3. Berkeupayaan dan berkemahiran dalam berkomunikasi dan berbahasa.
4. Berkeupayaan memberi nasihat/arahan *assertif* dalam membangunkan pelajar.
5. Menampilkan tingkahlaku yang selaras dengan objektif program pengajian sebagai *living example* bagi pelajar.
6. Membantu pelajar memenuhi *development tasks*, inovasi dan kreativiti mereka.
7. Menerapkan budaya luhur, logik dan lateral.

#### **2.20.4 Student – Professor Relationship Competence**

1. Mendampingi pelajar secara profesional serta menonjolkan ciri-ciri yang diharapkan di alam kerjaya pada masa akan datang.
2. Mewujudkan waktu perundingan dengan pelajar atau menjadi penasihat akademik.
3. Menumpukan pembangunan sahsiah dan intelek.
4. Mengelakkan sosioliasi yang melampau dan berlebihan.
5. Mengelakkan mengambil saudara, kawan rapat atau ahli keluarga sebagai pelajar seliaan.
6. Mengelakkan menerima ganjaran berupa hadiah, pemberian mahupun memberi pinjaman.

#### **2.20.5 Student Assesment Competence**

1. Berkeupayaan memberikan maklumbalas secara pantas dan konsisten mengenai perkembangan pelajar.
2. Memberikan gred dengan teliti dan adil berdasarkan skema jawapan yang telah disediakan.
3. Memastikan penilaian pelajar *valid*, *open* dan *congruent* dengan objektif kursus yang diajarkan.
4. Memperincikan sistem penilaian dan ekpektasi kursus pada awal semester kepada pelajar dengan jelas.
5. Memberi penilaian yang menjangkau.

## **2.21 Demografi dan Kompetensi Emosi**

### **2.21.1 Umur**

Kajian mendapati peningkatan umur seseorang akan membawa kepada pembinaan dan peningkatan dalam kecerdasan emosi. Ini adalah kerana kematangan kecerdasan emosi seseorang itu adalah melalui pembelajaran dan pengalaman. Dapatan kajian oleh Bar-On (2000), Goleman (2006) dan Shipley, Jackson dan Segrest (2007) menunjukkan bahawa kecerdasan emosi seseorang adalah selari dengan peningkatan umurnya. Mereka juga mendapati bahawa kumpulan individu lebih berusia iaitu sekitar usia 40 ke 50an memperolehi skor *Emotional Quotient Inventory* (EQI) yang lebih tinggi berbanding daripada golongan yang lebih muda. Kajian beliau menyatakan bahawa kecerdasan emosi akan meningkat selari dengan peningkatan umur seseorang itu.

### **2.21.2 Jantina**

Brackett dan Salovey (2006) mendapati bahawa pentadbir wanita memiliki kecerdasan emosi yang jauh lebih baik berbanding lelaki. Namun demikian, tidak terdapat perbezaan yang signifikan di antara pentadbir wanita dan lelaki bagi keseluruhan aspek emosi dan kompetensi sosial yang dikaji oleh Bar-On (2000). Dalam teori yang dikemukakan oleh Bar-On (2000) juga, pentadbir wanita lebih berhati-hati dalam aspek yang berkaitan emosi, lebih empati, membina hubungan interpersonal yang baik dan lebih mengambil berat mengenai hubungan sosial daripada pentadbir lelaki. Meskipun demikian, terdapat juga elemen positif yang dipamerkan oleh pentadbir lelaki berbanding wanita di mana mereka menunjukkan penampilan diri yang baik, mampu mengawal stres, boleh menyelesaikan masalah

dengan baik, kurang kebergantungan, lebih fleksibel dan bersifat optimis. Secara keseluruhannya, wujud persamaan antara kecerdasan emosi pentadbir lelaki dan wanita. Oleh yang demikian, tidak terdapat perbezaan di antara kecerdasan emosi dengan faktor jantina (Bar-On, 2004).

### **2.21.3 Pengalaman Kerja**

Kajian mendapati kecerdasan emosi mempunyai hubungan yang signifikan dengan kejayaan pemimpin dalam pelbagai organisasi. Kajian terhadap 2,000 orang penyelia, pengurus dan eksekutif mendapati setengah daripada 16 kemampuan berkaitan kejayaan adalah berkaitan dengan kompetensi emosi (Goleman, 1998b). Goleman, Boyatzis dan McKee (2002) menganalisa data daripada 500 model kompetensi (termasuklah IBM, Lucent, Pepsi, British Airway dan Credit Suisse First Boston) mendapati terdapat perbezaan yang ketara berkaitan dengan komponen global, organisasi kesihatan, institusi akademik dan agensi kerajaan. Mereka mendapati apabila pekerja yang cemerlang bertentangan dengan purata kecemerlangan yang berkaitan dengan pemimpin kanan, kecerdasan emosi menunjukkan terdapat perbezaan hampir 85% dalam profile mereka.

Di Amerika Latin pula, Fernandez-Aaroz (2001) menjalankan kajian terhadap 200 orang eksekutif, untuk memastikan sama ada berjaya atau gagal. Beliau mengkaji berkaitan dengan pengalaman kerja, tahap kecerdasan emosi dan menggunakan IQ sebagai asas penilaian melalui kaedah temuduga. Bagi eksekutif yang berjaya, kecerdasan emosi merupakan aspek yang lebih realistik, berpengalaman kerja dan yang ketiga ialah IQ. Bagi eksekutif yang didapati gagal pula, mereka menunjukkan

bahawa terdapat hubungan di antara pengalaman kerja dan IQ. Kebanyakan mereka lemah dalam keseluruhan kecerdasan emosi.

Kajian yang sama juga ke atas 315 pengurus di Jepun dan German yang dikendalikan oleh Goleman mempunyai dapatan yang sama dengan Cherniss dan Goleman (2001). Kecerdasan emosi dilihat sebagai faktor yang membezakan antara eksekutif yang berjaya dengan yang gagal. Ini dapat dibuktikan melalui kajian terhadap 1,171 orang rekrut tentera udara di mana rekrut yang telah menunjukkan prestasi yang tinggi adalah mereka yang memiliki kecerdasan emosi yang tinggi berbanding mereka yang lemah tahap kecerdasan emosinya. Kajian itu juga menentukan bahawa geografi, jantina, etnik, pendidikan, umur dan jumlah jam bekerja tidak mempunyai hubungan dengan kejayaan perkerjaan bagi rekrut (Bar-On, Handley dan Fund, 2006).

## **2.22 Demografi Dan Kepimpinan Visionari**

### **2.22.1 Jantina**

Menurut Aminah Ayob (2010), senario yang wujud dalam profesion pendidik di Malaysia masa kini adalah bilangan pensyarah wanita telah melebihi bilangan pensyarah lelaki. Oleh itu, pemilihan pucuk kepimpinan tidak hanya boleh bergantung kepada faktor jantina sebaliknya harus berpandukan kepada ciri-ciri seperti kemampuan, senioriti, pengalaman dan tahap pengetahuan.



### **2.23 Rumusan**

Bab ini membincangkan tentang kajian-kajian yang telah dijalankan berkaitan dengan kecerdasan emosi, kepimpinan visionari, dan kualiti pengajaran dan pembelajaran. Kajian-kajian yang diulas didapati dijalankan di pelbagai negara, organisasi, merentasi tempoh masa, dan mengambil kira pelbagai kategori organisasi dan sektor pekerjaan. Persamaan utama bagi dapatan-dapatan kajian ini ialah kecerdasan emosi dan kepimpinan visionari menjadi aspek utama dalam menentukan kualiti pensyarah di institusi pendidikan, mahupun pada tahap profesional pekerja dalam pelbagai bidang.

## **BAB TIGA**

### **METODOLOGI KAJIAN**

#### **3.1 Pendahuluan**

Bab ini menjelaskan tentang rekabentuk kajian, populasi, persempehan, instrumen, prosedur pengumpulan data, yang digunakan untuk mengkaji kompetensi emosi dan kepimpinan visionari terhadap kualiti pensyarah di Kolej Komuniti Malaysia. Tujuan utama kajian ini ialah untuk memahami pengaruh pembolehubah tersebut terhadap kualiti pensyarah dan dimensi-dimensi yang ditetapkan. Seterusnya perbincangan mengenai prosedur penganalisan data.

#### **3.2 Reka Bentuk Kajian**

Tujuan utama kajian ini ialah untuk mengenalpasti pengaruh kompetensi emosi dan kepimpinan visionari terhadap kualiti pensyarah di Kolej Komuniti. Kaedah kajian ini melibatkan analisis data diskriptif dan inferensi yang melibatkan pemerihalan dan pengujian hipotesis atau menjawab persoalan kajian berkaitan situasi semasa kompetensi emosi serta kepimpinan visionari terhadap kualiti pensyarah di Kolej Komuniti. Di samping itu, kajian ini menggunakan teknik korelasi untuk mengenal pasti hubungan antara dua atau lebih pembolehubah dan menggunakan bentuk hubungan ini untuk membuat ramalan. Kajian ini berbentuk kuantitatif dengan pendekatan tinjauan keratan rentas melalui soal selidik yang dijawab oleh responden.

Pendekatan yang biasa digunakan untuk mengumpul maklumat dalam kajian deskriptif ialah dengan menggunakan soal selidik (Johnson dan Christensen, 2010). Oleh kerana kajian ini melibatkan responden yang agak besar, maka ia lebih sesuai menggunakan kaedah kuantitatif. Kelebihan reka bentuk ini menurut Cohen (2000) ialah membolehkan banyak maklumat dikumpul pada satu masa, kos agak rendah dan mudah dikendalikan. Selain dari itu, kaedah penyelidikan menurut Hofstede, Neujin, Ohayv dan Sanders (1990) dengan pengumpulan data melalui soal selidik daripada responden digunakan juga secara meluas dalam pelbagai bidang. Menurut Hoy dan Miskel (2013), penyelidik seperti Schein (2010), O'Reilly et al. (2010) dan Cameron dan Quinn (2011) juga menggunakan instrumen kuantitatif untuk menganalisis kepimpinan dan pengurusan di dalam sesebuah organisasi. Rousseau (1991) menyatakan bahawa penggunaan soal selidik berupaya untuk merangkumi sampel yang ramai dengan kos yang rendah menyebabkan perbandingan antara kajian menjadi lebih terperinci serta mencapai tahap objektiviti yang lebih tinggi.

### **3.3 Populasi dan Sampel Kajian**

Populasi bagi kajian ini ialah seramai 1,214 pensyarah Kolej Komuniti di seluruh Malaysia. Memandangkan populasi keseluruhan adalah terlalu besar, maka persampelan kelompok (*Cluster Sampling*) akan digunakan. Saiz sampel dalam kajian ini ialah seramai 480 orang responden yang terdiri daripada pengarah, ketua jabatan, ketua unit, penyelar, dan pensyarah kanan Kolej Komuniti di Malaysia. Mereka dipilih secara rawak mudah mengikut zon (zon utara, zon Perak, zon Negeri Sembilan dan Melaka, zon Johor, zon timur, zon Sabah dan zon Sarawak). Saiz sampel daripada jumlah populasi tersebut dipilih berdasarkan saranan oleh Krejcie

dan Morgan (1970). Mengikut Kotari (2004) saiz sampel melebihi 30 adalah sesuai untuk kebanyakan kajian yang berbentuk tinjauan dan menurut Mohd Majid Konting (1990), Yahaya (2006) dan Noraini Idris (2010) jumlah ini juga mencukupi untuk kajian korelasi dan perbandingan.

### **3.4 Pemilihan Kolej Komuniti**

Pemilihan Kolej Komuniti dalam, kajian ini adalah berdasarkan teknik persampelan *cluster* (Frankel, 1999) di mana pemimpin Kolej Komuniti di Malaysia dikelompokkan mengikut zon yang telah dinyatakan (kerangka sampel). Langkah pertama yang diambil ialah dengan menyenaraikan Kolej Komuniti-Kolej Komuniti yang terdapat dalam setiap zon. Kemudian, kolej kolej dipilih secara rawak mudah mengikut senarai angka dalam jadual nombor rawak. Sebanyak 5 buah Kolej Komuniti di setiap zon dipilih secara rawak mudah dan menjadikannya sebanyak 30 buah Kolej Komuniti semuanya. Di setiap zon, seramai 20 orang pemimpin dipilih secara rawak sistematik berdasarkan senarai nama kepimpinan bagi setiap kolej yang berada di dalam zon yang terpilih.

Pemilihan sampel bertujuan (*purposive sampling*) turut digunakan bagi kajian ini di mana ianya telah dilakukan ke atas pemimpin-pemimpin Kolej Komuniti yang terdiri daripada pengarah, ketua jabatan, ketua unit, penyelaras dan pensyarah kanan Kolej Komuniti yang dipilih seperti yang telah dinyatakan sebelum ini.

### Jadual 3.1

#### Rumusan populasi dan sampel kajian

Kategori Zon	Bilangan Kolej Komuniti	Populasi Pensyarah	Sampel
Utara (Perlis, Kedah dan Pulau Pinang)	14	211	75
Perak	11	165	70
Selangor	8	119	70
Negeri Sembilan dan Melaka	10	148	70
Johor Timur (Kelantan, Terengganu, Pahang)	12 15	181 226	70 80
Sabah	5	77	20
Sarawak	6	87	25
<b>Jumlah</b>	<b>81</b>	<b>1,214</b>	<b>480</b>

### 3.5 Unit Analisis Kajian

Memandangkan tujuan kajian ini adalah untuk mengenalpasti profil kepimpinan visionari, kompetensi emosi dan kualiti pensyarah di Kolej Komuniti, maka subjek yang memberi maklumat dalam kajian ini ialah seramai 480 responden dari kalangan pemimpin Kolej Komuniti yang terdiri dari pengarah, penyelaras dan ketua-ketua jabatan yang mana mereka ini adalah merupakan barisan kepimpinan di Kolej Komuniti.

### 3.6 Instrumen Kajian

Para sarjana menyarankan penyelidik menggunakan instrumen yang sedia ada dan kukuh dibina oleh pakar sebelum penyelidik membinanya sendiri (Johnson & Christensen, 2010). Antara langkah penting untuk membina instrumen yang baik

ialah dengan membuat tinjauan terhadap instrumen-instrumen yang sedia ada bagi mendapatkan format dan idea tentang item yang berkaitan (Mokhtar Ismail, 2011). Oleh yang demikian, instrumen yang digunakan untuk mengukur pembolehubah kajian ialah instrumen piawai yang dibentuk dan diterima pakai di negara-negara barat dan juga instrumen yang dibentuk dan digunakan oleh penyelidik di Malaysia. Instrumen ini terbahagi kepada empat bahagian iaitu:

Bahagian A: Soal selidik demografi responden.

Bahagian B: Soal selidik *Emotional Competence Inventory* (ECI-2) (Goleman, 2000).

Bahagian C: Soal selidik Kepimpinan Visionari (Joseph, 2006).

Bahagian D: Soal selidik Kualiti Pensyarah (Carr, 1989; Stones, 2003; Noraini Idris et al., 2007; Salter, 2013).

Kesemua soal selidik ini akan dijawab oleh semua sampel kajian yang terpilih daripada kalangan mereka-mereka yang telah dinyatakan sebelum ini. Walaupun instrumen ini dibuktikan sesuai dari segi kebolehpercayaan dan kesahihannya (Yahya Don, 2009), namun bagi mengatasi masalah silang budaya yang berkemungkinan dihadapi kerana bergantung sepenuhnya kepada soal selidik yang dibentuk di negara barat, maka kaedah terjemahan *backtranslation* dilakukan oleh empat orang pensyarah dwibahasa yang dilantik oleh penyelidik.

### **3.7 Kompetensi Emosi Pemimpin**

Instrumen yang digunakan untuk mengukur kompetensi emosi pemimpin dalam kajian ini ialah soal selidik *Emotional Competence Inventory* (ECI-2) oleh Boyatzis,

(2001). Instrumen ini merupakan pengubahsuaian daripada instrumen *Working With Emotional Intelligence* (Goleman, 1998) dan *Self Assesment Quiestionnaire* (SAQ) (Boyatzis et al., 2004) dan merupakan versi yang sering digunakan untuk mengukur kompetensi emosi golongan profesional dan eksekutif perniagaan. Pemilihan soal selidik ini dilakukan kerana ianya ringkas, mempunyai nilai kesahihan dan kebolehpercayaan yang baik, mengandungi soalan yang mudah difahami serta kerap digunakan oleh penyelidik (Byrne, 2003; Batista-Foguet, Boyatzis, Guillén, L. & Serlavos, 2009) Kajian-kajian berkaitan kecerdasan emosi pemimpin dengan menggunakan instrumen ini telah dilakukan di negara Turki, Afrika Selatan, United Kingdom, Amerika, Australia, China, Nertherland, Brazil dan Taiwan dengan nilai kebolehpercayaan dan kesahihan yang tinggi (Zadel, 2004; Tumasjan, Welpé, Stich, Sporrle, & Fosterling, 2005 dan Cavallo & Brienza, 2006).

Soal selidik ECI-2 membahagikan kompetensi emosi pemimpin kepada empat dimensi iaitu (1) kesedaran diri; iaitu berkaitan kesedaran emosi diri, penilaian diri yang tepat, dan keyakinan diri; (2) pengurusan diri merangkumi pengawalan emosi sendiri, ketelusan, kebolehsuaian, sikap optimis, orientasi pencapaian, dan inisiatif; (3) kesedaran sosial merangkumi, empati, orientasi khidmat, dan kesedaran organisasi; dan (4) pengurusan perhubungan merangkumi membangunkan orang lain, kepemimpinan berinspirasi, pemangkin perubahan, pengaruh, pengurusan konflik, dan kerjasama berkumpulan.

Tahap kompetensi emosi pemimpin dapat diperhatikan melalui setiap item yang mengukur setiap kelompok kompetensi. Terdapat 46 item dalam kompetensi emosi pemimpin yang terdiri daripada empat kelompok kompetensi emosi. Responden akan

diberi lima pilihan jawapan berdasarkan skala likert iaitu 'sangat tidak bersetuju', 'tidak bersetuju', 'neutral', 'setuju' dan 'sangat bersetuju'. Skor yang tinggi menunjukkan semakin positif kompetensi emosi seseorang itu. Berikut adalah skala yang diguna pakai untuk mengukur pilihan jawapan responden:

1	=	Sangat tidak setuju
2	=	Tidak setuju
3	=	Neutral
4	=	Setuju
5	=	Sangat Setuju

Namun begitu, persamaan antara tahap kompetensi dan jenis pekerjaan mungkin lebih penting untuk melihat keberkesanan organisasi jika dibandingkan dengan skor purata pencapaian (Spencer & Spencer, 1993).

### 3.8 Instrumen Kepimpinan Visionari

Bagi mengukur kepimpinan visionari dari kalangan pemimpin di Kolej Komuniti Malaysia, instrumen yang digunapakai adalah instrumen yang telah dibentuk oleh Joseph (2006). Instrumen ini terdiri daripada 20 item yang mengukur penciptaan visi, membangunkan visi, melaksanakan visi dan mencipta matlamat.

*Jadual 3.2*

*Skala Instrumen Kepimpinan Visionari*

Skala	No. Item	Bil. Item
Penciptaan Visi	6, 11, 13, 15, 20	5
Membangunkan Visi	5, 7, 12, 16, 19	5
Melaksana Visi	1, 3, 8, 9, 17	5
Mencipta Matlamat	2, 4, 10, 14, 18	5



Penulisan soal selidik dilakukan kerana ringkas, tepat serta mempunyai kebolehpercayaan dan kesahan item yang baik, mengandungi soalan yang mudah difahami serta telah digunakan oleh beberapa kumpulan penyelidik yang berkaitan dengan aspek aspek kepimpinan organisasi (Marshall 1989; Erez, LePine, & Elms, 2002; Marshall 2007; Kaiser & Overfield 2010 dan Liu, Tangirala & Ramanujam, 2013). Kebanyakan kajian-kajian yang menggunakan instrumen ini dilaksanakan di India, United Kingdom, China dan Afrika Selatan dengan nilai kebolehpercayaan dan kesahihan yang tinggi.

Pengamatan kepimpinan visionari dapat diukur melalui setiap skala visionari (Joseph, 2006) yang dibahagikan kepada empat skala. Responden akan diberi lima pilihan jawapan berdasarkan skala likert iaitu 'sangat tidak setuju', 'tidak setuju', 'sederhana', 'setuju' dan 'sangat bersetuju'.

Skala item yang tinggi menunjukkan semakin positif dan tinggi amalan kepimpinan visionari yang diamalkan oleh responden. Berikut adalah skala yang digunakan untuk mengukur pilihan jawapan responden.

- |   |   |                     |
|---|---|---------------------|
| 1 | = | sangat tidak setuju |
| 2 | = | tidak setuju        |
| 3 | = | sederhana           |
| 4 | = | setuju              |
| 5 | = | sangat bersetuju    |

### 3.9 Instrumen Kualiti Pensyarah

Soal selidik yang digunakan untuk mengukur kualiti pensyarah adalah soal selidik kualiti pensyarah yang telah dibentuk oleh penyelidik berpandukan serta diadaptasikan dari Carr (1989), Stones (2003) Noraini Idris et al. (2007) dan Salter (2013). Soal selidik ini dibahagikan kepada enam dimensi iaitu komunikasi dengan pelajar, komitmen terhadap tugas, pengurusan pengajaran dan pembelajaran, penilaian dan pentaksiran, kemahiran teknikal dan kemahiran bahan bantu mengajar.

#### *Jadual 3.3*

#### *Skala Kualiti Pensyarah*

<b>Skala</b>	<b>No. Item</b>
Komunikasi dengan pelajar	1, 2, 3
Komitmen terhadap tugas	4, 5, 6, 7
Pengurusan pengajaran dan pembelajaran	8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23,
Penilaian dan pentaksiran	24, 25, 26, 27, 28, 29
Bahan bantu mengajar	30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52
Kemahiran teknikal	53, 54, 55, 56, 57, 58, 59
<b>Jumlah</b>	<b>59 item</b>

Tahap kualiti pensyarah dalam kajian dapat diteliti melalui setiap item yang mengukur kualiti pensyarah. Terdapat 59 item dalam kualiti pensyarah yang dibahagikan kepada enam skala. Responden akan diberi lima pilihan jawapan berdasarkan skala likert iaitu 'sangat rendah', 'rendah', 'sederhana', 'tinggi' dan

'sangat tinggi'. Skor yang tinggi menunjukkan tahap kualiti pensyarah yang tinggi. Berikut adalah skala yang digunapakai untuk mengukur pilihan jawapan responden.

1	=	sangat rendah
2	=	rendah
3	=	sederhana
4	=	tinggi
5	=	sangat tinggi

### **3.10 Terjemahan Soal Selidik (*Backtranslation*)**

Penyelidik telah melantik empat orang pensyarah *bilingual* yang berkelulusan Sarjana dan Doktor Falsafah dari Universiti Teknologi Malaysia, Skudai, Johor untuk menterjemahkan instrumen berkenaan. Penyelidik juga telah melantik dua daripada mereka untuk menterjemahkan soal selidik dari Bahasa Inggeris ke Bahasa Malaysia dalam bentuk versi A dan versi B secara berasingan. Manakala dua orang penterjemah lagi ditugaskan untuk menterjemahkan instrumen versi A dan versi B kepada bahasa asal. Proses terakhir ialah kedua-dua versi instrumen ini akan dibandingkan untuk melihat kesesuaian penterjemahan dan lain-lain (Mohd Majid Konting, 1990; Yahaya, 2006; Noraini Idris (2010).

### **3.11 Ujian Rintis**

Bagi menguji kesahihan dan kebolehpercayaan instrumen yang dibentuk, kelancaran pentadbiran soal selidik, dan pengubahsuaian yang perlu bagi instrumen kajian ujian rintis telah dibuat. Penyelidik akan menjalankan penterjemahan melalui kaedah back translation bagi memastikan masalah silang budaya yang berkemungkinan dihadapi

kerana kajian ini bergantung sepenuhnya kepada soal selidik yang dibentuk di negara barat. Manakala ujian rintis dilakukan untuk menguji kesahan dan kebolehpercayaan instrumen yang dibentuk, kelancaran pentadbiran soal selidik dan pengubahsuaian yang perlu bagi instrumen. Ujian rintis dilakukan terhadap pensyarah Kolej Komuniti yang mengikuti Kursus Induksi Pembangunan dan Andragogi (KIPA) di Universiti Utara Malaysia dan sejumlah 30 soal selidik diedarkan, di mana jumlah ini sudah mencukupi untuk menghasilkan analisis yang sahih (Anastasi & Urbina, 1997).

### 3.12 Maklumat Deskriptif Instrumen

Maklumat deskriptif instrumen dapat menunjukkan bentuk corak taburan data. Corak dan taburan data ini dipaparkan melalui nilai min, mod, dan median bagi data berkenaan. Secara keseluruhan, nilai purata, mod dan median bagi setiap instrumen menunjukkan ciri-ciri taburan data yang normal.

*Jadual 3.4*

*Skala interpretasi min*

<b>Min</b>	<b>Interpretasi</b>
1.00 – 2.33	Rendah
2.34 – 3.66	Sederhana
3.67 – 5.00	Tinggi

### 3.13 Kebolehpercayaan Instrumen

Penyelidik menguji kebolehpercayaan instrumen untuk memastikan kesahan dan kestabilan alat ukur sebelum penyelidikan sebenar dilaksanakan. Kebolehpercayaan merujuk kepada ciri alat pengukuran yang dapat mengesan dan mengesahkan kajian yang terdahulu berjaya memperolehi keputusan yang sama jika ianya benar pada masa dan tempat yang berlainan (Iran Herman, 2004). Penyelidik menggunakan kaedah ketekalan dalam alpha cronbach bagi bertujuan untuk membuat kolerasi antara item adalah sama. Sekiranya nilai  $r > 0.6$  ini bermakna tahap kebolehpercayaan alat ukur adalah tinggi (Nunnally, 1976; Mohd Salleh Abu dan Zaidatun Tasir, 2003; Sinkovics, Penz & Ghauri, 2008). Sesuatu instrumen yang dianalisis mempunyai nilai kebolehpercayaan yang rendah dan perlu dibaiki atau disingkirkan item-item dalam instrumen untuk meningkatkan pekali tersebut apabila pekali kebolehpercayaan kurang dari 0.6. Berikut adalah hasil ujian rintis yang telah dilakukan terhadap soalan kajian berkaitan pemboleh ubah yang dikaji.

*Jadual 3.5*

*Nilai Kebolehpercayaan Instrumen Kompetensi Emosi*

<b>Skala</b>	<b>Pekali Alpha</b>
Kompetensi emosi	0.89
Kesedaran diri	0.82
Kesedaran sosial	0.79
Pengurusan diri	0.88
Pengurusan perhubungan	0.69

Jadual 3.6

Nilai Kebolehpercayaan Instrumen Kepimpinan Visionari

Skala	Pekali Alpha
Kepimpinan visionari	0.89
Penciptaan visi	0.91
Membangunkan visi	0.79
Melaksanakan visi	0.66
Mencipta matlamat	0.78

Jadual 3.7

Nilai Kebolehpercayaan Instrumen Kualiti Pensyarah

Skala	Pekali Alpha
Komunikasi dengan pelajar	0.79
Komitmen terhadap tugas	0.69
Pengurusan pengajaran dan pembelajaran	0.79
Penilaian dan pentaksiran	0.80
Bahan bantu mengajar	0.81
Kemahiran teknikal	0.88

Selepas analisis faktor diambil kira *alpha cronbach* bagi subskala kompetensi emosi, kepemimpinan visionari dan kualiti pensyarah juga menunjukkan nilai yang tinggi dan boleh diterima. Analisis kebolehpercayaan instrumen ini menunjukkan tidak ada perubahan item bagi ECI-2, kepemimpinan visionari dan kualiti pensyarah kerana *Cronchbach's item deleted* menunjukkan kurang daripada nilai *Cronbach's Alpha* bagi keseluruhan item.

### 3.14 Analisis Kesahihan Instrumen

Dalam kajian ini, penyelidik akan mengukur kesahan soal selidik berdasarkan kesahan konstruk (*construct validity*) selaras dengan pandangan Rubin, Palmgreen, dan Sypher (1994), Mokhtar Ismail (2011) dan Noraini Idris (2010) yang menekankan tentang penting nya penyelidikan yang dapat memaparkan nilai kesahan konstruk yang memuaskan bagi instrumen yang dibentuk. Teknik kolerasi dan teknik diskriminan merupakan jenis kesahan yang diaplikasikan bagi tujuan kajian ini. Teknik korelasi merujuk kepada korelasi antara cadangan instrumen dengan instrumen yang sudah mantap. Analisis korelasi dilakukan terhadap pengukuran kompetensi emosi (ECI) terhadap kepimpinan visionari dan kualiti pensyarah.

*Jadual 3.8*

*Skala Interpretasi Korelasi*

<b>Nilai Pekali Korelasi ( <math>r</math> )</b>	<b>Interpretasi Hubungan</b>
0.91 hingga 1.00	Sangat Kuat
0.71 hingga 0.90	Kuat
0.60 hingga 0.70	Sederhana
0.40 hingga 0.59	Lemah
0.00 hingga 0.39	Sangat Lemah

### 3.15 Prosedur Pengumpulan Data

Sebelum kajian dimulakan di Kolej-kolej Komuniti di Malaysia, penyelidik telah berhubung dengan setiap pengarah Kolej Komuniti untuk mendapatkan maklumat mengenai bilangan ketua jabatan, ketua unit dan penyelarass kursus di setiap Kolej

Komuniti di bawah pentadbiran mereka. Seterusnya penyelidik pergi melawat ke Kolej Komuniti yang terpilih secara rawak dan menghubungi melalui telefon untuk memberi maklumat mengenai tarikh, masa soal selidik dan responden yang terlibat. Semua soal selidik ditadbir sepenuhnya oleh penyelidik. Di samping itu, penyelidik juga menghantar soal selidik melalui sistem pos laju kepada Kolej Komuniti di Sabah dan Sarawak bagi memastikan soal selidik selamat sampai pada tarikh yang telah dirancang. Setiap bungkusan dilampirkan surat kepada pengarah-pengarah Kolej Komuniti yang mengandungi panduan menjawab dan responden yang sepatutnya dipilih untuk menjawab soal selidik tersebut berserta tarikh sepatutnya semua soal selidik dikembalikan kepada penyelidik. Sampul surat berselem dan beralamat penyelidik turut disertakan bagi memudahkan proses pengembalian soal selidik kepada penyelidik.

Untuk tinjauan melalui pos, bagi memastikan peratus jawapan adalah tinggi, satu plan peringatan telah disusun (Onwuegbuzie & Leech, 2005). Penyelidik seterusnya menghubungi Kolej Komuniti-Kolej Komuniti yang terlibat bagi memastikan soal selidik sudah selamat diterima. Setelah dua minggu soal selidik dihantar, penyelidik menghubungi Kolej Komuniti terlibat bagi memastikan semua set soal selidik yang telah dijawab dikembalikan kepada penyelidik.

### **3.16 Analisis Data**

#### **3.16.1 Prosedur Analisis Data Kuantitatif**

Semua data dalam kajian ini telah dianalisis dengan menggunakan perisian SPSS (*Statistical Package For The Social Sciences*) Versi 21. Analisis data kuantitatif



dibahagikan kepada dua bahagian iaitu, pertama; melakukan ujian kenormalan (*normality test*) untuk tujuan penyemakan dan penapisan data bagi semua item-item ujian. Seterusnya analisis pengesahan faktor (*Confirmatory Factor Analysis*) juga dilakukan terhadap dua alat ukur yang digunakan. Di samping itu, ujian kebolehpercayaan alpha cronbach bagi setiap skala dan subskala instrumen juga dijalankan. Data-data yang bersifat deskriptif seperti frekuensi, min, sisihan piawai, dan peratusan digunakan untuk memperihalkan maklumat responden.

Bahagian kedua, ujian statistik SPSS akan digunakan untuk menganalisis data-data statistik inferensi yang bertujuan untuk menguji hipotesis kajian yang akan dibentuk. Antara ujian yang digunakan adalah analisis korelasi Pearson untuk melihat perkaitan antara dua variabel, analisis varians, Ujian- *t* dan analisis Regresi Berganda (*Multiple Regression Analysis*). Analisis ini digunakan bagi menentukan kekuatan dan kesignifikasikan hubungan antara kelompok-kelompok kompetensi emosi pemimpin serta kualiti pensyarah. Bagi menentukan pembolehubah kelompok kompetensi emosi pemimpin yang mana merupakan peramal terbaik kepada kepimpinan visionari dan kualiti pensyarah, analisis regresi mudah akan digunakan.

### **3.17 Rumusan**

Bab ini membincangkan tentang rekabentuk kajian, populasi kajian, persampelan, instrumen dan cara pemarkahan, ujian rintis dan kaedah analisis yang diaplikasikan dalam kajian ini. Secara keseluruhannya beberapa rumusan boleh dibuat berdasarkan tujuan ujian rintis. Pertama, instrumen kajian ini menunjukkan kadar kesahan dan kebolehpercayaan yang memuaskan dan boleh diterima pakai. Kedua, hasil ujian rintis juga menunjukkan kadar pulangan yang agak rendah dan beberapa langkah

telah diambil untuk memastikan kadar pulangan yang memuaskan semasa kerja lapangan termasuklah mengedar soal selidik melebihi jangkaan, bertemu secara bersemuka dengan setiap responden dan memberi penerangan secara jelas serta mengatur pertemuan sebagai langkah susulan beberapa kali untuk memastikan soal selidik dikembalikan. Masa yang diambil untuk menjawab soal selidik adalah antara 10 minit hingga 15 minit.

## **BAB EMPAT**

### **DAPATAN KAJIAN**

#### **4.1 Pendahuluan**

Bab ini membincangkan dapatan kajian yang diperoleh daripada kajian sebenar yang telah dijalankan di Kolej-kolej Komuniti terpilih di seluruh negara. Secara umumnya, kajian ini ialah untuk melihat pengaruh kompetensi emosi terhadap kepemimpinan visionari dan pengaruhnya ke atas kualiti pensyarah-pensyarah di Kolej Komuniti di Malaysia. Bab ini meliputi dua bahagian iaitu bahagian pertama adalah mengenai kadar respon yang diterima daripada soal selidik dan profil responden. Seterusnya, diikuti dengan penapisan data, analisis faktor pengesahan dan kebolehpercayaan variabel serta analisis data deskriptif variabel. Dalam bahagian kedua pula, dilaporkan dapatan kuantitatif. Data statistik inferensi didahului dengan ujian taburan normal, ralat bertaburan normal, linear, varian malar bagi analisis regresi berganda, dan analisis regresi berganda berhierarki.

#### **4.2 Penapisan Data**

Setelah data diperolehi melalui borang soal selidik, proses penapisan data bagi tujuan kajian telah dilakukan. Proses ini perlu kerana ia perlu mengambilkira hanya data yang berkualiti serta yang memenuhi keperluan andaian asas sahaja yang akan digunakan untuk tujuan lanjut (Nelson, 1982; Hsu, 2005; Field, 2009; Meyers, Well & Lorch, 2010). Justeru, pelbagai kaedah analisis telah digunakan bagi tujuan tersebut. Kaedah-kaedahnya adalah:-

#### **4.2.1 Analisis Kehilangan atau Ketiadaan Data**

Dalam kajian ini, borang soal selidik yang diedarkan kepada responden mengandungi empat bahagian utama dengan bilangan sebanyak 147 item. Sehubungan itu, sebelum data dimasukkan ke dalam program SPSS, bahagian-bahagian tersebut telah disemak samada terdapat ketiadaan data atau data tidak diisi dengan lengkap pada sesuatu item tersebut. Semua bahagian pada soal selidik yang dikemukakan disemak iaitu pada bahagian A yang mengukur kompetensi Emosi sebanyak 68 item, bahagian B yang mengukur amalan kepimpinan visionari mengandungi 20 item, bahagian C iaitu kualiti pensyarah pula mengandungi 59 item, dan bahagian D iaitu ciri-ciri demografi responden.

Hasil penyemakan tersebut, daripada sejumlah 480 soal selidik yang diedarkan kepada pemimpin Kolej Komuniti seluruh Malaysia, didapati sebanyak 70 soalselidik tidak lengkap atau *fit* untuk dijadikan data kajian ini. Dengan kata lain, soal selidik tersebut didapati tidak dijawab dengan lengkap oleh responden. Oleh yang demikian, 70 soal selidik tersebut tidak dapat digunakan untuk tujuan analisis lanjutan bagi kajian ini.

#### **4.2.2 Analisis Data dengan Nilai Ekstrem atau *Outliers***

Penapisan data tahap kedua penapisan adalah analisis data-data terpencil untuk mengetahui samada terdapat data yang ekstrem atau tidak dalam kajian ini. Analisis nilai ekstrem adalah perlu supaya analisis faktor yang akan dilakukan nanti dapat menghasilkan *output* yang lebih jelas dan berkualiti (Punch, 2005; Meyers et al., 2010). Beberapa cara boleh dilakukan bagi mengesan kewujudan data ekstrem bagi setiap item. Untuk mengatasi masalah *outliers* dalam kajian ini, analisis *Casewise*

*Diagnosis* telah digunakan. Analisis ini digunakan untuk mengenal pasti sama ada terdapat masalah *outliers* dalam sampel yang digunakan ataupun tidak. Andaikata terdapat kes-kes *outliers*, item-item tersebut akan digugurkan.

#### **4.2.3 Penentuan Kenormalan Data**

Sebagai langkah terakhir dalam proses penapisan data sebelum dianalisis untuk menguji hipotesis, data-data tersebut ditapis serta dinilai taburan normal dan andaian statistik untuk taburan normal (Tabachnick & Fidell, 2007). Taburan normal data (*normality of data*) yang digunakan bagi kajian ini telah dianalisis dengan menggunakan analisis deskriptif bagi semua item. Dapatan analisis ini menunjukkan kesemua data kajian ini tertabur secara normal kerana memperoleh nilai *skewness* dan *kurtosis* +/- 2 (Tabachnick & Fidell, 2007).

Manakala bagi melihat *homogeneity* data kajian pula, analisis ujian multivariate telah dijalankan dan dapatannya memperoleh nilai *Roy's Largest Root* sebanyak 626578.76 ( $F=1234995.83$ ;  $df=272$ ;  $p<.00$ ) yang signifikan. Jelasnya, keputusan ini mendapati bahawa terdapat *homogeneity* dalam kesemua 147 item kajian.

Melalui keputusan yang diperolehi maka bolehlah disimpul bahawa data yang didapati dari kajian ini adalah bertabur secara normal di samping memenuhi syarat untuk melakukan analisis seterusnya.

### **4.3 Kadar Respons Kajian**

Seramai 480 responden yang telah dipilih secara rawak mudah mengikut zon (Zon Utara, Zon Perak, Zon Negeri Sembilan dan Melaka, Zon Johor, Zon Pantai Timur,

Zon Sabah dan Zon Sarawak) di seluruh Malaysia. Daripada jumlah tersebut, hanya jawapan daripada 410 orang responden (85.42 peratus) sahaja telah diambil kira untuk analisis kajian ini. Hal ini adalah kerana terdapat responden yang tidak memulangkan soal selidik yang diberikan dan terdapat juga responden yang tidak memberikan maklumat yang sempurna. Semua data yang diperolehi telah dianalisis dengan menggunakan unit analisis pemimpin (individu) bagi analisis kuantitatif.

#### **4.4 Profil Responden**

Responden kajian ini terdiri daripada pemimpin-pemimpin Kolej Komuniti sepertimana yang telah dinyatakan sebelum ini yang bertugas di negeri terpilih di Malaysia. Berdasarkan Jadual 4.1 didapati seramai 173 (42.2%) orang daripada responden kajian adalah responden lelaki dan seramai 224 (54.6%) adalah responden perempuan. Mereka terdiri daripada seramai 167 orang (40.7%) responden yang berumur diantara 25 hingga 30 tahun, seramai 180 orang (43.%) pula berumur di antara 30 hingga 39 tahun, seramai 30 (7.3%) orang responden berumur di antara 40 hingga 49 tahun, dan seramai 20 (4.9%) orang responden berumur 50 tahun dan ke atas.

Di samping itu, dapatan Jadual 4.1 juga turut menunjukkan bahawa dari segi pengalaman berkhidmat responden sebagai pensyarah, purata tempoh perkhidmatan adalah sebanyak 6.7 tahun dengan sisihan piawai 6.20.

*Jadual 4.1: Profil Responden*

Variabel	Kekerapan	Peratus	Nilai
<b>Jantina</b>			
Lelaki	173	42.2	-
Perempuan	224	54.6	-
Missing System	13	3.2	-
<b>Umur</b>			
25 -29 tahun	167	40.7	-
30-39 tahun	180	43.9	-
40-49 tahun	30	7.3	-
50 dan ke atas	20	4.9	-
Missing System	13	3.2	-
<b>Kursus diajar berdasarkan kepakaran</b>			
Ya	342	83.4	-
Tidak	55	13.4	-
Missing System	13	3.2	-
<b>Tempoh Perkhidmatan</b>			
Min			6.71
Sisihan Piawai			6.20
Minimum			1.00
Maksimum			33.00

#### **4.5 Deskriptif Statistik**

Bahagian ini membincangkan dapatan deskriptif variabel kajian iaitu kepimpinan visionari, kompetensi emosi dan kualiti pensyarah. Jadual 4.2 menunjukkan deskriptif statistik bagi variabel-variabel yang dikaji. Anastasi dan Urbina (1997), menetapkan tahap bagi skala 1 hingga 5 seperti berikut:

1. jika skor min adalah di antara 1.00 hingga 1.80, ia dikategorikan sebagai tahap sangat rendah;

2. jika skor min 1.81 hingga 2.60, ia dikategorikan sebagai tahap rendah;
3. manakala skor min 2.61 hingga 3.40, ia dikategorikan sebagai tahap sederhana.
4. jika skor min 3.41 hingga 4.20 , ia dikategorikan sebagai tahap tinggi
5. jika skor min 4.21 hingga 5.00 dikategorikan sebagai tahap sangat tinggi.

Secara keseluruhannya nilai skor min yang diperoleh bagi variabel kepemimpinan visionari Kolej Komuniti adalah melebihi 3.41 dan dapatan ini menunjukkan bahawa amalan dimensi Mencipta Visi (KVCV), Membangunkan Visi (KVBV), Melaksanakan Visi (KVLV), dan Mencipta matlamat yang dapat dilihat (KVML) pada tahap yang tinggi ( $3.41 \leq \underline{M} \leq 4.20$ ).

Sementara itu, dapatan kajian juga mendapati bahawa nilai skor min kompetensi emosi berada dalam lingkungan 3.51 hingga 4.08. Dapatan ini menjelaskan bahawa kompetensi emosi dari aspek pengurusan diri, pengurusan perhubungan, kesedaran sosial, dan kesedaran diri adalah berada pada tahap yang tinggi ( $3.41 \leq \underline{M} \leq 4.20$ ).

Berkaitan dengan kualiti pensyarah pula, nilai skor min yang diperoleh berada dalam lingkungan 2.74 hingga 4.25. Dapatan ini menjelaskan bahawa kualiti pensyarah berada pada tahap yang sangat tinggi ( $\underline{M}=4.25$ ,  $\underline{SD}=.59$ ). Manakala komunikasi ( $\underline{M}=4.10$ ,  $\underline{SD}=.58$ ), pengurusan ( $\underline{M}=4.15$ ,  $\underline{SD}=.60$ ), pentadbiran ( $\underline{M}=4.12$ ,  $\underline{SD}=.59$ ), dan bahan bantu pengajaran ( $\underline{M}=3.17$ ,  $\underline{SD}=.57$ ) kualiti pensyarah berada pada tahap yang tinggi sahaja. Sebaliknya aspek teknikal kualiti pensyarah pula berada pada tahap yang sederhana ( $\underline{M}=2.74$ ,  $\underline{SD}= 1.92$ ).



Jadual 4.2

*Deskriptif Statistik Min dan Sisihan Piawai Variabel Kajian*

Variabel	Skala	Min	Sisihan Piawai
<b>Kepimpinan Visionari</b>			
• Mencipta Visi	KVCV	4.15	.58
• Membangunkan Visi	KVBV	4.10	.54
• Melaksanakan Visi	KVLV	3.85	.60
• Mereka matlamat yang dapat dilihat	KVML	3.73	.55
<b>Kompetensi Emosi (Pengurusan Diri)</b>			
• Pengawalan Emosi	KEPDE	3.73	.51
• Orentasi Pencapaian	KEPDO	3.98	.53
• Ketelusan	KEPDT	3.94	.48
• Kebolehsuaian	KEPDB	3.92	.45
• Inisiatif	KEPDI	3.42	.36
<b>Kompetensi Emosi (Pengurusan Perhubungan)</b>			
• Membangunkan Orang Lain	KEPPB	4.01	.51
• Kepimpinan Berinspirasi	KEPPP	3.97	.49
• Pemangkin perubahan	KEPPM	3.64	.37
• Pengurusan Konflik	KEPPK	3.77	.49
• Pengaruh	KEPPG	3.51	.42
• Kerja Kumpulan Kolaboratif	KEPPJ	3.59	.40
<b>Kompetensi Emosi (Kesedaran Sosial)</b>			
• Empati	KEKSE	4.08	.44
• Orentasi Khidmat	KEKSO	3.88	.49
• Kesedaran Organisasi	KEKSK	3.91	.51
<b>Kompetensi Emosi (Kesedaran Diri)</b>			
• Kesedaran Emosi Diri	KEKDE	3.99	.51
• Ketepatan Penilaian Kendiri	KEKDT	3.89	.45
• Keyakinan Diri	KEKDY	3.59	.37
<b>Kualiti Pensyarah</b>			
• Komunikasi	KPPI	4.10	.58
• Komitmen	KPPN	4.25	.59
• Pengurusan	KPPG	4.15	.60
• Pentadbiran	KPPS	4.12	.59
• Bahan Bantu Mengajar	KPPB	4.17	.57
• Teknikal	KPPT	2.74	1.92

#### 4.6 Korelasi antara Variabel Kajian

Sebelum hipotesis diuji, ujian korelasi antara variabel kajian dilakukan untuk menentukan secara umum hubungan antara variabel. Analisis korelasi digunakan bagi menunjukkan kekuatan dan arah hubungan linear antara dua variabel.

Dancey dan Reidy (2007), menyatakan bahawa kekuatan sesuatu hubungan dapat ditentukan melalui *rule of the thumb* iaitu jika nilai koefisien korelasi  $r = .10$  hingga  $r = .30$  kekuatan korelasi tersebut adalah lemah; jika nilai  $r = .40$  hingga  $r = .60$  kekuatan korelasi tersebut adalah sederhana; dan jika nilai  $r = .70$  hingga  $r = .90$  kekuatan korelasi tersebut adalah kuat. Seterusnya jika nilai koefisien  $r = 0$  adalah ia menunjukkan tiada korelasi, dan jika nilai koefisien pula mempunyai nilai  $r = 1$  ianya menunjukkan korelasi yang sempurna. Sehubungan itu, kajian ini menggunakan panduan Dancey dan Reidy (2007) dalam mentafsirkan korelasi koefisien serta hasil pengujian hipotesis berkaitan dihuraikan dalam sub topik berikut.

#### **4.6.1 Hubungan Antara Kompetensi Emosi dengan Kepimpinan Visionari**

Analisis ini bertujuan untuk menjawab tujuan kajian dan menguji hipotesis kajian iaitu

*H<sub>01</sub>: Tidak terdapat hubungan yang signifikan di antara kompetensi emosi dengan kepimpinan visionari pensyarah di Kolej Komuniti Malaysia.*

Secara keseluruhannya keputusan dari Jadual 4.3 menunjukkan bahawa kesemua dimensi kompetensi emosi pemimpin didapati mempunyai hubungan positif dan signifikan dengan dimensi-dimensi kepimpinan visionari kecuali kompetensi emosi dimensi pengaruh dengan kepimpinan visionari dimensi membangunkan visi (KVBV).

Secara spesifiknya, dapatan kajian juga turut menunjukkan bahawa kesemua dimensi kompetensi emosi mempunyai hubungan yang signifikan dan positif dengan kekuatan sederhana dengan dimensi kepimpinan visionari ( $.20 \leq r \leq .53$ ). Namun demikian, kompetensi emosi dimensi pengawalan emosi, pengaruh, dan mengurus

konflik pula didapati mempunyai hubungan signifikan yang positif tetapi dengan kekuatan yang lemah dengan dimensi kepemimpinan visionari ( $.14 \leq r \leq .20$ ).

Sehubungan dengan itu, hipotesis kajian ini ditolak kerana terdapat hubungan yang signifikan dan positif antara kompetensi emosi dengan kepemimpinan visionari.

*Jadual 4.3*

*Korelasi Pearsons antara Dimensi Kompetensi Emosi dengan Kepimpinan Visionari*

Variabel		Kepimpinan Visionari			
		KVCV	KVBV	KVLV	KVML
1.Pengawalan Emosi	KEPDE	.19**	.17**	.20**	.16**
2.Orentasi Pencapaian	KEPDO	.48**	.37**	.42**	.39**
3.Ketelusan	KEPDT	.31**	.29**	.35**	.21**
4.Kebolehsuaian	KEPDB	.47**	.36**	.53**	.43**
5.Inisiatif	KEPDI	.37**	.34**	.39**	.39**
6.Membangunkan Orang Lain	KEPPB	.44**	.28**	.44**	.37**
7.Kepimpinan Berinspirasi	KEPPP	.42**	.30**	.41**	.35**
8.Pemangkin perubahan	KEPPM	.41**	.29**	.32**	.34**
9.Pengurusan Konflik	KEPPK	.17**	.15**	.20**	.23**
10.Pengaruh	KEPPG	.20**	.09	.14**	.15**
11.Kerja Berkolaboratif	KEPPJ	.30**	.22**	.19**	.22**
12.Empati	KEKSE	.38**	.31**	.34**	.32**
13.Orentasi Khidmat	KEKSO	.28**	.24**	.23**	.31**
14.Kesedaran Organisasi	KEKSK	.47**	.32**	.46**	.34**
15.Kesedaran Emosi Diri	KEKDE	.45**	.39**	.38**	.34**
16.Ketepatan Penilaian Kendiri	KEKDT	.39**	.29**	.43**	.40**
17.Keyakinan Diri	KEKDY	.33**	.28**	.38**	.29**

\*\*  $p < .01$

*Nota : Mencipta Visi (KVCV), Membangunkan Visi (KVBV), Melaksanakan Visi(KVLV), dan Mereka matlamat yang dapat dilihat (KVML ).*

#### **4.6.2 Hubungan Antara Kompetensi Emosi dengan Kualiti Pensyarah**

Analisis ini bertujuan menjawab soalan dan hipotesis kajian yang kedua iaitu;

*Ho2: Tidak terdapat hubungan yang signifikan di antara kompetensi emosi dengan kualiti pensyarah Kolej Komuniti Malaysia*

Secara keseluruhannya keputusan dari Jadual 4.4 menunjukkan bahawa kesemua dimensi kompetensi emosi mempunyai hubungan yang positif dan signifikan dengan dimensi kualiti pensyarah kecuali dimensi teknikal. Selain itu, kompetensi emosi dimensi pengaruh didapati tidak mempunyai hubungan yang signifikan dengan dimensi komitmen kualiti pensyarah.

Secara khususnya, dapatan kajian dari Jadual 4.4 juga turut menunjukkan bahawa kesemua dimensi kompetensi emosi kepimpinan berinspirasi, kesedaran organisasi, dan kebolehsuaian didapati mempunyai hubungan signifikan yang positif dengan kekuatan sederhana dengan dimensi kepimpinan visionari ( $.40 \leq r \leq .52$ ). Manakala dimensi-dimensi kompetensi emosi yang lain pula didapati mempunyai hubungan signifikan yang positif tetapi dengan kekuatan yang lemah dengan dimensi kepimpinan visionari ( $.19 \leq r \leq .39$ ).

Oleh itu dapatan analisis kajian ini tidak menyokong hipotesis kajian ini. Ini adalah kerana dapatan kajian ini dengan jelas menunjukkan terdapat hubungan antara kompetensi emosi dengan kualiti pensyarah. Semakin tinggi kompetensi emosi pensyarah, maka semakin tinggi kualiti pensyarah di Kolej Komuniti. Namun begitu dapatan kajian ini mendapati kompetensi emosi tidak mempengaruhi secara positif kemahiran teknikal pensyarah.

Jadual 4.4

Korelasi Pearsons antara Dimensi Kompetensi Emosi dengan Kualiti Pensyarah

Kompetensi Emosi	Kualiti Pensyarah					
	KPPI	KPPN	KPPG	KPPS	KPPB	KPPT
1.Pengawalan Emosi (KEPDE)	.27**	.19**	.23**	.30**	.23**	-.01
2.Orentasi Pencapaian (KEPDO)	.50**	.46**	.47**	.37**	.37**	.11
3.Ketelusan (KEPDT)	.31**	.30**	.32**	.35**	.36**	.02
4.Kebolehsuaian (KEPDB)	.52**	.42**	.40**	.40**	.39**	.03
5.Inisiatif (KEPDI)	.33**	.32**	.32**	.29**	.26**	.19
6.Membangunkan Orang Lain (KEPPB)	.48**	.37**	.36**	.38**	.29**	-.09
7.Kepimpinan Berinspirasi (KEPPP)	.46**	.43**	.46**	.42**	.39**	.01
8.Pemangkin perubahan (KEPPM)	.43**	.35**	.36**	.35**	.24**	.03
9.Pengurusan Konflik (KEPPK)	.28**	.20**	.21**	.23**	.16**	-.11
10.Pengaruh (KEPPG)	.20**	.09	.18**	.24**	.10	-.01
11.Kerja Berkolaboratif (KEPPJ)	.26**	.23**	.24**	.29**	.22**	-.06
12.Empati (KEKSE)	.33**	.31**	.34**	.37**	.35**	.01
13.Orentasi Khidmat (KEKSO)	.26**	.30**	.34**	.26**	.27**	.01
14.Kesedaran Organisasi (KEKSK)	.46**	.41**	.44**	.45**	.37**	-.02
15.Kesedaran Emosi Diri (KEKDE)	.41**	.36**	.37**	.39**	.34**	-.01
16.Ketepatan Penilaian Kendiri (KEKDT)	.42**	.37**	.38**	.42**	.32**	-.01
17.Keyakinan Diri (KEKDY)	.30**	.24**	.24**	.30**	.25**	-.01

\*\*  $p < .01$

Nota : Komunikasi (KPPI), Komitmen (KPPN), Pengurusan (KPPG), Pentadbiran (KPPS), Bahan Bantu Mengajar (KPPB), Teknikal (KPPT).

### 4.6.3 Hubungan Antara Dimensi Kepimpinan Visionari dengan Kualiti

#### Pensyarah

Analisis bahagian ini bertujuan untuk meneliti hubungan antara dimensi-dimensi kepimpinan visionari dengan kualiti pensyarah di Kolej Komuniti Malaysia.

Dapatan dari Jadual 4.5 menunjukkan bahawa kesemua dimensi kepimpinan

visionari didapati mempunyai hubungan positif dan signifikan dengan dimensi-dimensi kualiti pensyarah kecuali dimensi kepimpinan visionari mereka matlamat yang dapat dilihat dengan dimensi kualiti pensyarah dimensi teknikal.

Jadual 4.5

*Korelasi Pearsons antara Dimensi Kepimpinan Visionari dengan Kualiti Pensyarah*

Kepimpinan Visionari	Kualiti Pensyarah					
	KPPI	KPPN	KPPG	KPPS	KPPB	KPPT
Mencipta Visi	.84**	.82**	.77**	.70**	.70**	.13**
Membangunkan Visi	.71**	.75**	.68**	.66**	.74**	.27**
Melaksanakan Visi	.78**	.70**	.63**	.65**	.67**	.18**
Mereka matlamat yang dapat dilihat	.78**	.70**	.67**	.58**	.58**	.07

\*\*  $p < .01$

*Nota : Komunikasi (KPPI), Komitmen (KPPN), Pengurusan (KPPG), Pentadbiran (KPPS), Bahan Bantu Mengajar (KPPB), Teknikal (KPPT).*

Dapatan kajian juga turut menunjukkan bahawa kesemua dimensi kepimpinan visionari mempunyai hubungan signifikan yang positif dan dengan kekuatan tinggi dengan dimensi kualiti pengajaran dan pembelajaran komunikasi (KPPI), komitmen (KPPN), pengurusan (KPPG), pentadbiran (KPPS), dan bahan bantu mengajar (KPPB). Sebaliknya dimensi kepimpinan visionari didapati mempunyai hubungan yang positif tetapi dengan kekuatan lemah dengan dimensi kualiti pengajaran teknikal. Oleh yang demikian, hipotesis ini ditolak.

#### **4.6.4 Perbezaan Variabel Kajian Berdasarkan Ciri Demografi Responden**

Kajian ini menggunakan tiga jenis variabel iaitu variabel bebas (kompetensi emosi pemimpin), variabel pengantara (kepimpinan visionari) dan variabel bersandar

(kualiti pensyarah). Manakala ciri demografi yang digunakan bagi mencari perbezaan variabel kajian ialah jantina, pengalaman mengajar dan tempoh perkhidmatan. Berikut adalah hasil analisis perbezaan tersebut:

#### **4.7 Perbezaan Variabel Kajian berdasarkan Jantina Responden**

##### **4.7.1 Kepimpinan Visionari**

Analisis ini bertujuan untuk menjawab tujuan kajian yang kedua iaitu untuk mengenal pasti perbezaan kepimpinan visionari berdasarkan jantina responden dan menjawab hipotesis di bawah;

*Ho4: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan kepimpinan visionari pemimpin Kolej Komuniti berdasarkan variabel umur.*

Jadual 4.6 menunjukkan hasil analisis perbezaan kepimpinan visionari berdasarkan jantina responden. Dapatan daripada jadual di bawah menunjukkan bahawa skor min yang diperoleh responden lelaki adalah lebih tinggi berbanding responden perempuan bagi kesemua dimensi kepimpinan visionari. Dapatan ini menjelaskan bahawa responden lelaki dilihat lebih menonjol sebagai kepimpinan visionari berbanding perempuan. Sehubungan itu, hasil pengujian perbezaan ini melalui ujian  $t$  menunjukkan terdapat perbezaan secara signifikan dimensi kepimpinan visionari mencipta visi ( $t=3.67$ ,  $p=.00$ ); membangunkan visi ( $t=3.13$ ;  $p=.00$ ); melaksanakan visi ( $t=3.99$ ;  $p=.00$ ); dan mereka matlamat yang dapat dilihat ( $t=2.27$ ;  $p=.00$ ) pada aras  $p<.05$  berdasarkan jantina.

#### Jadual 4.6

##### Ujian t Kepimpinan Visionari Berdasarkan Jantina

	Jantina	N	Min	S. Piawai	Nilai t
Mencipta Visi (KVCV)	Lelaki	173	4.28	.40	3.67**
	Perempuan	224	4.06	.68	
Membangun Visi (KVBV)	Lelaki	173	4.21	.45	3.13**
	Perempuan	224	4.03	.61	
Melaksanakan Visi (KVLV)	Lelaki	173	3.99	.51	3.99**
	Perempuan	224	3.74	.65	
Mencipta matlamat yang dapat dilihat (KVML)	Lelaki	173	3.80	.42	2.27*
	Perempuan	224	3.67	.63	

Nota: \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; Mencipta Visi (KVCV), Membangunkan Visi (KVBV), Melaksanakan Visi (KVLV), dan Mereka matlamat yang dapat dilihat (KVML).

Oleh itu, kajian ini ditolak kerana terdapat perbezaan yang signifikan dan positif antara pemimpin lelaki dan perempuan dalam aspek kepimpinan visionari. Dapatan ini menunjukkan responden lelaki mempunyai tahap kepimpinan visionari daripada responden perempuan.

#### 4.7.2 Kompetensi Emosi

Analisis ini bertujuan untuk menjawab tujuan kajian yang kedua iaitu untuk mengenal pasti perbezaan kompetensi emosi berdasarkan jantina responden dan menjawab hipotesis di bawah.

*H<sub>010</sub>: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan kompetensi emosi pensyarah Kolej Komuniti berdasarkan variabel umur.*

Hasil analisis perbezaan variabel kompetensi emosi melalui ujian t menunjukkan bahawa terdapat perbezaan secara signifikan hanya bagi dimensi kompetensi emosi Pengawalan Emosi ( $t = 5.24; p < .00$ ); Orentasi Pencapaian ( $t = 4.26, p = .00$ );



Kebolehsuaian ( $t=3.87$ ;  $p=.00$ ); Membangunkan Orang Lain ( $t=2.36$ ;  $p=.02$ ); dan Keyakinan Diri ( $t=3.55$ ;  $p=.00$ ) pada aras  $p<.05$  berdasarkan jantina apabila skor min responden lelaki adalah lebih tinggi berbanding perempuan. Justru itu, hipotesis nol ditolak.

Namun demikian dapatan kajian juga mendapati tidak terdapat perbezaan secara signifikan pada aras  $p<.05$  dimensi-dimensi kompetensi emosi seperti Ketelusan (KEPDT); Inisiatif (KEPDI); Kepimpinan Berinspirasi (KEPPP); Pemangkin perubahan (KEPPM); Pengurusan Konflik (KEPPK); Pengaruh (KEPPG); Kerja Berkolaboratif (KEPPJ); Empati (KEKSE); Orentasi Khidmat (KEKSO); Kesedaran Organisasi (KEKSK); Kesedaran Emosi Diri (KEKDE); dan Ketepatan Penilaian Kendiri (KEKDT) berdasarkan jantina responden. Oleh itu dimensi ini hipotesis nol gagal ditolak.

*Jadual 4.7*

*Ujian t Kompetensi Emosi Pemimpin Berdasarkan Jantina*

	<b>Jantina</b>	<b>N</b>	<b>Min</b>	<b>S.Piawai</b>	<b>Nilai t</b>
KEPDE	Lelaki	173	3.87	.47	5.24**
	Perempuan	224	3.61	.49	
KEPDO	Lelaki	173	4.10	.54	4.26**
	Perempuan	224	3.87	.51	
KEPDT	Lelaki	173	3.97	.56	1.60
	Perempuan	224	3.89	.40	
KEPDB	Lelaki	173	4.01	.48	3.87**
	Perempuan	224	3.83	.39	
KEPDI	Lelaki	173	3.44	.36	.56
	Perempuan	224	3.42	.36	
KEPPB	Lelaki	173	4.06	.48	2.36*
	Perempuan	224	3.94	.52	
KEPPP	Lelaki	173	3.98	.55	.67
	Perempuan	224	3.94	.44	
KEPPM	Lelaki	173	3.63	.36	-.47
	Perempuan	224	3.65	.39	
KEPPK	Lelaki	173	3.76	.58	-.01
	Perempuan	224	3.76	.39	

KEPPG	Lelaki	173	3.52	.33	.89
	Perempuan	224	3.48	.48	
KEPPJ	Lelaki	173	3.55	.45	-1.84
	Perempuan	224	3.63	.35	
KEKSE	Lelaki	173	4.06	.44	-.57
	Perempuan	224	4.09	.42	
KEKSO	Lelaki	173	3.89	.51	.98
	Perempuan	224	3.84	.44	
KEKSK	Lelaki	173	3.95	.53	1.94
	Perempuan	224	3.85	.47	
KEKDE	Lelaki	173	3.96	.53	-.41
	Perempuan	224	3.99	.49	
KEKDT	Lelaki	173	3.90	.47	1.06
	Perempuan	224	3.85	.42	
KEKDY	Lelaki	173	3.66	.39	3.55**
	Perempuan	224	3.53	.35	

Nota: \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ . Pengawalan Emosi (KEPDE); Orentasi Pencapaian (KEPDO); Ketelusan (KEPDT); Kebolehsuaian (KEPDB); Inisiatif (KEPDI); Membangunkan Orang Lain (KEPPB); Kepimpinan Berinspirasi (KEPPP); Pemangkin perubahan (KEPPM); Pengurusan Konflik (KEPPK); Pengaruh (KEPPG); Kerja Berkolaboratif (KEPPJ); Empati (KEKSE); Orentasi Khidmat (KEKSO); Kesedaran Organisasi (KEKSK); Kesedaran Emosi Diri (KEKDE); Ketepatan Penilaian Kendiri (KEKDT); Keyakinan Diri (KEKDY)

#### 4.7.3 Kualiti Pensyarah

Analisis ini bertujuan untuk menjawab tujuan kajian yang kedua iaitu untuk mengenal pasti perbezaan kompetensi emosi berdasarkan jantina responden dan menjawab hipotesis di bawah.

*Ho7: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dan positif Kualiti Pensyarah Kolej Komuniti Kolej Komuniti berdasarkan variabel umur.*

Jadual 4.8 pula menunjukkan hasil analisis perbezaan kualiti pensyarah berdasarkan jantina responden.

Jadual 4.8

Ujian *t* Kualiti Pensyarah Berdasarkan Jantina

	<b>Jantina</b>	<b>N</b>	<b>Min</b>	<b>S. Piawai</b>	<b>Nilai t</b>
KPPI	Lelaki	173	4.19	.437	2.62**
	Perempuan	224	4.03	.68	
KPPN	Lelaki	173	4.31	.45	1.44
	Perempuan	224	4.22	.69	
KPPG	Lelaki	173	4.19	.50	.89
	Perempuan	224	4.13	.68	
KPPS	Lelaki	173	4.15	.50	.71
	Perempuan	224	4.10	.67	
KPPB	Lelaki	173	4.24	.40	2.17*
	Perempuan	224	4.11	.68	
KPPT	Lelaki	173	3.32	1.73	4.68**
	Perempuan	224	2.45	1.91	

Nota \* $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; Komunikasi (KPPI), Komitmen (KPPN), Pengurusan (KPPG), Pentadbiran (KPPS), Bahan Bantu Mengajar (KPPB), Teknikal (KPPT).

Hasil analisis ujian *t* dari jadual 4.8 di atas menunjukkan bahawa terdapat perbezaan secara signifikan bagi dimensi kualiti pensyarah komunikasi ( $t = 2.62$ ;  $p < .00$ ); bahan bantu mengajar ( $t = 2.17$ ,  $p = .01$ ); Kebolehsuaian ( $t = 3.87$ ;  $p = .00$ ); Membangunkan Orang Lain ( $t = 2.36$ ;  $p = .02$ ); dan teknikal ( $t = 4.68$ ;  $p = .00$ ) pada aras  $p < .05$  berdasarkan jantina apabila skor min responden lelaki adalah lebih tinggi berbanding perempuan.

Sebaliknya dapatan kajian juga turut mendapati tidak terdapat perbezaan secara signifikan pada aras  $p < .05$  bagi dimensi-dimensi kualiti komitmen pengurusan pensyarah, dan pentadbiran dalam kalangan responden lelaki mahupun perempuan.

## **4.8 Perbezaan Variabel Kajian berdasarkan Umur Responden**

### **4.8.1 Kepimpinan Visionari**

Perbezaan dimensi kepimpinan visionari berdasarkan umur telah dianalisis dengan menggunakan ujian pelbagai varians (*Multivariate Tests*) dan memperoleh dapatan nilai Wilks' Lambda sebanyak .85 (nilai  $F=5.42$ ;  $df=1032.13$ ;  $p=.00$ ). Dapatan ini menjelaskan bahawa terdapat perbezaan yang signifikan pada aras  $p<.05$  dimensi-dimensi kepimpinan visionari berdasarkan umur responden kajian ini.

Seterusnya analisis lanjutan perbandingan skor min LSD berdasarkan umur menunjukkan bahawa terdapat perbezaan min bagi kesemua dimensi kepimpinan visionari iaitu Mencipta Visi (KVCV), Membangunkan Visi (KV BV), Melaksanakan Visi(KVLV), dan Mereka matlamat yang dapat dilihat (KV ML ) berdasarkan umur secara signifikan. Dalam hal ini pensyarah yang lebih muda didapati lebih menonjol sebagai pemimpin visionari apabila dibandingkan dengan responden yang telah berumur 50 tahun dan keatas secara signifikan. Ini dapat dilihat seperti di Jadual 4.9.

Jadual 4.9

*Perbandingan Skor Min Dimensi Kepemimpinan Visionari Berdasarkan Umur*

	Perbandingan Umur		Sig. Perbezaan Min
KVCV	20 hingga 29 tahun	50 tahun dan ke atas	.6404*
	30 hingga 39 tahun	50 tahun dan ke atas	.5789*
	40 hingga 49 tahun	50 tahun dan ke atas	.6933*
KVBV	20 hingga 29 tahun	50 tahun dan ke atas	.7146*
	30 hingga 39 tahun	50 tahun dan ke atas	.7744*
	40 hingga 49 tahun	50 tahun dan ke atas	.6767*
KVLV	20 hingga 29 tahun	50 tahun dan ke atas	.5919*
	30 hingga 39 tahun	50 tahun dan ke atas	.6344*
	40 hingga 49 tahun	50 tahun dan ke atas	.4933*
KVML	20 hingga 29 tahun	50 tahun dan ke atas	.6056*
	30 hingga 39 tahun	50 tahun dan ke atas	.5467*
	40 hingga 49 tahun	50 tahun dan ke atas	.6733*

Nota: \*  $p < .05$ ; Mencipta Visi (KVCV), Membangunkan Visi (KVBV), Melaksanakan Visi (KVLV) dan Mereka Matlamat Yang Dapat Dilihat (KVML)

#### 4.8.2 Kompetensi Emosi

Pengujian perbezaan skor min dimensi kompetensi emosi berdasarkan umur dengan menggunakan ujian pelbagai varians (Multivariate Tests) telah memperoleh nilai Wilks' Lambda sebanyak .64 (nilai  $F=3.54$ ;  $df=1123.19$ ;  $p = .00$ ). Dapatan ini menjelaskan bahawa terdapat perbezaan yang signifikan pada aras  $p < .05$  skor min dimensi-dimensi kompetensi emosi berdasarkan umur responden kajian ini.

Jadual 4.10

*Perbandingan Skor Min Dimensi Kompetensi Emosi Berdasarkan Umur*

Perbandingan Umur			Sig. Perbezaan Min
KEPDE	30 hingga 39 tahun	25 hingga 29 tahun	.3155*
	40 hingga 49 tahun	30 hingga 39 tahun	.2153
KEPDO	50 tahun dan ke atas	30 hingga 39 tahun	.3083*
KEPDT	40 hingga 49 tahun	30 hingga 39 tahun	.2028
	50 tahun dan ke atas	30 hingga 39 tahun	.2403*
KEPDI	40 hingga 49 tahun	30 hingga 39 tahun	.2236
KEPPB	40 hingga 49 tahun	20 hingga 29 tahun	.3293*
		30 hingga 39 tahun	.2597*
	50 tahun dan ke atas	20 hingga 29 tahun	.4168*
KEPPM	20 hingga 29 tahun	30 hingga 39 tahun	.3472*
		30 hingga 39 tahun	.1047*
	40 hingga 49 tahun	30 hingga 39 tahun	.1472*
KEPPK	30 hingga 39 tahun	50 tahun dan ke atas	.2417*
		20 hingga 29 tahun	.4564*
	40 hingga 49 tahun	30 hingga 39 tahun	.4264*
KEPPG	40 hingga 49 tahun	50 tahun dan ke atas	.5250*
		20 hingga 29 tahun	.4249*
	50 tahun dan ke atas	30 hingga 39 tahun	.4097*
KEPPJ	40 hingga 49 tahun	40 hingga 49 tahun	.3042*
		20 hingga 29 tahun	.2076*
KEKDE	40 hingga 49 tahun	30 hingga 39 tahun	.1694*
		20 hingga 29 tahun	.2460*
KEKDT	40 hingga 49 tahun	30 hingga 39 tahun	.1819*
KEKDY	30 hingga 39 tahun	20 hingga 29 tahun	.2048*
	40 hingga 49 tahun	30 hingga 39 tahun	.2458*

*Nota: \* p<.05; Pengawalan Emosi (KEPDE); Orentasi Pencapaian (KEPDO); Ketelusan (KEPDT); Inisiatif (KEPDI); Membangunkan Orang Lain (KEPPB); Kepimpinan Berinspirasi (KEPPP); Pemangkin perubahan (KEPPM); Pengurusan Konflik (KEPPK); Pengaruh (KEPPG); Kerja Berkolaboratif (KEPPJ); Kesedaran Emosi Diri (KEKDE); Ketepatan Penilaian Kendiri (KEKDT); Keyakinan Diri (KEKDY)*

Seterusnya analisis lanjutan perbandingan skor min dimensi kompetensi emosi berdasarkan umur menunjukkan bahawa terdapat perbezaan skor min secara signifikan bagi dimensi Pengawalan Emosi (KEPDE); Orentasi Pencapaian (KEPDO); Ketelusan (KEPDT); Inisiatif (KEPDI); Membangunkan Orang Lain (KEPPB); Kepimpinan Berinspirasi (KEPPP); Pemangkin perubahan (KEPPM); Pengurusan

Konflik (KEPPK); Pengaruh (KEPPG); Kerja Berkolaboratif (KEPPJ); Kesedaran Emosi Diri (KEKDE); Ketepatan Penilaian Kendiri (KEKDT); Keyakinan Diri (KEKDY) bagi mereka yang berumur 40 hingga 49 tahun atau 50 tahun dan ke atas berbanding dengan mereka yang muda serta berumur dalam lingkungan 25 hingga 29 tahun dan 30 hingga 39 tahun. Ini dapat dilihat di dalam Jadual 4.10.

### **4.8.3 Kualiti Pensyarah Berdasarkan Umur**

Hasil pengujian perbezaan skor min dimensi kualiti pensyarah berdasarkan umur dengan menggunakan ujian pelbagai varians (*Multivariate Tests*) telah memperoleh nilai Wilks' Lambda sebanyak .66 (nilai  $F=9.70$ ;  $df=1097.91$ ;  $p=.00$ ). Dapatan ini menjelaskan bahawa terdapat perbezaan yang signifikan pada aras  $p<.05$  skor min dimensi-dimensi kualiti pensyarah berdasarkan umur responden kajian ini.

Seterusnya, analisis lanjutan perbandingan skor min dimensi kualiti pensyarah berdasarkan umur menunjukkan bahawa terdapat perbezaan skor min secara signifikan bagi kesemua dimensi kualiti pensyarah yang lebih muda dalam lingkungan berumur dalam 25 hingga 29 tahun; 30 hingga 39 tahun; dan 40 hingga 49 tahun berbanding pensyarah yang berumur 50 tahun dan ke atas. Ini dapat dilihat di dalam Jadual 4.11.

*Jadual 4.11*

*Perbandingan Skor Min Dimensi Kompetensi Emosi Berdasarkan Umur*

Perbandingan Umur			Sig. Perbezaan Min
KPPI	20 hingga 29 tahun	50 tahun dan ke atas	.2759*
	30 hingga 39 tahun	20 hingga 29 tahun	.1352*
	40 hingga 49 tahun	30 hingga 39 tahun	.2722*
KPPN		50 tahun dan ke atas	.6833*
	20 hingga 29 tahun	50 tahun dan ke atas	.4105*
	30 hingga 39 tahun	50 tahun dan ke atas	.4403*
	40 hingga 49 tahun	50 tahun dan ke atas	.5333*
KPPG	20 hingga 29 tahun	50 tahun dan ke atas	.3849
	30 hingga 39 tahun	50 tahun dan ke atas	.3293*
	40 hingga 49 tahun	50 tahun dan ke atas	.6317*
KPPS	20 hingga 29 tahun	50 tahun dan ke atas	1.0276*
	30 hingga 39 tahun	50 tahun dan ke atas	.4074*
	40 hingga 49 tahun	50 tahun dan ke atas	.5889*
KPPB	20 hingga 29 tahun	50 tahun dan ke atas	.5293*
	30 hingga 39 tahun	50 tahun dan ke atas	1.0780*
	40 hingga 49 tahun	50 tahun dan ke atas	.7899*
KPPT	20 hingga 29 tahun	50 tahun dan ke atas	1.9019*
	30 hingga 39 tahun	50 tahun dan ke atas	1.3921*
	40 hingga 49 tahun	50 tahun dan ke atas	1.4000*

Nota: \*  $p < .05$ ; Komunikasi (KPPI), Komitmen (KPPN), Pengurusan (KPPG), Pentadbiran (KPPS), Bahan Bantu Mengajar (KPPB), Teknikal (KPPT).

#### **4.9 Perbezaan Variabel Kajian Berdasarkan Tempoh Perkhidmatan**

##### **4.9.1 Kepimpinan Visionari**

Jadual dibawah menunjukkan hasil analisis perbezaan skor min kepimpinan visionari berdasarkan tempoh perkhidmatan responden.



Jadual 4.12

Dapatan Ujian *t* bagi Perbezaan Kepimpinan Visionari Berdasarkan Tempoh Perkhidmatan

	Pengalaman	N	Min	S. Piawai	Nilai <i>t</i>
KVCV	1-10 tahun	341	4.17	.47	1.335
	lebih dari 10 tahun	54	4.06	1.06	
KVBV	1-10 tahun	341	4.15	.43	3.656**
	lebih dari 10 tahun	54	3.85	1.01	
KVLV	1-10 tahun	341	3.87	.534	2.216*
	lebih dari 10 tahun	54	3.68	.95	
KVML	1-10 tahun	341	3.75	.47	2.060*
	lebih dari 10 tahun	54	3.58	.93	

Nota: \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; *Mencipta Visi (KVCV)*, *Membangunkan Visi (KVBV)*, *Melaksanakan Visi (KVLV)*, dan *Mereka matlamat yang dapat dilihat (KVML)*.

Dapatan daripada jadual di atas menunjukkan bahawa pada keseluruhannya skor min kepimpinan visionari yang diperoleh responden yang bekerja antara 1 hingga 10 tahun adalah lebih tinggi berbanding responden yang mempunyai pengalaman bekerja melebihi 10 tahun. Seterusnya, hasil pengujian perbezaan ini melalui ujian *t* menunjukkan terdapat perbezaan secara signifikan dimensi kepimpinan visionari membangunkan visi ( $t=3.66, p=.00$ ); melaksanakan visi ( $t=2.21; p=.02$ ); dan mereka matlamat yang dapat dilihat ( $t=2.06; p=.04$ ) pada aras  $p < .05$  berdasarkan jantina.

#### 4.9.2 Kompetensi Emosi

Dapatan daripada jadual di bawah menunjukkan bahawa pada keseluruhannya skor min kompetensi emosi yang diperoleh responden yang bekerja melebihi 10 tahun adalah lebih tinggi berbanding responden yang mempunyai pengalaman bekerja antara 1 hingga 10 tahun. Hasil analisis perbezaan variabel kompetensi emosi melalui ujian *t* menunjukkan bahawa terdapat perbezaan secara signifikan hanya bagi dimensi kompetensi emosi Pengawalan Emosi ( $t= -2.22; p < .05$ ); Orentasi

Pencapaian ( $t=-2.36, p<.05$ ); Ketelusan ( $t=-4.19; p<.00$ ); Kepimpinan Berinspirasi ( $t=-4.30; p=.00$ ); Pengaruh ( $t= -3.43; p=.00$ ); Kerja Berkolaboratif ( $t= -1.98; p<.05$ ); Empati ( $t= -1.98; p<.05$ ); Kesedaran Organisasi ( $t= -2.01; p<.05$ ); Kesedaran Emosi Diri ( $t= -2.38; p<.00$ ); Ketepatan Penilaian Kendiri ( $t= -2.96; p<.00$ ); Keyakinan Diri ( $t= -4.87; p<.05$ ).

Sebaliknya dapatan kajian juga mendapati tidak terdapat perbezaan secara signifikan pada aras  $p<.05$  dimensi-dimensi kompetensi emosi seperti Inisiatif (KEPDI); Pemangkin perubahan (KEPPM); Pengurusan Konflik (KEPPK); Pengaruh (KEPPG); Orentasi Khidmat (KEKSO); dan Ketepatan Penilaian Kendiri (KEKDT) berdasarkan jantina responden.

#### *Jadual 4.13*

#### *Dapatan Ujian t bagi Perbezaan Kompetensi Emosi Pemimpin Berdasarkan Tempoh Perkhidmatan*

	<b>Pengalaman</b>	<b>N</b>	<b>Min</b>	<b>S.Piawai</b>	<b>Nilai t</b>
KEPDE	1-10 tahun	341	3.70	.50	-2.220*
	lebih dari 10 tahun	54	3.87	.48	
KEPDO	1-10thn	341	3.95	.52	-2.362*
	lebih dari 10 tahun	54	4.13	.63	
KEPDT	1-10 tahun	341	3.88	.49	-4.195**
	lebih dari 10 tahun	54	4.18	.28	
KEPDB	1-10 tahun	341	3.89	.46	-1.823
	lebih dari 10 tahun	54	4.01	.25	
KEPDI	1-10 tahun	341	3.42	.38	-1.349
	lebih dari 10 tahun	54	3.49	.25	
KEPPB	1-10 tahun	341	3.95	.51	-4.307**
	lebih dari 10 tahun	54	4.26	.39	
KEPPP	1-10 tahun	341	3.95	.51	-.779
	lebih dari 10 tahun	54	4.01	.34	
KEPPM	1-10 tahun	341	3.64	.38	-.674
	lebih dari 10 tahun	54	3.68	.33	
KEPPK	1-10 tahun	341	3.75	.47	-1.841
	lebih dari 10 tahun	54	3.87	.46	
KEPPG	1-10 tahun	341	3.46	.42	-3.434**
	lebih dari 10 tahun	54	3.68	.35	
KEPPJ	1-10 tahun	341	3.58	.41	-1.986*
	lebih dari 10 tahun	54	3.70	.36	

KEKSE	1-10 tahun	341	4.06	.42	-2.015*
	lebih dari 10 tahun	54	4.18	.45	
KEKSO	1-10 tahun	341	3.85	.49	-1.129
	lebih dari 10 tahun	54	3.93	.33	
KEKSK	1-10 tahun	341	3.87	.51	-2.382*
	lebih dari 10 tahun	54	4.04	.35	
KEKDE	1-10 tahun	341	3.95	.51	-2.956**
	lebih dari 10 tahun	54	4.17	.47	
KEKDT	1-10 tahun	341	3.85	.46	-1.813
	lebih dari 10 tahun	54	3.97	.32	
KEKDY	1-10 tahun	341	3.55	.37	-4.847**
	lebih dari 10 tahun	54	3.81	.28	

Nota: \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; Pengawalan Emosi (KEPDE); Orentasi Pencapaian (KEPDO); Ketelusan (KEPDT); Kebolehsuaian (KEPDB); Inisiatif (KEPDI); Membangunkan Orang Lain (KEPPB); Kepimpinan Berinspirasi (KEPPP); Pemangkin perubahan (KEPPM); Pengurusan Konflik (KEPPK); Pengaruh (KEPPG); Kerja Berkolaboratif (KEPPJ); Empati (KEKSE); Orentasi Khidmat (KEKSO); Kesedaran Organisasi (KEKSK); Kesedaran Emosi Diri (KEKDE); Ketepatan Penilaian Kendiri (KEKDT); Keyakinan Diri (KEKDY).

### 4.9.3 Kualiti Pensyarah

Jadual 4.14 menunjukkan hasil analisis perbezaan kualiti pensyarah berdasarkan tempoh perkhidmatan responden.

*Jadual 4.14:*

*Dapatan Ujian t bagi Perbezaan Kualiti Pensyarah Berdasarkan Tempoh Perkhidmatan*

	Pengalaman	N	Min	S. Piawai	Nilai t
KPPI	1-10 tahun	341	4.11	.49	.710
	lebih dari 10 tahun	54	4.04	1.03	
KPPN	1-10 tahun	341	4.29	.47	2.540*
	lebih dari 10 tahun	54	4.06	1.09	
KPPG	1-10 tahun	341	4.18	.48	1.558
	lebih dari 10 tahun	54	4.04	1.09	
KPPS	1-10 tahun	341	4.14	.50	1.501
	lebih dari 10 tahun	54	4.01	1.05	
KPPB	1-10 tahun	341	4.22	.46	4.951**
	lebih dari 10 tahun	54	3.81	1.01	
KPPT	1-10 tahun	341	2.93	1.830	2.831*
	lebih dari 10 tahun	54	2.15	2.11	

Nota \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; Komunikasi (KPPI), Komitmen (KPPN), Pengurusan (KPPG), Pentadbiran (KPPS), Bahan Bantu Mengajar (KPPB), Teknikal (KPPT).

Dapatan daripada jadual di atas menunjukkan bahawa pada keseluruhannya skor min dimensi kualiti pensyarah yang diperoleh responden yang bekerja antara 1 hingga 10 tahun adalah lebih tinggi berbanding responden yang mempunyai pengalaman bekerja melebihi 10 tahun.

Hasil analisis ujian t dari jadual di atas menunjukkan bahawa terdapat perbezaan secara signifikan bagi dimensi kualiti pensyarah komitmen ( $t= 2.54$ ;  $p<.05$ ); bahan bantu mengajar ( $t=4.95$ ,  $p<.00$ ); dan teknikal ( $t=2.83$ ;  $p=.00$ ) pada aras  $p<.05$  berdasarkan pengalaman mengajar.

#### **4.10 Pengaruh Kompetensi Emosi Pemimpin terhadap Kualiti Pensyarah**

Analisis bahagian ini untuk menjawab soalan kajian yang ketiga iaitu apakah pengaruh utama Kompetensi Emosi yang berfungsi dalam mempengaruhi Kepimpinan Visionari dan kualiti pensyarah-pensyarah Kolej Komuniti? Hipotesis yang cuba dijawab ialah;

*Ho15: Kualiti pensyarah tidak dipengaruhi secara signifikan oleh subskala-subskala kepimpinan visionari pensyarah Kolej Komuniti.*

Dalam kajian ini, kualiti pensyarah terbentuk dalam enam dimensi iaitu Komunikasi (KPPI), Komitmen (KPPN), Pengurusan (KPPG), Pentadbiran (KPPS), Bahan Bantu Mengajar (KPPB), Teknikal (KPPT). Oleh sebab itu, pengujian regresi berganda secara berasingan dilakukan terhadap kompetensi emosi pemimpin dengan dimensi-dimensi kualiti pensyarah. Jadual 4.15 menunjukkan hasil regresi berganda bagi pengaruh kompetensi emosi terhadap kualiti pensyarah

Jadual 4.15:

*Analisis Regresi Pengaruh Kompetensi Emosi terhadap Kualiti pensyarah.*

Variabel Peramal	Kualiti Pensyarah ( $\beta$ )					
	KPPI	KPPN	KPPG	KPPS	KPPB	KPPT
<b>Konstan</b>						
1.Pengawalan Emosi (KEPDE)	.04	.06	.08	.14**	.15**	.05
2.Orentasi Pencapaian (KEPDO)	.15*	.23**	.25**	-.04	.11	.41**
3.Ketelusan (KEPDT)	-.05	.01	.01	.04	.14*	.06
4.Kebolehsuaian (KEPDB)	.28**	.08	.01	.05	.15	.08
5.Inisiatif (KEPDI)	.06	.18**	.19**	.09	.13*	.28**
6.Membangunkan Orang Lain (KEPPB)	.03	-.11	-.24**	-.19*	-.30**	-.51**
7.Kepimpinan Berinspirasi (KEPPP)	-.07	.10	.13	-.02	.06	-.09
8.Pemangkin perubahan (KEPPM)	.38**	.27**	.26**	.25**	.15**	.10
9.Pengurusan Konflik (KEPPK)	-.07	-.13*	-.14*	-.18**	-.21**	-.17
10.Pengaruh (KEPPG)	-.13	-.28**	-.16**	-.05	-.25**	-.07
11.Kerja Berkolaboratif (KEPPJ)	-.04	.01	.04	.08	.08	-.02
12.Empati (KEKSE)	-.19**	-.10	-.06	-.02	.04	.12
13.Orentasi Khidmat (KEKSO)	-.11	.07	.08	-.08	.07	.05
14.Kesedaran Organisasi (KEKSK)	.14	.02	.12	.24**	.01	-.11
15.Kesedaran Emosi Diri (KEKDE)	.16	.15*	.09	.16*	.21**	.01
16.Ketepatan Penilaian Kendiri (KEKDT)	.13*	.06	.07	.22**	-.02	-.08
17.Keyakinan Diri (KEKDY)	.03	.09	.08	.15**	.17**	.07
Nilai R <sup>2</sup>	.45	.36	.36	.35	.30	.18
Nilai R <sup>2</sup> Terlaras	.42	.34	.33	.32	.27	.15
Nilai F	18.6**	13.1**	12.8**	12.2**	10.0**	5.22**

\*\*  $p < .01$

Nota : Komunikasi (KPPI), Komitmen (KPPN), Pengurusan (KPPG), Pentadbiran (KPPS), Bahan Bantu Mengajar (KPPB), Teknikal (KPPT).

Dapatan kajian daripada Jadual 4.15 menunjukkan bahawa dimensi-dimensi kompetensi emosi yang dikaji telah menyumbang sebanyak 45 peratus perubahan varians dalam dimensi kualiti komunikasi pensyarah (KPPI), 36 peratus perubahan varians masing-masing dalam dimensi pengurusan (KPPG) dan dimensi komitmen

(KPPN), 35 peratus perubahan varians dalam dimensi pentadbiran (KPPS), 30 peratus varians dalam dimensi bahan bantu mengajar (KPPB), dan 18 peratus perubahan varians dalam dimensi teknikal (KPPT).

Sementara itu, dapatan kajian juga menunjukkan dimensi-dimensi kompetensi emosi yang mempunyai pengaruh yang signifikan terhadap dimensi kualiti pengajaran komitmen (KPPN) pada aras  $p < .05$  ialah dimensi Orentasi Pencapaian (KEPDO) ( $\beta = .15$ ;  $p = .00$ ); Kebolehsuaian (KEPDB) ( $\beta = .28$ ;  $p = .00$ ); Pemangkin perubahan (KEPPM) ( $\beta = .38$ ;  $p = .00$ ); Empati (KEKSE) ( $\beta = -.19$ ;  $p = .00$ ); dan Ketepatan Penilaian Kendiri (KEKDT) ( $\beta = .13$ ;  $p = .01$ ).

Bagi dimensi kualiti pensyarah dalam aspek (KPPG) pula didapati dimensi kompetensi emosi Orentasi Pencapaian (KEPDO) ( $\beta = .23$ ;  $p = .00$ ); Inisiatif (KEPDI) ( $\beta = .18$ ;  $p = .00$ ); Pemangkin perubahan (KEPPM) ( $\beta = .27$ ;  $p = .00$ ); Pengurusan Konflik (KEPPK) ( $\beta = -.13$ ;  $p = .00$ ); Pengaruh (KEPPG) ( $\beta = -.28$ ;  $p = .00$ ); dan Kesedaran Emosi Diri (KEKDE) ( $\beta = .15$ ;  $p = .00$ ) didapati mempunyai pengaruh yang signifikan pada aras  $p < .05$ .

Seterusnya, bagi kualiti dimensi komitmen pensyarah (KPPN) didapati dimensi kompetensi emosi Orentasi Pencapaian (KEPDO) ( $\beta = .25$ ;  $p = .00$ ); Inisiatif (KEPDI) ( $\beta = .19$ ;  $p = .00$ ); Membangunkan Orang Lain (KEPPB) ( $\beta = -.24$ ;  $p = .00$ ); Pemangkin perubahan (KEPPM) ( $\beta = .26$ ;  $p = .00$ ); Pengurusan Konflik (KEPPK) ( $\beta = -.14$ ;  $p = .00$ ) dan Pengaruh (KEPPG) ( $\beta = -.16$ ;  $p = .00$ ) didapati mempunyai pengaruh

yang signifikan terhadap kualiti pensyarah dimensi komitmen (KPPN) pada aras  $p < .05$ .

Selain itu, dapatan kajian juga menunjukkan dimensi-dimensi kompetensi emosi seperti dimensi Pengawalan Emosi (KEPDE) ( $\beta = .14$ ;  $p = .00$ ); Membangunkan Orang Lain (KEPPB) ( $\beta = -.19$ ;  $p = .00$ ); Pemangkin perubahan (KEPPM) ( $\beta = .25$ ;  $p = .00$ ); Pengurusan Konflik (KEPPK) ( $\beta = -.18$ ;  $p = .00$ ); Kesedaran Organisasi (KEKSK) ( $\beta = .24$ ;  $p = .00$ ); Kesedaran Emosi Diri (KEKDE) ( $\beta = .16$ ;  $p = .00$ ); Ketepatan Penilaian Kendiri (KEKDT) ( $\beta = .22$ ;  $p = .00$ ); dan Keyakinan Diri (KEKDY) ( $\beta = .15$ ;  $p = .01$ ) didapati mempunyai pengaruh yang signifikan terhadap dimensi Pentadbiran pensyarah (KPPS).

Dapatan kajian dari Jadual 4.19 juga menunjukkan dimensi-dimensi kompetensi emosi yang mempunyai pengaruh yang signifikan dengan dimensi kualiti pensyarah dalam kemahiran mengguna bahan bantu mengajar (KPPB) ialah dimensi Pengawalan Emosi (KEPDE) ( $\beta = .15$ ;  $p = .00$ ); Ketelusan (KEPDT) ( $\beta = .14$ ;  $p = .00$ ); Inisiatif (KEPDI) ( $\beta = .13$ ;  $p = .00$ ); Membangunkan Orang Lain (KEPPB) ( $\beta = -.30$ ;  $p = .00$ ); Pemangkin perubahan (KEPPM) ( $\beta = .15$ ;  $p = .00$ ); Pengurusan Konflik (KEPPK) ( $\beta = -.21$ ;  $p = .00$ ); Pengaruh (KEPPG) ( $\beta = -.25$ ;  $p = .00$ ); dan Kesedaran Emosi Diri (KEKDE) ( $\beta = .21$ ;  $p = .00$ ) didapati mempunyai pengaruh yang signifikan pada aras  $p < .05$  terhadap dimensi kualiti pensyarah dalam aspek mengguna bahan bantu mengajar (KPPB).

Akhir sekali, hanya dimensi kompetensi emosi Orentasi Pencapaian (KEPDO) ( $\beta=.41$ ;  $p=.00$ ); Inisiatif (KEPDI) ( $\beta=.28$ ;  $p=.00$ ); dan Membangunkan Orang Lain (KEPPB) ( $\beta= -.51$ ;  $p=.00$ ) sahaja didapati mempunyai pengaruh yang signifikan pada aras  $p<.05$  terhadap dimensi kualiti pensyarah dalam aspek kemahiran teknikal (KPPT).

#### 4.11 Pengaruh Kompetensi Emosi terhadap Kepimpinan Visionari

Jadual 4.16 menunjukkan hasil regresi berganda bagi pengaruh kompetensi emosi terhadap kepimpinan visionari.

*Jadual 4.16:*

*Analisis Regresi Pengaruh Kompetensi Emosi terhadap Kepimpinan Visionari*

Variabel Peramal	Kepimpinan Visionari ( $\beta$ )			
	KVCV	KVBV	KVLV	KVML
<b>Konstan</b>				
1.Pengawalan Emosi (KEPDE)	-.01	.07	.01	-.01
2.Orentasi Pencapaian (KEPDO)	.20**	.21**	.03	.12
3.Ketelusan (KEPDT)	-.06	.09	.07	-.18**
4.Kebolehsuaian (KEPDB)	.22**	.20*	.34**	.41**
5.Inisiatif (KEPDI)	.12**	.19**	.15**	.06
6.Membangunkan Orang Lain (KEPPB)	-.15*	-.35**	-.11	-.13
7.Kepimpinan Berinspirasi (KEPPP)	-.21**	-.21**	-.17*	-.23**
8.Pemangkin perubahan (KEPPM)	.34**	.25**	.31**	.29**
9.Pengurusan Konflik (KEPPK)	-.30**	-.22**	-.14**	-.08
10.Pengaruh (KEPPG)	-.15**	-.28**	-.20**	-.10
11.Kerja Berkolaboratif (KEPPJ)	.10	.07	-.06	.07
12.Empati (KEKSE)	-.01	.02	-.09	-.01
13.Orentasi Khidmat (KEKSO)	-.05	.07	-.15**	.12
14.Kesedaran Organisasi (KEKSK)	.21**	-.01	.18**	-.01
15.Kesedaran Emosi Diri (KEKDE)	.31**	.39**	.25**	.12
16.Ketepatan Penilaian Kendiri (KEKDT)	.05	-.05	.13*	.18**
17.Keyakinan Diri (KEKDY)	.20**	.29**	.21**	.13*
Nilai R <sup>2</sup>	.47	.36	.44	.34
Nilai R <sup>2</sup> Terlaras	.45	.34	.42	.31
Nilai F	20.6**	13.1**	18.4**	11.6**

*Nota:* \*\*

*p<.01;Mencipta Visi (KVCV), Membangunkan Visi (KVBV), Melaksanakan Visi(KVLV), dan Mereka matlamat yang dapat dilihat (KVML ).*



Dapatan kajian daripada Jadual 4.16 menunjukkan bahawa dimensi-dimensi kompetensi emosi yang dikaji telah menyumbang sebanyak 47 peratus perubahan varians dalam dimensi kepimpinan visionari mencipta visi (KVCV), 36 peratus perubahan varians dalam dimensi membangunkan visi (KVBV), 44 peratus perubahan varians dalam dimensi melaksanakan visi (KVLV), 34 peratus perubahan varians dalam dimensi mereka matlamat yang dapat dilihat (KVML).

Selain itu, dapatan kajian dari Jadual 4.16 juga menunjukkan dimensi-dimensi kompetensi emosi yang mempunyai pengaruh yang signifikan terhadap dimensi dimensi kepimpinan visionari mencipta visi (KVCV) pada aras  $p < .05$  ialah dimensi Orentasi Pencapaian (KEPDO) ( $\beta = .20$ ;  $p = .00$ ); Kebolehsuaian (KEPDB) ( $\beta = .22$ ;  $p = .00$ ); Inisiatif (KEPDI) ( $\beta = .12$ ;  $p = .00$ ); Membangunkan Orang Lain (KEPPB) ( $\beta = -.15$ ;  $p = .00$ ); Kepimpinan Berinspirasi (KEPPP) ( $\beta = -.21$ ;  $p = .00$ ); Pemangkin perubahan (KEPPM) ( $\beta = .34$ ;  $p = .00$ ); Pengurusan Konflik (KEPPK) ( $\beta = -.30$ ;  $p = .00$ ); Pengaruh (KEPPG) ( $\beta = -.15$ ;  $p = .00$ ); Kesedaran Organisasi (KEKSK) ( $\beta = .21$ ;  $p = .00$ ); Kesedaran Emosi Diri (KEKDE) ( $\beta = .21$ ;  $p = .00$ ); dan Keyakinan Diri (KEKDY) ( $\beta = .20$ ;  $p = .00$ ).

Sementara itu, dimensi-dimensi kompetensi emosi seperti Orentasi Pencapaian (KEPDO) ( $\beta = .21$ ;  $p = .00$ ); Kebolehsuaian (KEPDB) ( $\beta = .20$ ;  $p = .00$ ); Inisiatif (KEPDI) ( $\beta = .19$ ;  $p = .00$ ); Membangunkan Orang Lain (KEPPB) ( $\beta = -.35$ ;  $p = .00$ ); Kepimpinan Berinspirasi (KEPPP) ( $\beta = -.21$ ;  $p = .00$ ); Pemangkin perubahan (KEPPM) ( $\beta = .25$ ;  $p = .00$ ); Pengurusan Konflik (KEPPK) ( $\beta = -.22$ ;  $p = .00$ ); Pengaruh (KEPPG) ( $\beta = -.28$ ;  $p = .00$ ); Kesedaran Emosi Diri (KEKDE) ( $\beta = .39$ ;  $p = .00$ ); dan

Keyakinan Diri (KEKDY) ( $\beta=.29$ ;  $p=.00$ ) didapati mempunyai pengaruh yang signifikan terhadap dimensi kepemimpinan visionari membangunkan visi (KVBV) pada aras  $p<.05$ .

Seterusnya, bagi kepemimpinan visionari dimensi melaksanakan visi (KVLV), didapati dimensi kompetensi emosi Kebolehsuaian (KEPDB) ( $\beta=.345$   $p=.00$ ); Inisiatif (KEPDI) ( $\beta=.19$ ;  $p=.00$ ); Kepimpinan Berinspirasi (KEPPP)( $\beta= -.17$ ;  $p=.00$ ); Pemangkin perubahan (KEPPM) ( $\beta=.31$ ;  $p=.00$ ); Pengurusan Konflik (KEPPK) ( $\beta= -.14$ ;  $p=.00$ ); Pengaruh (KEPPG) ( $\beta= -.20$ ;  $p=.00$ ); Orentasi Khidmat (KEKSO) ( $\beta= -.15$ ;  $p=.00$ ); Kesedaran Organisasi (KEKSK) ( $\beta=.18$ ;  $p=.00$ ); Kesedaran Emosi Diri (KEKDE) ( $\beta=.25$ ;  $p=.00$ ); Ketepatan Penilaian Kendiri (KEKDT) ( $\beta= .13$ ;  $p=.00$ ); dan Keyakinan Diri (KEKDY) ( $\beta=.21$ ;  $p=.00$ ) didapati mempunyai pengaruh yang signifikan terhadap dimensi kepemimpinan visionari melaksanakan visi (KVLV) pada aras  $p<.05$ .

Akhir sekali, dimensi-dimensi kompetensi emosi yang mempunyai pengaruh yang signifikan terhadap dimensi kepemimpinan visionari mereka matlamat yang dapat dilihat (KVML) pada aras  $p<.05$  ialah i Ketelusan (KEPDT) ( $\beta= -.18$ ;  $p=.00$ ); Kebolehsuaian (KEPDB) ( $\beta=.41$ ;  $p=.00$ ); Inisiatif (KEPDI) ( $\beta=.19$ ;  $p=.00$ ); Kepimpinan Berinspirasi (KEPPP)( $\beta= -.23$ ;  $p=.00$ ); Pemangkin perubahan (KEPPM) ( $\beta=.29$   $p=.00$ ); Ketepatan Penilaian Kendiri (KEKDT) ( $\beta= .18$ ;  $p=.00$ ); dan Keyakinan Diri (KEKDY) ( $\beta=.13$ ;  $p=.00$ ).

#### 4.12 Pengaruh Kepimpinan Visionari terhadap Kualiti Pensyarah

Jadual 4.17 menunjukkan dapatan analisis regresi berganda pengaruh kepimpinan visionari terhadap kualiti pensyarah. Dapatan kajian daripada Jadual 4.17 menunjukkan bahawa dimensi-dimensi kepimpinan visionari yang dikaji telah menyumbang sebanyak 76 peratus perubahan varians dalam dimensi kualiti pengajaran pembelajaran komunikasi (KPPI), 70 peratus perubahan varians dalam dimensi pengurusan (KPPG), 61 peratus perubahan varians dalam dimensi komitmen (KPPN), 52 peratus perubahan varians dalam dimensi pentadbiran (KPPS), 59 peratus perubahan varians dalam dimensi bahan bantu mengajar (KPPB), dan 11 peratus perubahan varians dalam dimensi teknikal (KPPT).

*Jadual 4.17:*

*Analisis Regresi Pengaruh Kepimpinan Visionari terhadap Kualiti Pensyarah*

Variabel	Kualiti Pensyarah ( $\beta$ )					
	KPPI	KPPN	KPPG	KPPS	KPPB	KPPT
<b>Kepimpinan Visionari</b>						
Mencipta Visi	.51**	.54**	.53**	.38**	.20**	-.22*
Membangunkan Visi	-.03	.23**	.21**	.19**	.46**	.47**
Melaksanakan Visi	.21**	-.01	-.10	.18**	.16**	.10
Mereka matlamat yang dapat dilihat	.24**	.12**	.18**	.02	-.01	-.15
Nilai R <sup>2</sup>	.76	.70	.61	.52	.59	.11
Nilai R <sup>2</sup> Terlaras	.75	.69	.60	.51	.58	.09
Nilai F	31.4**	23.7**	15.9**	11.1**	14.4**	12.1**

\*\*  $p < .01$

*Nota : Komunikasi (KPPI), Komitmen (KPPN), Pengurusan (KPPG), Pentadbiran (KPPS), Bahan Bantu Mengajar (KPPB), Teknikal (KPPT).*

Dapatan kajian dari Jadual 4.17 menunjukkan dimensi-dimensi kepimpinan visionari mempunyai pengaruh yang signifikan terhadap dimensi kualiti pensyarah komitmen

(KPPN) pada aras  $p < .05$  ialah dimensi Mencipta Visi ( $\beta = .51$ ;  $p = .00$ ); Melaksanakan Visi ( $\beta = .21$ ;  $p = .00$ ); dan Mereka matlamat yang dapat dilihat ( $\beta = .24$ ;  $p = .00$ ).

Sementara itu, bagi dimensi kualiti pengajaran dan pembelajaran pengurusan (KPPG) pula didapati dimensi-dimensi kepimpinan visionari yang mempunyai pengaruh yang signifikan terhadap dimensi ini pada aras  $p < .05$  ialah dimensi Mencipta Visi ( $\beta = .54$ ;  $p = .00$ ); Membangunkan Visi ( $\beta = .23$ ;  $p = .00$ ); dan Mereka matlamat yang dapat dilihat ( $\beta = .12$ ;  $p = .00$ ).

Seterusnya, bagi kualiti pensyarah dimensi komitmen (KPPN) pula didapati didapati dimensi-dimensi kepimpinan visionari yang mempunyai pengaruh yang signifikan terhadap dimensi ini pada aras  $p < .05$  ialah dimensi Mencipta Visi ( $\beta = .38$ ;  $p = .00$ ); Membangunkan Visi ( $\beta = .19$ ;  $p = .00$ ); dan Melaksanakan Visi ( $\beta = .18$ ;  $p = .00$ ), mempunyai pengaruh yang signifikan terhadap kualiti pensyarah dimensi komitmen (KPPN) pada aras  $p < .05$ .

Selain itu, dapatan kajian juga menunjukkan dimensi-dimensi kepimpinan visionari seperti dimensi Mencipta Visi ( $\beta = .20$ ;  $p = .00$ ); Membangunkan Visi ( $\beta = .46$ ;  $p = .00$ ); dan Melaksanakan Visi ( $\beta = .16$ ;  $p = .00$ ) mempunyai pengaruh yang signifikan terhadap kualiti pensyarah dalam aspek dimensi Pentadbiran (KPPS).

Akhir sekali, hanya dimensi dimensi kepimpinan visionari Mencipta Visi ( $\beta = -.22$ ;  $p = .00$ ); dan Membangunkan Visi ( $\beta = .47$ ;  $p = .00$ ); sahaja didapati mempunyai

pengaruh yang signifikan pada aras  $p < .05$  terhadap dimensi kualiti pensyarah teknikal (KPPT). Justru itu, hipotesis ini gagal ditolak.

#### **4.13 Pengaruh *Mediator* Kepimpinan Visionari Terhadap Hubungan antara Kompetensi Emosi Dengan Kualiti Pensyarah**

Panduan daripada Baron dan Kenny (1986) digunakan membuktikan bahawa kepimpinan visionari mempunyai pengaruh *mediator* terhadap hubungan antara kompetensi emosi dengan kualiti pensyarah. Baron dan Kenny (1986) mencadangkan empat syarat yang perlu dipatuhi iaitu:

1. Langkah pertama, variabel bebas mesti memberi kesan kepada variabel *mediator*.
2. Langkah kedua, variabel bebas mesti memberi kesan kepada variabel bersandar.
3. Langkah ketiga, variabel *mediator* mesti memberi kesan kepada variabel bersandar.
4. Langkah keempat, membandingkan kesan variabel bebas terhadap variabel bersandar dengan kehadiran atau tanpa kehadiran variabel *mediator*. Jika ketiga-tiga syarat tersebut di atas berada dalam arah positif atau negatif seperti yang ditentukan, maka kesan variabel bebas tanpa *mediator* dan bersama *mediator* signifikan serta nilai beta koefisien ( $\beta$ ) menurun maka *mediator* separa berlaku. Hal ini membawa maksud wujud kesan langsung bersama dengan kesan *mediator*. Sebaliknya variabel bebas tanpa *mediator* signifikan dan bersama *mediator* tidak signifikan serta nilai beta koefisien ( $\beta$ ) menurun, maka berlaku *mediator* penuh. Hal ini membawa maksud kesan

langsung yang wujud tadi tidak akan muncul apabila *mediator* diperkenalkan dalam model. Jika variabel bebas tanpa *mediator* signifikan dan bersama *mediator* signifikan tetapi nilai beta koefisien ( $\beta$ ) meningkat, maka *mediator* tidak akan wujud (Mathieu & Taylor, 2006).

#### **4.14 Pengaruh *Mediator* Kepimpinan Visionari Terhadap Hubungan Antara Kompetensi Emosi Dengan Dimensi Kualiti Komunikasi Pensyarah**

Analisis bahagian ini adalah untuk meneliti pengaruh mediator kepimpinan visionari terhadap hubungan antara kompetensi emosi dengan kualiti pensyarah. Hipotesis yang cuba dijawab ialah:

*Ho16: Tidak terdapat pengaruh dalam kepimpinan visionari sebagai mediator dalam hubungan antara kompetensi emosi dan kualiti pensyarah Kolej Komuniti. .*

Dapatan analisis regresi menunjukkan bahawa empat dimensi kompetensi emosi orientasi pencapaian, kebolehsuaian, pemangkin perubahan dan ketepatan penilaian sendiri yang memenuhi syarat yang ditetapkan oleh Baron dan Kenny (1986) untuk dijadikan variabel bebas kerana mempunyai pengaruh secara positif dan signifikan terhadap dimensi kualiti pensyarah dalam aspek kemahiran komunikasi. Manakala tiga dimensi kepimpinan visionari yang memenuhi syarat Baron dan Kenny (1986) untuk dijadikan variabel pengantara ialah mencipta visi, melaksanakan visi, dan mereka matlamat yang dapat dilihat.

Seterusnya, dalam menguji pengaruh *mediator*, keputusan dari Jadual 4.18 menunjukkan dimensi kompetensi emosi orientasi pencapaian mempunyai pengaruh

yang signifikan terhadap kualiti komunikasi pensyarah tanpa kehadiran dimensi kepimpinan visionari ialah ( $\beta=.14, p=.05$ ) dan tidak signifikan bersama dimensi kepimpinan visionari ( $\beta=.06, p=.569$ ) serta nilai beta koefisien ( $\beta$ ) berkurangan. Oleh itu, kepimpinan visionari (mencipta visi, melaksana visi dan mereka matlamat yang dapat dilihat) bertindak sebagai *mediator* penuh terhadap hubungan antara dimensi orientasi pencapaian dengan kualiti kemahiran komunikasi pensyarah. Sementara itu, dimensi dimensi kebolehsuaian dan pemangkin perubahan pula menunjukkan kesan signifikan terhadap komunikasi pensyarah tanpa kehadiran kepimpinan visionari ( $\beta=.29, p=.00; \beta=.28, p=.00$ ) dan signifikan bersama dimensi kepimpinan visionari ( $\beta=.08, p=.03; \beta=.09, p=.00$ ) serta nilai beta koefisien ( $\beta$ ) berkurangan. Oleh itu, kepimpinan visionari (mencipta visi, melaksana visi dan mereka matlamat yang dapat dilihat) bertindak sebagai *mediator* separa terhadap hubungan antara dimensi kompetensi emosi kebolehsuaian dan pemangkin perubahan dengan kualiti komunikasi pensyarah.

Jadual 4.18:

*Keputusan Regresi Berganda Pengaruh Pengantara Kepimpinan Visionari Terhadap Hubungan Kompetensi Emosi dengan Kualiti Kemahiran Komunikasi Pensyarah*

Variabel	Variabel Bersandar		
	Komunikasi	Komunikasi (Tanpa Variabel Pengantara)	Komunikasi (Bersama Variabel Pengantara)
<b>Variabel Bebas</b>			
Orentasi Pencapaian (KEPDO)		.14*	.06
Kebolehsuaian (KEPDB)		.29**	.08*
Pemangkin perubahan (KEPPM)		.28**	.09**
Ketepatan Penilaian Kendiri (KEKDT)		.08	-.02
<b>Variabel Pengantara</b>			
Mencipta Visi	.49**		.42*
Melaksanakan Visi	.20**		.17**
Mereka matlamat yang dapat dilihat	.24**		.24**
Nilai R <sup>2</sup>	.76	.39	.77
Nilai R <sup>2</sup> Terlaras	.75	.38	.76
Nilai F	416.92**	64.23**	195.23**

Nota: \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

#### 4.15 Pengaruh Mediator Kepimpinan Visionari Terhadap Hubungan Antara Kompetensi Emosi Dengan Dimensi Kualiti Pensyarah

Dapatan analisis regresi yang terdahulu dalam kajian menunjukkan bahawa lima dimensi kompetensi iaitu emosi orientasi pencapaian, inisiatif, pemangkin perubahan, pengurusan konflik, pengaruh dan kesedaran emsoi diri telah memenuhi syarat yang ditetapkan oleh Baron dan Kenny (1986). Justeru, variabel-variabel ini telah dijadikan sebagai variabel bebas kerana mempunyai pengaruh secara positif dan signifikan terhadap dimensi kualiti pensyarah komitmen.

Manakala tiga dimensi kepimpinan visionari yang memenuhi syarat Baron dan Kenny (1986) untuk dijadikan sebagai variabel pengantara ialah mencipta visi, membangunkan visi, dan mereka matlamat yang dapat dilihat.



Keputusan dari Jadual 4.19 menunjukkan dimensi kompetensi inisiatif, pemangkin perubahan dan kesedaran emosi sendiri mempunyai pengaruh signifikan terhadap kualiti komunikasi pensyarah tanpa kehadiran dimensi kepimpinan visionari ( $\beta=.19$ ,  $p=.00$ ;  $\beta=.27$ ,  $p=.00$ ;  $\beta=.15$ ,  $p=.03$ ) dan tidak signifikan bersama dimensi kepimpinan visionari ( $\beta=.03$ ,  $p=.65$ ;  $\beta=.02$ ,  $p=.69$ ;  $\beta= -.07$ ,  $p=.12$ ) serta nilai beta koefisien ( $\beta$ ) berkurangan. Oleh itu, kepimpinan visionari (mencipta visi, membangunkan visi dan mereka matlamat yang dapat dilihat) bertindak sebagai *mediator* penuh terhadap hubungan antara dimensi orientasi pencapaian, pemangkin perubahan dan kesedaran emosi sendiri dengan kualiti komitmen pensyarah.

Sementara itu, dimensi kompetensi emosi orientasi pencapaian dan pengaruh perubahan pula menunjukkan kesan signifikan terhadap kualiti komitmen pengajaran dan pembelajaran pensyarah tanpa kehadiran kepimpinan visionari ( $\beta=.35$ ,  $p=.00$ ;  $\beta= -.22$ ,  $p=.00$ ) dan signifikan bersama dimensi kepimpinan visionari ( $\beta=.12$ ,  $p=.00$ ;  $\beta= -.09$ ,  $p=.00$ ) serta nilai beta koefisien ( $\beta$ ) berkurangan. Oleh itu, kepimpinan visionari (mencipta visi, membangunkan visi dan mereka matlamat yang dapat dilihat) bertindak sebagai *mediator* separa terhadap hubungan antara dimensi kompetensi emosi kebolehsuaian dan pengaruh dengan kualiti komunikasi pensyarah.

Jadual 4.19:

*Keputusan Regresi Berganda Pengaruh Pengantara Kepimpinan Visionari Terhadap Hubungan Kompetensi Emosi dengan Kualiti Komitmen Pensyarah*

Variabel	Variabel Bersandar		
	Komitmen	Komitmen (Tanpa Variabel Pengantara)	Komitmen (Bersama Variabel Pengantara)
<b>Variabel Bebas</b>			
Orentasi Pencapaian (KEPDO)		.35**	.12**
Inisiatif (KEPDI)		.19**	.03
Pemangkin perubahan (KEPPM)		.27**	.02
Pengurusan Konflik (KEPPK)		-.10	.07
Pengaruh (KEPPG)		-.22*8	-.09*
Kesedaran Emosi Kendiri (KEKDE)		.15*	-.07
<b>Variabel Pengantara</b>			
Mencipta Visi	.53**		.52**
Membangunkan Visi	.23**		.23**
Mereka matlamat yang dapat dilihat	.12**		.10*
Nilai R <sup>2</sup>	.70	.32	.72
Nilai R <sup>2</sup> Terlaras	.69	.33	.71
Nilai F	317.50**	32.92**	113.92**

Nota: \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

#### 4.16 Pengaruh *Mediator* Kepimpinan Visionari Terhadap Hubungan Antara Kompetensi Emosi Dengan Dimensi Pengurusan Pensyarah

Dapatan analisis regresi yang terdahulu dalam kajian menunjukkan bahawa lima dimensi kompetensi iaitu emosi orientasi pencapaian, inisiatif, pemangkin perubahan, pengurusan konflik, dan pengaruh telah memenuhi syarat yang ditetapkan oleh Baron dan Kenny (1986). Justeru, variabel-variabel ini telah dijadikan sebagai variabel bebas kerana mempunyai pengaruh secara positif dan signifikan terhadap dimensi kualiti komitmen pensyarah dalam pengurusan pembelajaran. Manakala tiga dimensi kepimpinan visionari yang memenuhi syarat

Baron dan Kenny (1986) untuk dijadikan sebagai variabel pengantara ialah mencipta visi, membangunkan visi, dan mereka matlamat yang dapat dilihat.

Keputusan dari Jadual 4.19 menunjukkan dimensi kompetensi inisiatif, dan pemangkin perubahan mempunyai pengaruh signifikan terhadap kualiti pensyarah dalam aspek pengurusan tanpa kehadiran dimensi kepimpinan visionari ( $\beta=.21$ ,  $p=.00$ ;  $\beta=.27$ ,  $p=.00$ ) dan tidak signifikan bersama dimensi kepimpinan visionari ( $\beta=.02$ ,  $p=.67$ ;  $\beta=.04$ ,  $p=.54$ ) serta nilai beta koefisien ( $\beta$ ) berkurangan. Oleh itu, kepimpinan visionari (mencipta visi, melaksana visi dan mereka matlamat yang dapat dilihat) bertindak sebagai *mediator* penuh terhadap hubungan antara dimensi inisiatif dan pemangkin perubahan dengan kualiti dan komitmen pensyarah dalam aspek pengurusan dan komitmen.

Sementara itu, dimensi kompetensi emosi orientasi pencapaian pula menunjukkan kesan signifikan terhadap kualiti pensyarah dalam aspek pengurusan tanpa kehadiran kepimpinan visionari ( $\beta=.37$ ,  $p=.00$ ) dan signifikan bersama dimensi kepimpinan visionari ( $\beta=.16$ ,  $p=.00$ ) serta nilai beta koefisien ( $\beta$ ) berkurangan. Oleh itu, kepimpinan visionari (mencipta visi, melaksana visi dan mereka matlamat yang dapat dilihat) bertindak sebagai *mediator* separa terhadap hubungan antara dimensi kompetensi emosi orientasi pencapaian dengan kualiti pensyarah dalam aspek pengurusan.

Jadual 4.20:

*Keputusan Regresi Berganda Pengaruh Pengantara Kepimpinan Visionari Terhadap Hubungan Kompetensi Emosi dengan Kualiti Pensyarah dalam Aspek Pengurusan*

Variabel	Variabel Bersandar		
	Pengurusan	Pengurusan (Tanpa Variabel Pengantara)	Pengurusan (Bersama Variabel Pengantara)
<b>Variabel Bebas</b>			
Orentasi Pencapaian (KEPDO)		.37**	.16**
Inisiatif (KEPDI)		.21**	.02
Pemangkin perubahan (KEPPM)		.27**	.04
Pengurusan Konflik (KEPPK)		-.05	.02
Pengaruh (KEPPG)		-.09	-.02
<b>Variabel Pengantara</b>			
Mencipta Visi	.49**		.41**
Membangunkan Visi	.18**		.19**
Mereka matlamat yang dapat dilihat	.16**		.15**
Nilai R <sup>2</sup>	.61	.31	.62
Nilai R <sup>2</sup> Terlaras	.60	.30	.61
Nilai F	211.13**	35.85**	83.81**

Nota: \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

#### 4.17 Pengaruh *Mediator* Kepimpinan Visionari Terhadap Hubungan Antara Kompetensi Emosi Dengan Dimensi Kualiti Pensyarah dalam Aspek Pentadbiran

Dapatan analisis regresi yang terdahulu dalam kajian menunjukkan bahawa empat dimensi kompetensi emosi iaitu pemangkin perubahan, pengurusan konflik, kesedaran emosi diri dan keyakinan diri telah memenuhi syarat yang ditetapkan oleh Baron dan Kenny (1986). Justeru, variabel-variabel ini telah dijadikan sebagai variabel bebas kerana mempunyai pengaruh secara positif dan signifikan terhadap dimensi kualiti pensyarah dalam aspek pentadbiran dan komitmen pembelajaran.

Manakala tiga dimensi kepimpinan visionari yang memenuhi syarat Baron dan Kenny (1986) untuk dijadikan sebagai variabel pengantara ialah mencipta visi, membangunkan visi, dan mereka matlamat yang dapat dilihat.

Keputusan dari Jadual 4.20 menunjukkan dimensi kompetensi emosi pemangkin perubahan, kesedaran emosi diri dan keyakinan diri mempunyai pengaruh signifikan terhadap kualiti pentabiran pengajaran dan pembelajaran tanpa kehadiran dimensi kepimpinan visionari ( $\beta=.23, p=.00$ ;  $\beta=.23, p=.00$ ;  $\beta=.17, p=.00$ ) dan tidak signifikan bersama dimensi kepimpinan visionari ( $\beta=.05, p=.54$ ;  $\beta=.03, p=.62$ ;  $\beta=.04, p=.58$ ) serta nilai beta koefisien ( $\beta$ ) berkurangan. Oleh itu, kepimpinan visionari (mencipta visi, membangunkan visi dan mereka matlamat yang dapat dilihat) bertindak sebagai *mediator* penuh terhadap hubungan antara dimensi pemangkin perubahan, kesedaran emosi diri dan keyakinan dengan kualiti pentadbiran komitmen pensyarah.

Jadual 4.21:

*Keputusan Regresi Berganda Pengaruh Pengantara Kepimpinan Visionari Terhadap Hubungan Kompetensi Emosi dengan Kualiti Pentadbiran Pensyarah*

Variabel	Variabel Bersandar	
	Pentadbiran (Tanpa Variabel Pengantara)	Pentadbiran (Bersama Variabel Pengantara)
<b>Variabel Bebas</b>		
Membangunkan Orang Lain (KEPPB)	.10	.03
Pemangkin Perubahan (KEPPM)	.23**	.05
Pengurusan Konflik (KEPPK)	-.08	.05
Kesedaran Emosi Diri (KEKDE)	.25**	.03
Keyakinan Diri (KEKDY)	.17**	.04
<b>Variabel Pengantara</b>		
Mencipta Visi	.39**	.34**
Membangunkan Visi	.19**	.21**
Melaksanakan Visi	.19**	.15*
Nilai R <sup>2</sup>	.52	.25
Nilai R <sup>2</sup> Terlaras	.51	.24
Nilai F	148.33**	27.22**

Nota: \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

#### 4.18 Pengaruh *Mediator* Kepimpinan Visionari Terhadap Hubungan Antara Kompetensi Emosi Dengan Dimensi Kualiti Kemahiran Pensyarah Menggunakan Bahan Bantu Mengajar

Dapatan analisis regresi yang terdahulu dalam kajian menunjukkan bahawa empat dimensi kompetensi emosi iaitu pemangkin perubahan, pengurusan konflik, pengaruh, kesedaran emosi diri dan keyakinan diri telah memenuhi syarat yang ditetapkan oleh Baron dan Kenny (1986). Justeru, variabel-variabel ini telah dijadikan sebagai variabel bebas kerana mempunyai pengaruh secara positif dan signifikan terhadap dimensi kualiti dan komitmen pensyarah dalam penggunaan bahan bantu pembelajaran.

Manakala tiga dimensi kepimpinan visionari yang memenuhi syarat Baron dan Kenny (1986) untuk dijadikan sebagai variabel pengantara ialah mencipta visi, membangunkan visi, dan melaksanakan visi.

Keputusan dari Jadual 4.22 menunjukkan dimensi kompetensi emosi pemangkin perubahan, pengurusan konflik, pengaruh, kesedaran emosi diri dan keyakinan diri mempunyai pengaruh signifikan terhadap kualiti bahan bantu pensyarah tanpa kehadiran dimensi kepimpinan visionari ( $\beta=.18, p=.00$ ;  $\beta= -.14, p=.00$ ;  $\beta= -.19, p=.00$ ;  $\beta= .39, p=.00$ ;  $\beta= .23, p=.00$ ) dan tidak signifikan bersama dimensi kepimpinan visionari ( $\beta= -.04, p=.58$ ;  $\beta= .02, p=.67$ ;  $\beta= .01, p=.82$ ;  $\beta= .02, p=.67$ ;  $\beta= -.01, p=.83$ ) serta nilai beta koefisien ( $\beta$ ) berkurangan. Oleh itu, kepimpinan visionari (mencipta visi, membangunkan visi dan melaksanakan visi) bertindak sebagai *mediator* penuh terhadap hubungan antara dimensi kompetensi emosi pemangkin perubahan, pengurusan konflik, pengaruh, kesedaran emosi diri dan keyakinan diri dengan kualiti kemahiran pensyarah mengguna bahan bantu mengajar.

Jadual 4.22:

*Keputusan Regresi Berganda Pengaruh Pengantara Kepimpinan Visionari Terhadap Hubungan Kompetensi Emosi dengan Kualiti Pensyarah Dalam Bahan Bantu Pengajaran*

Variabel	Variabel Bersandar		
	Bahan Bantu	Bahan Bantu (Tanpa Variabel Pengantara)	Bahan Bantu (Bersama Variabel Pengantara)
<b>Variabel Bebas</b>			
Pemangkin Perubahan (KEPPM)		.18**	-.04
Pengurusan Konflik (KEPPK)		-.14*	.02
Pengaruh (KEPPG)		-.19**	.01
Kesedaran Emosi Diri (KEKDE)		.39**	.02
Keyakinan Diri (KEKDY)		.23**	-.01
<b>Variabel Pengantara</b>			
Mencipta Visi	.19**		.21**
Membangunkan Visi	.46**		.45**
Melaksanakan Visi	.16**		.16**
Nilai R <sup>2</sup>	.59	.19	.59
Nilai R <sup>2</sup> Terlaras	.58	.18	.58
Nilai F	193.44**	19.54**	71.91**

Nota: \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

#### 4.19 Rumusan

Perbincangan bab ini telah menyentuh berkaitan dapatan kajian iaitu pertama kompetensi emosi memainkan peranan penting dalam sesebuah institusi pendidikan dan kepentingan peranan ini dapat dilihat berdasarkan hubungannya dengan variabel kajian kepimpinan visionari dan kualiti pensyarah. Selain itu, terdapat perbezaan dari segi faktor demografi umur, jantina, dan pengalaman tempoh perkhidmatan dalam kompetensi emosi, kepimpinan visionari, dan kualiti pensyarah. Hasil analisis telah mengenalpasti subskala-subskala kompetensi emosi yang menyumbang kepada kepimpinan visionari dan kualiti pensyarah. Dalam hal yang sama, subskala kepimpinan visionari yang menjadi penyumbang kepada peningkatan kualiti pensyarah juga telah dikenal pasti.



## **BAB LIMA**

### **PERBINCANGAN DAN CADANGAN**

#### **5.1 Pendahuluan**

Bab ini membincangkan ringkasan kajian, dapatan kajian, dan perbincangan ke arah penambahbaikan dan perluasan kajian.

#### **5.2 Isu Kepimpinan dan Kualiti Pensyarah Kolej Komuniti Malaysia**

Sejak penubuhan Kolej Komuniti lebih 10 tahun yang lalu, matlamat asal tujuan penubuhan kolej tidak lagi menepati garis asal penubuhannya. Laporan EPU menunjukkan bahawa Kolej Komuniti tidak berjaya memenuhi aspirasi kerajaan dalam menjana ataupun melahirkan modal insan yang berkemahiran seperti yang dikehendaki (Ghazali Abas, 2010). Visi dan misi yang jelas bukan merupakan penentu kepada kejayaan sesebuah organisasi, kerana ia amat bergantung kepada pelaksanaan dan tenaga pelaksana di dalam sesebuah organisasi di Malaysia (Salleh Majid, 2010).

Menurut Harrison dan Clough (2006), kemampuan pemimpin menyampaikan visi dalam bentuk yang sukar difahami akan menyebabkan pelaksanaan tugas masih terarah dengan kaedah lama. Merujuk kepada Momeni (2009), Yahya Don dan Yaakob Daud (2011), pengurusan visi dan kecerdasan emosi pemimpin didapati menyumbang kepada pembentukan budaya kerja dalam sesebuah organisasi. Kemampuan kognitif pemimpin dalam membentuk visi dan peranan emosi merupakan penentu kepada pencapaian tinggi eksekutif syarikat di Eropah (Ryan et

al., 2009) dan outcome sesebuah organisasi (Humhreys, Weyant dan Sprague, 2003). Kajian Koman dan Wolff (2008) menyatakan modal insan berkualiti tinggi dapat dijana melalui kompetensi emosi dan pemimpin yang mempunyai visi yang jelas dan berkeyakinan. *Outcome* emosi sabordinat mempunyai hubungan yang signifikan dengan komitmen dan kepuasan kerja (Gardner et al., 2009).

Menurut Aminah (2010), bagi menempuh pelbagai cabaran profesion sebagai pendidik, seseorang pensyarah memerlukan sikap yang positif dalam diri mereka. Tinjauan terhadap kajian-kajian dalam bidang sains gelagat dan psikologi gunaan (Luthans, Avolio, Avey, & Norman, 2007a; Luthans, Youssef, & Avolio, 2007b; Luthans, Avey, Avolio, & Peterson, 2010; Rego, Marques, Leal, Sousa, & Cunha, 2010; Avey, Luthans, Smith, & Palmer, 2010) menunjukkan peningkatan penggunaan psikologi positif untuk meningkatkan prestasi dan pencapaian dalam kehidupan melalui gabungan elemen harapan, efikasi sendiri, ketahanan dan optimis. Berpandukan kepada petunjuk tersebut, kompetensi emosi disifatkan sebagai aspek penting yang perlu ada pada seseorang pendidik ke arah keberkesanan pengajaran. Maka kajian ini dilaksanakan adalah untuk melihat pengaruh kompetensi emosi dan kepimpinan visionari terhadap kualiti pensyarah Kolej Komuniti Malaysia.

Kajian ini melibatkan analisis data deskriptif dan inferensi yang melibatkan pemerihalan dan pengujian hipotesis atau menjawab persoalan kajian berkaitan situasi semasa kompetensi emosi serta kepimpinan visionari terhadap kualiti pensyarah Kolej Komuniti di Malaysia. Penyelidik menggunakan teknik korelasi untuk mengenal pasti hubungan antara dua atau lebih pembolehubah dan menggunakan bentuk hubungan ini untuk membuat ramalan. Kajian ini berbentuk

kuantitatif dengan pendekatan tinjauan keratan rentas berdasarkan soal selidik yang dijawab oleh responden.

Populasi bagi kajian ini ialah pensyarah-pensyarah Kolej Komuniti di Malaysia iaitu seramai 1,214 orang. Memandangkan populasi adalah terlalu besar, maka persampelan kelompok (*cluster sampling*) akan digunakan. Saiz sampel dalam kajian ini ialah seramai 480 orang pensyarah yang akan dipilih secara rawak mudah mengikut zon-zon yang telah dinyatakan sebelum ini dari seluruh Malaysia. Teknik persampelan yang digunakan dalam kajian ini ialah persampelan *cluster* (Thompson, 1991; Smith, Conroy, & Brakhage, 1995) di mana pensyarah-pensyarah Kolej Komuniti di Malaysia dikelompokkan mengikut zon-zon tersebut. Langkah pertama ialah menyenaraikan Kolej-kolej Komuniti yang terdapat dalam setiap zon. Kemudian kolej dipilih secara rawak mudah mengikut senarai angka dalam jadual nombor rawak. Lima buah Kolej Komuniti dipilih secara rawak mudah yang menjadikan jumlahnya 30 buah Kolej Komuniti semuanya. Di setiap kolej, seramai 20 orang pensyarah dipilih secara rawak sistematik berdasarkan senarai nama pensyarah bagi setiap kolej. Pemilihan sampel bertujuan (*purposive sampling*) bagi kajian ini dilakukan ke atas pemimpin Kolej Komuniti yang akan dipilih melalui kaedah berstratafikasi. Responden yang dipilih adalah terdiri daripada pentadbiran Kolej Komuniti iaitu ketua jabatan, ketua unit, penyelarasan dan pensyarah - pensyarah kanan.

Instrumen yang digunakan untuk mengukur kompetensi emosi pemimpin dalam kajian ini ialah soal selidik Emotional Competence Inventory (ECI-2) oleh Boyatzis, (2001). Soal selidik ECI-2 membahagikan kompetensi emosi pemimpin kepada

empat kelompok iaitu (1) kesedaran diri; iaitu berkaitan kesedaran emosi diri, penilaian diri yang tepat, dan keyakinan diri; (2) pengurusan diri merangkumi pengawalan emosi sendiri, ketelusan, kebolehsuaian, sikap optimis, orientasi pencapaian, dan inisiatif; (3) kesedaran sosial merangkumi, empati, orientasi khidmat, dan kesedaran organisasi; dan (4) Pengurusan perhubungan merangkumi membangunkan orang lain, kepemimpinan berinspirasi, pemangkin perubahan, pengaruh, pengurusan konflik, dan kerjasama berkumpulan. Instrumen untuk pembolehubah kepimpinan visionari yang digunakan untuk kajian ini mengkaji sikap skala visi yang disusun oleh Groves (2006) dan Grossman dan Loeb (2008). Instrumen tersebut meliputi lima aspek yang terdiri daripada nilai-nilai peribadi, ideologi, pencapaian objektif, inovasi, dan orientasi masa hadapan. Manakala instrumen kualiti pengajaran dan pembelajaran ini dibentuk oleh Noraini Idris (2010) iaitu mempunyai 6 aspek. Aspek-aspek yang dikaji ialah komunikasi, komitmen, pengurusan, pentaksiran, teknikal dan akhir sekali bahan bantu mengajar.

### **5.3 Kompetensi Emosi dan Kepimpinan Visionari**

Secara keseluruhan keputusan kajian menunjukkan kesemua dimensi kompetensi emosi pemimpin didapati mempunyai korelasi yang positif dan signifikan dengan dimensi-dimensi kepimpinan visionari kecuali dimensi pengaruh (kompetensi emosi) dengan kepimpinan visionari (dimensi membangunkan visi). Hal yang demikian menunjukkan semakin tinggi kompetensi emosi pemimpin akan menyumbang kepada peningkatan amalan kepimpinan visionari pemimpin Kolej Komuniti Malaysia.

Dapatan kajian ini selaras dengan kajian oleh Leithwood, Riedlinger, Bauer, dan Jantzi (2003), Bishop, Feinberg dan Holland (2006) dan Di Fabio (2012) yang mendapati kesan positif kompetensi emosi pemimpin ditunjukkan apabila pemimpin organisasi berkomunikasi secara efektif berkaitan visi organisasi dan berkongsi matlamat dengan subordinat. Malah dapatan Peske, Liu, Kauffman dan Kardos (2001), Dulweicz dan Higgs (2003) dan Bruno dan Lay (2008), peranan pemimpin organisasi pendidikan dalam membangunkan visi dipamerkan melalui pemantapan peranan dan pengukuhan budaya dalam sebuah organisasi. Tindakan yang positif ditunjukkan oleh pemimpin yang mempunyai tahap kompetensi emosi yang positif dapat menyokong kepada pembentukan budaya organisasi organisasi yang menyokong kepada peningkatan kualiti pengajar, termasuklah mendorong kepada sikap penuh percaya dan tingkahlaku beretika (Caldwell, Hayes, & Tien, 2010).

Menurut Kardos et al. (2001) dan Emmerling et al. (2008), kompetensi emosi yang positif juga menyokong kepada kesepakatan mencapai visi organisasi melalui peningkatan dalam kerja kumpulan, dorongan pembelajaran dan meningkatkan komunikasi yang lebih positif antara rakan sekerja dalam sesebuah organisasi yang berorientasi pembangunan modal insan yang berkemahiran.

Namun begitu, dapatan kajian Abas Karimi dan Mohammad Hassan Mobaraki (2012) menunjukkan percanggahan hubungan antara kompetensi emosi dengan kepimpinan organisasi. Corak hubungan ini memperlihatkan kecerdasan emosi tidak mempunyai hubungan yang signifikan dengan kepimpinan disebabkan perbezaan trait individu dan matlamat organisasi. Malah menurut Callahan-Fabian (1999), Abas Karimi dan Mohammad Hassan Mobaraki (2012), kepimpinan organisasi yang

berorientasikan keuntungan tidak mempunyai hubungan yang signifikan dengan kecerdasan emosi. Dapatan kajian ini menyokong dan selaras dengan kajian oleh Ashkanash dan Daus (2002), Brotheridge dan Lee (2008) dan Bratton et al. (2011).

Jika diteliti dari aspek dimensi kompetensi emosi dan hubungan dengan dimensi kepemimpinan visionari dapatan kajian ini menunjukkan wujud hubungan yang signifikan dan positif. Namun begitu dimensi pengaruh (kompetensi emosi) dan membangun visi (kepemimpinan visionari) tidak mempunyai hubungan yang signifikan. Dapatan kajian ini selaras dengan kajian Yahya Don (2009) yang menunjukkan pengawalan emosi, orientasi pencapaian, ketelusan, kebolehpapaian, inisiatif, membangunkan orang lain, pemangkin perubahan dan kerja kolaboratif mempunyai hubungan signifikan dan positif dengan tingkah laku kepemimpinan dalam sesebuah organisasi. Malah kajian Guskey (2003) dan Chrusciel (2008) mendapati elemen kompetensi emosi ini dapat menyumbang kepada perubahan organisasi melalui elemen kepemimpinan bervisi. Begitu juga Clarke (2010) memperlihatkan kompetensi emosi terutamanya elemen ketelusan dan kerja kolaboratif mendorong kepada kesepakatan dan motivasi pemimpin bersama subordinat serta berjaya meningkatkan hasil organisasi.

Selain itu, Cavazotte et al. (2012) menunjukkan kesan kecerdasan emosi pemimpin telah meningkatkan keberkesanan dalam kepemimpinan organisasi pendidikan. Hal demikian telah berjaya meningkatkan impak pengurusan kepemimpinan organisasi yang tidak berorientasikan keuntungan. Dalam aspek yang lain, Harrison dan Clough (2006) telah mendapati hubungan yang positif dalam elemen kompetensi dengan komitmen dihadkan kepada dimensi ketelusan. Hal ini disebabkan kriteria dalam

tingkah laku seseorang pemimpin adalah sukar untuk diramal. Hal yang sama juga ditunjukkan oleh Gardner dan Stough (2002) berkaitan pengalaman pemimpin, Fambrough dan Hart (2008) yang menyatakan tahap hubungan adalah dipengaruhi oleh pengalaman dan latihan-latihan yang pernah diikuti oleh seseorang pemimpin dalam sesebuah organisasi.

#### **5.4 Kompetensi Emosi dan Kualiti Pensyarah Kolej Komuniti**

Secara keseluruhannya dapatan kajian ini menunjukkan bahawa kesemua dimensi kompetensi emosi mempunyai hubungan yang signifikan dan positif dengan dimensi kualiti pensyarah di Kolej Komuniti. Namun begitu dapatan kajian ini telah mendapati kompetensi emosi iaitu dimensi pengaruh tidak mempunyai hubungan yang signifikan dengan kualiti pensyarah Kolej Komuniti dimensi komitmen.

Dapatan kajian ini selaras dengan kajian-kajian oleh Goleman et al. (2013) dan Wu Yu-Chi (2011) yang mendapati organisasi yang berkesan dipengaruhi oleh kompetensi emosi pemimpin yang tinggi. Weinberger (2009), Harms dan Crede (2010) dan O'Boyle et al. (2011) mengukuhkan dapatan kajiannya dengan menunjukkan kualiti subordinat dalam organisasi disokong oleh ketelusan pemimpin dan pemuafakatan dalam membentuk matlamat organisasi. Malah dapatan Smollan dan Parry (2011) menunjukkan komitmen dan sokongan subordinat dipengaruhi oleh pengawalan emosi dan variabel yang dipamerkan oleh pemimpin dalam sesebuah organisasi.

Selain itu, kajian serta penelitian yang telah dijalankan oleh Friedman et al. (1988), Gibbs (1995), Cochran-Smith (2003) dan Harris dan Sass (2011) mendapati kualiti

pensyarah yang diwakili oleh aspek komunikasi, komitmen, pengurusan dan pentadbiran dalam sesebuah institusi pendidikan akan meningkat melalui peningkatan tahap kompetensi emosi pemimpin dalam organisasi. Menurut Martens Prosser (1998) dan Masci dan Stotko (2006), komitmen dan pentadbiran pengajaran dan pembelajaran yang baik, lahir dari diri pemimpin yang mempunyai kompetensi yang tinggi. Kompetensi emosi yang baik juga menurut Hess dan Bacigalupo (2010) dapat melahirkan kualiti kerja yang baik terutamanya dalam aspek komitmen terhadap pengajaran dan pembelajaran, komunikasi yang positif dan kesediaan untuk mendidik.

Penelitian Freed dan Klugman (1997) dan Koster et al. (2005) mendapati kualiti pensyarah yang baik apabila mereka dapat mengawal emosi dan ketahanan menghadapi stress. Malah elemen-elemen tersebut dapat meningkatkan komitmen dalam pengajaran dan pembelajaran terutamanya dalam menghadapi pelajar yang kepelbagaian kemahiran dan kebolehan. Pensyarah-pensyarah menurut Gunter (2001) dan Monk (2007) didapati lebih gembira dan bermotivasi mempelbagai bahan bantu mengajar dalam pengajaran dan pembelajaran apabila berada dalam kondisi kolabratif, telus dan emosi yang terkawal. Menurut English (2008) pensyarah lebih bertenaga dan berkomunikasi positif apabila rakan sekerja yang berempati, berkeyakinan, saling membantu dan dapat bekerja sebagai satu pasukan. Hal yang sama juga dikongsi oleh Martens dan Prosser (1998), Kiguwa dan Silva (2007) di mana keberkesanan penggunaan bahan bantu mengajar dalam pengajaran disokong oleh sifat empati dan inisiatif yang tinggi oleh seseorang pensyarah. Hal yang sama juga didorong oleh kemampuan yang baik dalam pengurusan konflik dan



kemampuan membangunkan orang lain dalam sesebuah organisasi (Erez at al., 2002; Al Hawaj et al., 2008).

Namun begitu, dapatan kajian ini bercanggah dengan penelitian oleh Danielson dan McGreal (2000) dan Behrstock-Sheratt dan Clifford (2009) berdasarkan penilaian kualiti pensyarah yang menunjukkan tidak mempunyai hubungan yang signifikan dengan keadaan emosi pensyarah dan kepimpinan berinspirasi. Hal ini disebabkan praktis dalam pembangunan profesionalisme yang lebih menitikberatkan kepada pengalaman dan perbezaan generasi (*X* dan *Y*). Kualiti pensyarah menurut Fuller dan Kapakasa (1991), Reynolds (1998) dan Wheeler (2013) tidak akan meningkat walaupun tahap kompetensi yang baik dalam pengawalan dan pengurusan emosi. Hal ini disebabkan kualiti pensyarah mempunyai hubungan secara langsung dengan kualiti pelajar dan budaya dalam organisasi.

### **5.5 Kepimpinan Visionari dan Kualiti Pensyarah Kolej Komuniti**

Pemimpin bervisi yang berjaya menjangka perubahan, mengeksploitasi pengikut-pengikut kepada produktiviti yang lebih tinggi, meningkatkan pencapaian yang lemah, dan memimpin organisasi menuju objektifnya, akan dapat meningkatkan kualiti organisasi. Oleh itu, pemimpin perlu memiliki corak kepimpinan yang boleh mendorong pekerja untuk bersama-sama berusaha mencapai matlamat untuk cemerlang (Fiedler, 1967; Restine, 1997; Biggs & Tang, 2011; White, 2013). Kepimpinan visionari digambarkan kepada kepimpinan yang boleh menyatakan suatu visi yang realistik, munasabah, dan menarik bagi masa depan organisasi. Kepimpinan yang bervisi harus mempunyai kemahiran mengenalpasti visi, menerangkan visi kepada orang lain, menyampaikan visi melalui pertuturan dan

perilaku serta menyalurkan visi kepada konteks kepemimpinan yang berlainan (Westley & Mintzberg, 1989; Lashway, 1997; Fullan, 2001).

Untuk menghasilkan kualiti pendidikan, berbagai strategi telah dijalankan. Salah satu daripada strategi yang perlu dilaksanakan adalah cara pengajaran pensyarah itu sendiri perlulah berkualiti. Kajian yang telah dilakukan oleh Bathmaker dan Avis (2006) membuktikan bahawa kualiti pengajaran ada hubungkait dengan kualiti pensyarah dalam menetapkan visi dan strategi pengajarannya dalam mencapai visi pengajaran. Kajian ini juga menyokong Biggs dan Tang (2011) yang turut menegaskan bahawa mutu pendidikan dan kualiti profesionalnya hendaklah dititikberatkan oleh pensyarah professional. Tambahan lagi menurut Martens dan Prosser (1998), Auguste, Kihn, dan Miller (2010) dan Stephenson dan Yorke (2012), pihak institusi pendidikan serta stafnya perlu mewujudkan satu sistem pendidikan dan juga latihan yang berkualiti. Mereka harus memainkan peranan masing-masing supaya matlamat seperti yang dikehendaki dapat dicapai.

Konsep pengajaran dan pembelajaran efektif tidak hanya bergantung kepada cara pengajaran pensyarah sahaja tetapi lebih daripada itu. Iaitu pengajaran yang efektif menurut kajian kajian yang dijalankan oleh McCaffery (2004), Al Hawaj et al. (2008) perlu memikirkan cara pengajaran pensyarah seperti pensyarah harus mempelbagaikan kaedah pengajaran, menyediakan alat bantu mengajar dan mendalami isi kandungan yang hendak diajar, pensyarah juga perlu tahu tentang kebolehan pelajar menerima pelajaran, dapat memotivasikan pelajar, dapat mengawal tindak tanduk pelajar, meletakkan pelajar mengikut kumpulan yang sesuai dan yang memberi penilaian yang sewajarnya.

Dapatan kajian ini menunjukkan kesemua dimensi kepimpinan visionari mempunyai hubungan positif dan signifikan dengan dimensi-dimensi kualiti pensyarah kecuali dimensi kepimpinan visionari, membina matlamat yang dapat dilihat, dan dimensi teknikal pengajaran komunikasi. Dapatan kajian ini juga turut menunjukkan bahawa kesemua dimensi kepimpinan visionari mempunyai hubungan signifikan yang positif dengan kekuatan tinggi dengan dimensi kualiti pengajaran pembelajaran komunikasi (KPPi), komitmen (KPPN), pengurusan (KPPG), pentadbiran (KPPS), dan bahan bantu mengajar (KPPB). Sebaliknya dimensi kepimpinan visionari didapati mempunyai hubungan yang positif tetapi lemah dengan dimensi kualiti pengajaran pembelajaran teknikal (Goleman, 2006).

Dapatan ini selaras dengan pandangan Hawkins dan Dulewicz (2007) yang menegaskan bahawa pentingnya visi dan kepimpinan yang berwawasan dalam arena pendidikan. Hawkins dan Dulewicz (2007) juga membuat kesimpulan bahawa pemimpin bervisi memahami arahan dan matlamat yang jelas untuk menyuarakan visi dan wawasan mereka. Manakala Moore dan Berry (2010) menambah dengan menyatakan pemimpin seperti ini mampu menterjemahkan visi ini ke dalam bentuk tindakan yang bercita-cita tinggi, yang cenderung untuk berpusatkan kepada pelajar dan memberikan tekanan kepada pencapaian pelajar. Justru itu, menurut Schuck et al. (2008), maka kualiti pensyarah dapat dicapai pada tahap yang tertinggi dengan memahami matlamat visi yang ditetapkan serta perlaksanaan tugas pada tahap yang maksimum.

Elemen kepimpinan visionari yang dimiliki oleh seseorang pensyarah, mampu membawa kepada kualiti pengajaran yang optimum. Ini bermaksud pensyarah boleh menyampaikan pengajaran atau kemahiran yang senang difahami oleh pelajar, mudah diingat dan menyeronokkan (Groves, 2006). Pensyarah, perlu mengajar secara tersusun dan sistematik, mengajar dengan bahasa yang jelas dan mudah, penerangan perlu jelas dan contoh-contoh yang berkaitan perlu diberikan, penekanan kepada isi-isi penting dan pelajaran itu dikaitkan pula dengan pengetahuan dan pengalaman pelajar yang lalu yang sedia ada dan menggunakan alat bantu mengajar untuk membantu menerangkan sesuatu konsep (McCaffery, 2004; Fehlis, 2005; Tellis, 2006; Behrstock & Clifford, 2009; Moore & Berry, 2010).

## **5.6 Perbezaan Kompetensi Emosi Pensyarah Berdasarkan Aspek**

### **Demografi**

Secara umumnya, perbezaan-perbezaan di dalam kompetensi emosi berkaitan dengan pembolehubah demografi iaitu umur, jantina, dan tempoh pengalaman di mana dalam kajian ini dapat dilihat dari segi tahap kompetensi emosi pensyarah. Apa yang jelas, pensyarah yang berumur jauh lebih berjaya di dalam mengawal emosi mereka berbanding dengan pensyarah yang lebih muda. Dalam tempoh pengalaman juga, tidak dinafikan bahawa pengalaman juga memainkan peranan di dalam peningkatan kualiti seseorang pensyarah. Pensyarah yang berpengalaman berjaya melaksanakan tugas pengajaran mereka dengan lebih berkesan (Schuck dan Pajeres, 2001). Dapatan kajian mendapati bahawa terdapat perbezaan pada tahap kompetensi emosi dari aspek pengurusan diri, pengurusan perhubungan, kesedaran sosial, dan kesedaran diri. Perbezaan berkaitan dengan kompetensi emosi ini sekaligus menyokong pandangan-pandangan oleh Goleman (1998b), Boyatzis et al.

(2004), Hopkins (2005), Yahya Don (2009), Harms dan Crede (2010) dan Venus, Stam, dan Knippenberg, (2013). Namun begitu, kajian yang dilakukan oleh Stam et al. (2010a) menunjukkan umur tidak memberi pengaruh dalam perbezaan tahap kompetensi emosi seseorang.

Hasil analisis menunjukkan bahawa tahap kompetensi emosi adalah tinggi di kalangan pensyarah yang berusia berbanding dengan pensyarah yang lebih muda. Ini selaras dengan kajian yang dijalankan oleh Saemah Rahman, Noriah Mohd Ishak, Zuria Mahmud dan Ruslin Amir (2008), yang mendapati pelajar tahun 4 mempunyai tahap kompetensi emosi yang lebih tinggi daripada pelajar tahun 2. Dapatan dan pandangan yang telah dilakukan oleh Saemah Rahman et al. (2008) di dapati juga menyamai hasil kajian yang telah dijalankan oleh Sala (2001), Bar-On (2000) dan Hopkins (2005) yang mana ia menunjukkan bahawa kompetensi emosi bagi kumpulan umur yang lebih dewasa memperoleh skor kecerdasan emosi yang lebih tinggi. Peningkatan tahap kecerdasan emosi perlu selari dengan peningkatan umur. Ini adalah kerana mereka yang berumur lazimnya lebih teliti dan bijaksana di dalam tindakan mereka samada dalam bentuk kata-kata ataupun memberikan pandangan. Namun demikian, hasil dapatan kajian yang telah dijalankan oleh Cook et al. (2008) yang mendapati umur pengetua tidak mempunyai perbezaan yang signifikan dengan tahap kompetensi emosi mereka. Sementara Click (2002) mendapati hanya kesedaran sosial dan kesedaran diri yang mempunyai perbezaan signifikan dengan faktor umur.

Melihat kepada perbezaan pada aspek jantina pula, hasil analisis perbezaan variabel kompetensi emosi menunjukkan bahawa terdapat perbezaan secara signifikan bagi

dimensi kompetensi emosi, pengawalan emosi, orientasi pencapaian, kebolehsuaian, membangunkan orang lain, dan keyakinan diri berdasarkan jantina apabila skor min responden lelaki adalah lebih tinggi berbanding perempuan. Dapatan ini selari dengan kajian-kajian yang telah dilaksanakan oleh Mandell dan Pherwani (2003), Hopkins (2005) dan Yahya Don (2009), di mana responden lelaki memperoleh skor kompetensi emosi yang lebih tinggi berbanding perempuan. Namun begitu, dapatan ini bertentangan dengan hasil kajian oleh penyelidik penyelidikan seperti Goleman (1995), Mayer dan Salovey (1995), Beatty (2001), Boyatzis dan Sala (2003) dan Cavallo dan Brienza (2006), yang menunjukkan bahawa pemimpin perempuan memperoleh skor yang lebih tinggi dalam kompetensi emosi berbanding pemimpin lelaki terutamanya pada kesedaran emosi diri, perihatin, membangunkan orang lain, orientasi khidmat, kesedaran sosial, dan pengurusan diri.

Merujuk kepada hasil dapatan pada perbezaan kompetensi emosi berdasarkan pengalaman pula, keseluruhan skor min kompetensi emosi yang diperoleh pensyarah yang bekerja melebihi 10 tahun adalah lebih tinggi berbanding pensyarah yang mempunyai pengalaman bekerja antara 1 hingga 10 tahun. Hasil analisis perbezaan variabel kompetensi emosi menunjukkan bahawa terdapat perbezaan secara signifikan bagi dimensi kompetensi emosi, pengawalan emosi, orientasi pencapaian, ketelusan, kepimpinan berinspirasi, pengaruh, kerja berkolaboratif, empati, kesedaran organisasi, kesedaran emosi diri, ketepatan penilaian sendiri, dan keyakinan diri. Dapatan ini menyamai hasil kajian Goleman (1998b), Fernandez-Araoz (2001) dan Goleman et al. (2002) yang mendapati kecemerlangan dalam kompetensi emosi pemimpin adalah berkait dengan pengalaman kerja dan kekangan seseorang itu dalam organisasi. Namun begitu ia bertentangan dengan dapatan kajian

yang telah dilakukan oleh Bar-On et al. (2006), dan Cherniss dan Goleman (2006) Yahya Don (2009), yang secara umumnya mendapati tidak terdapat perbezaan yang signifikan di dalam kompetensi emosi yang dipengaruhi oleh faktor pengalaman kerja.

### **5.7 Perbezaan Kepimpinan Visionari Pemimpin di Kolej Komuniti Malaysia**

Umumnya, perbezaan-perbezaan di dalam kepimpinan visionari berkait dengan pembolehubah demografi iaitu umur, jantina, dan tempoh pengalaman di mana dalam kajian ini dapat dilihat dari segi tahap kepimpinan visionari pensyarah. Dapatan mendapati bahawa terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi-dimensi kepimpinan visionari berdasarkan umur responden kajian ini. Dalam kajian ini, pensyarah yang lebih muda didapati lebih menonjol sebagai pemimpin visionari apabila dibandingkan dengan pensyarah yang telah berumur 50 tahun dan ke atas secara signifikan. Dapatan ini selari dengan kajian-kajian kepimpinan penyelidik-penyelidik lepas seperti Brown et al. (2006), Zaharah et al. (2009), dan Iskandar et al. (2009) yang turut mendapati pemimpin yang muda lebih menonjol sebagai pemimpin yang berwawasan daripada pemimpin-pemimpin yang lebih berumur. Selain itu, dapatan ini menyokong hasil kajian yang telah dijalankan oleh Lashway (2002), Kane (2006), dan Yahya Don (2009), di mana terdapat hasil dapatan dari kajian-kajian yang telah dijalankan oleh mereka menunjukkan perbezaan yang positif dan signifikan di antara kepimpinan dengan faktor demografi umur responden.

Bagi perbezaan pada aspek jantina pula, hasil dapatan menunjukkan bahawa skor min yang diperoleh responden lelaki adalah lebih tinggi berbanding responden

perempuan bagi kesemua dimensi kepimpinan visionari. Dapatan ini menjelaskan bahawa responden lelaki dilihat lebih menonjol sebagai pemimpin bervisi berbanding perempuan. Sehubungan itu, hasil pengujian perbezaan ini melalui ujian menunjukkan terdapat perbezaan secara signifikan dimensi kepimpinan visionari mencipta visi, membangunkan visi, melaksanakan visi, dan mereka matlamat yang dapat dilihat, berdasarkan jantina. Ini amat jelas kerana ia menyamai kajian-kajian yang telah dilaksanakan oleh Sapora Sipon dan Justina Esther Gubud (2002), Lashway (2002), dan Yahya Don (2009) yang mendapati terdapat perbezaan yang signifikan di antara tahap kepimpinan dengan jantina.

Seterusnya dapatan menunjukkan bahawa pada keseluruhannya, skor min kepimpinan visionari yang diperoleh pensyarah yang bekerja antara 1 hingga 10 tahun adalah lebih tinggi berbanding pensyarah yang mempunyai pengalaman bekerja melebihi 10 tahun. Hasil pengujian perbezaan ini menunjukkan terdapat perbezaan secara signifikan dimensi kepimpinan visionari membangunkan visi, melaksanakan visi, dan mereka matlamat yang dapat dilihat berdasarkan faktor jantina. Dapatan ini selari dengan dapatan Sapora Sipon dan Justina Esther Gubud (2002), Noordin Yahya dan Shariffudin Ismail (2004), Maimunah Muda (2004), Sajoli (2007) dan Yahya Don (2009), yang turut mendapati terdapat perbezaan yang signifikan di antara tahap kepimpinan dengan tempoh pengalaman bekerja.

## **5.8 Perbezaan Kualiti Pensyarah Kolej Komuniti Malaysia**

Perbezaan kualiti pensyarah berkait dengan pembolehubah demografi umur, jantina, dan tempoh pengalaman di mana dalam kajian ini, ia dapat dilihat dari segi tahap kualiti pensyarah. Dapatan kajian mendapati bahawa terdapat perbezaan yang



signifikan pada skor min dimensi-dimensi kualiti pengajaran pensyarah berdasarkan umur. Perbandingan skor min dimensi kualiti pensyarah berdasarkan umur menunjukkan bahawa terdapat perbezaan skor min secara signifikan bagi kesemua dimensi kualiti pensyarah dalam lingkungan mereka berumur dalam 20 hingga 29 tahun; 30 hingga 39 tahun; dan 40 hingga 49 tahun, dan pensyarah yang berumur 50 tahun dan ke atas. Ini selari dengan dapatan kajian yang dijalankan oleh Darling-Hammond (1997), Schunk dan Pajares (2001), Nieto (2003), Onafowora (2004) dan Nurahimah Mohd Yusoff dan Rafisah Osman (2010), yang mana dapatan kajian kajian mereka semua mendapati terdapat perbezaan yang signifikan pada tahap kualiti pensyarah berdasarkan faktor demografi umur.

Merujuk kepada hasil analisis perbezaan berdasarkan jantina, dapatan kajian menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan bagi dimensi kualiti pensyarah komunikasi, bahan bantu mengajar, membangunkan orang lain, dan teknikal berdasarkan jantina manakala tidak terdapat perbezaan secara signifikan bagi dimensi-dimensi kualiti pengajaran komitmen, pengurusan, dan pentadbiran berdasarkan jantina. Ini menjelaskan bahawa aspek jantina memberi pengaruh kepada beberapa item kualiti pensyarah. Ia juga menyamai hasil kajian kajian oleh pengkaji seperti Gardner (1990), Sternberg dan Kaufman (1998), Noriah Mohd. Ishak et al. (2006) dan Iskandar et al. (2009) yang mendapati jantina memberi pengaruh kepada kualiti pengajaran pensyarah. Namun begitu, ia bertentangan dengan hasil kajian Mohd Najib Ghafar (2000), Boyatzis (2008) dan Renu Singh and Sudipa Sarkar (2013), yang menyatakan tidak terdapat perbezaan yang signifikan di antara kualiti pensyarah dengan faktor demografi jantina.

Seterusnya, melihat kepada perbezaan kualiti pengajaran berdasarkan faktor demografi pengalaman, dapatan kajian menunjukkan terdapat perbezaan secara signifikan bagi dimensi kualiti komitmen pensyarah, bahan bantu mengajar, dan teknikal pada pengalaman mengajar. Kajian yang dilakukan oleh Rhoades et al. (2001) turut menekankan pekerja mestilah mempunyai pengetahuan dan pengalaman dalam menjalankan tugas untuk meningkatkan komitmen kerja dalam organisasi. Dapatan ini selaras dengan hasil kajian Schereen dan Bosker (1997), Slee dan Tomlinson (1998), Mohd Najib Ghafar (2000) dan Boyatzis (2009) yang turut mendapati terdapat perbezaan yang signifikan di antara kualiti pengajaran pensyarah dengan faktor demografi pengalaman.

#### **5.9 Subskala Kompetensi Emosi Utama dalam Meramal Kepimpinan Visionari Pensyarah Kolej Komuniti di Malaysia**

Kepentingan pengaruh kompetensi emosi pemimpin turut diperkukuhkan lagi dengan hasil kajian yang menunjukkan sumbangan aspek berkenaan terhadap kepimpinan visionari dalam kalangan pensyarah Kolej Komuniti Malaysia. Hasil analisis kajian menunjukkan bahawa dimensi-dimensi kompetensi emosi yang dikaji telah menyumbang kepada pembentukan kepimpinan visionari dan memperkukuhkan tahap kepimpinan tertinggi dalam kalangan pensyarah. Selain itu, dapatan kajian juga menunjukkan dimensi-dimensi kompetensi emosi mempunyai pengaruh yang signifikan terhadap dimensi-dimensi kepimpinan visionari mencipta visi pada dimensi orientasi pencapaian, kebolehsuaian, inisiatif, membangunkan orang lain, kepimpinan berinspirasi, pemangkin perubahan, pengurusan konflik, pengaruh, kesedaran organisasi, kesedaran emosi diri, dan keyakinan diri.

Kepentingan subskala tersebut juga selaras dengan dapatan kajian oleh Megerian dan Sosik (1996), Mayer et al. (2000), George (2000) dan Kafetsios dan Zampetakis (2008) yang pada mereka semua turut mendapati pemimpin yang bervisi mempunyai orientasi pencapaian, inisiatif, membangunkan orang lain, pemangkin perubahan, kepimpinan berinspirasi dan keyakinan diri. Tahap kompetensi emosi yang tinggi menurut mereka semua membolehkan seseorang pemimpin mampu untuk bersikap lebih fleksibel. Sesuatu perubahan dan kemajuan tidak akan berlaku tanpa inisiatif dan keyakinan diri dalam mencapai visi dan matlamat yang telah ditetapkan.

Sementara itu, dimensi-dimensi kompetensi emosi seperti orientasi pencapaian, kebolehsuaian, inisiatif, membangunkan orang lain. Kepimpinan berinspirasi, pemangkin perubahan, pengurusan konflik, pengaruh, kesedaran emosi diri, dan keyakinan diri didapati mempunyai pengaruh yang signifikan terhadap dimensi kepimpinan visionari membangunkan visi. Hasil kajian oleh penyelidik penyelidik seperti Shamir et al. (1993), Goleman (1995), Dulewicz dan Higgs (2000), Barling et al. (2000), George (2000), Bower (2006) dan Boyatzis (2009), turut mendapati bahawa subskala-subskala berkaitan orientasi pencapaian, kebolehsuaian, inisiatif, membangunkan orang lain, pengaruh dan keyakinan diri memberi pengaruh kepada tahap kepimpinan visionari. Pemimpin yang bervisi tambah mereka lagi mampu mengutarakan pendapat dan berpandangan jauh, berupaya mempengaruhi dan memotivasikan orang lain, serta mempunyai jati diri yang kuat dalam melaksanakan perancangan ke arah pencapaian matlamatnya.

Seterusnya, bagi kepimpinan visionari dimensi melaksanakan visi (KVLV), didapati dimensi kompetensi emosi kebolehsuaian, inisiatif, kepimpinan berinspirasi,

pemangkin perubahan, pengurusan konflik, pengaruh, orientasi khidmat, kesedaran organisasi, kesedaran emosi diri, ketepatan penilaian sendiri, dan keyakinan diri didapati mempunyai pengaruh yang signifikan terhadap dimensi kepimpinan visionari melaksanakan visi. Kepentingan pengukuhan kompetensi emosi tersebut ke atas dimensi melaksanakan visi turut menyokong Capowski (1994), Mayer and Salovey (1995), Goleman (1995; 1998a), Sosik dan Megerian (1999), Domagalski (1999), George (2000), Paglis dan Green (2002), Boyatzis, Sala dan Geher (2004). Dapatan kajian mereka semua telah menunjukkan bahawa melaksanakan visi dapat dicapai oleh pemimpin yang mempunyai tahap pengurusan perhubungan yang tinggi dan kesedaran diri yang tinggi.

Akhir sekali, dimensi-dimensi kompetensi emosi yang mempunyai pengaruh yang signifikan terhadap dimensi kepimpinan visionari mencipta matlamat yang dapat dilihat pada ketelusan, kebolehsuaian, inisiatif, kepimpinan berinspirasi, pemangkin perubahan, ketepatan penilaian sendiri, dan keyakinan diri. Dapatan yang sama juga turut disokong oleh Bass (1998), Isen et al. (1987), Sosik dan Megerian (1999), Zaccaro et al. (2000) dan George (2000) yang mendapati pemimpin yang berjaya meningkatkan keberkesanan organisasi mampu mencipta matlamat dari masa ke semasa dengan pemikiran yang inovatif ke arah menerapi visi yang ditetapkan. Peningkatan dalam kepimpinan visionari adalah dipengaruhi oleh subskala-subskala yang terdapat di dalam kompetensi emosi pemimpin seperti kesedaran diri, kesedaran sosial, pengurusan diri, dan pengurusan perhubungan. Tahap kepimpinan visionari diukur melalui tahap emosi yang penting dalam aspek pengurusan perhubungan. Implikasi dari peningkatan dalam kompetensi emosi ini akan meningkatkan tahap kepimpinan visionari.

Secara keseluruhan, subskala kompetensi emosi pemimpin berdasarkan soal selidik *Emotional Competence Inventory* (ECI-2) iaitu kelompok kesedaran diri, kelompok kesedaran sosial, kelompok pengurusan diri, dan kelompok pengurusan perhubungan, didapati mempunyai hubungan yang signifikan dengan kepemimpinan visionari. Ini selari dengan dapatan kajian yang telah dijalankan oleh Shamir et al. (1993), Capowski (1994), Goleman (1995), Dulewicz dan Higgs (2000), Barling et al. (2000), George (2000), Boyatzis et al. (2004), Byrne et al. (2007) dan Yahya Don (2009) yang turut mendapati perkaitan keseluruhan kelompok-kelompok kompetensi emosi dengan tahap kepimpinan mereka.

#### **5.10.1 Subskala Kompetensi Emosi dalam Meramal Kualiti Pensyarah Kolej Komuniti**

Kepentingan pengaruh kompetensi emosi pemimpin turut memberi impak kepada kualiti pensyarah. Ini diperkukuhkan lagi dengan hasil kajian yang menunjukkan sumbangan aspek berkenaan terhadap kualiti pensyarah Kolej Komuniti Malaysia. Hasil analisis kajian menunjukkan bahawa dimensi-dimensi kompetensi emosi yang dikaji telah menyumbang kepada peningkatan kualiti pensyarah dan memperkukuhkan kemahiran pengajaran. Selain itu, dapatan kajian juga menunjukkan dimensi-dimensi kompetensi emosi mempunyai pengaruh yang signifikan terhadap dimensi-dimensi kualiti pensyarah dari aspek komunikasi, pengurusan, komitmen, pentadbiran, bahan bantu mengajar, dan teknikal.

Kepentingan subskala tersebut juga selaras dengan dapatan kajian oleh Creemers (1999), Hay McBer (2000), Brophy, (2001), Hassan Mirzajani dan Mehraneh dan

Delaviz Bayekolaei (2013) yang turut mendapati kompetensi emosi yang tinggi membolehkan seseorang pemimpin mampu untuk bersikap lebih fleksibel terutamanya dalam menjalankan tugas. Sesuatu perubahan dan kemajuan tidak akan berlaku tanpa inisiatif dan keyakinan diri dalam mencapai kualiti tertinggi ke arah matlamat yang telah ditetapkan.

Sementara itu, dapatan kajian ini juga menunjukkan dimensi-dimensi kompetensi emosi yang mempunyai pengaruh yang signifikan terhadap dimensi kualiti pengajaran komitmen pada dimensi orientasi pencapaian, kebolehsuaian, pemangkin perubahan, empati, dan ketepatan penilaian sendiri. Hasil kajian Boyatzis (1982), Shamir et al. (1993), Goleman (1995), Dulewicz dan Higgs (2000), Barling et al. (2000) dan George (2000) mendapati bahawa subskala-subskala berkaitan orientasi pencapaian, kebolehsuaian, pemangkin perubahan, empati, dan ketepatan penilaian sendiri memberi pengaruh kepada tahap kualiti pemimpin. Pemimpin yang berkompetensi tinggi dalam dapatan kajian mereka mampu mengutarakan pendapat dan berpandangan jauh, berupaya mempengaruhi dan memotivasikan orang lain, serta mempunyai jati diri yang kuat dalam melaksanakan perancangan ke arah pencapaian matlamatnya.

Bagi dimensi kualiti pensyarah iaitu dimensi pengurusan pula didapati dimensi kompetensi emosi orientasi pencapaian, inisiatif, pemangkin perubahan, pengurusan konflik, pengaruh, dan kesedaran emosi diri didapati mempunyai pengaruh yang signifikan pada. Kepentingan pengukuhan kompetensi emosi tersebut ke atas dimensi-dimensi tersebut turut disokong oleh Kauchak dan Eggen (1998), Darling-Hammond (2000), Kaplan dan Owings (2002), Boyatzis dan Sala (2003), Harris dan

Sass (2011) dan Ihlenfedlt (2011) yang menunjukkan bahawa kualiti pemimpin dapat dicapai oleh pemimpin yang mempunyai tahap pengurusan perhubungan yang tinggi dan kesedaran diri yang tinggi.

Seterusnya, bagi kualiti pensyarah bagi dimensi komitmen didapati dimensi kompetensi emosi orientasi pencapaian, inisiatif, membangunkan orang lain, pemangkin perubahan, pengurusan konflik dan pengaruh didapati mempunyai pengaruh yang signifikan terhadap kualiti pengajaran pembelajaran dimensi komitmen. Selain itu, dapatan kajian juga menunjukkan dimensi-dimensi kompetensi emosi seperti dimensi pengawalan emosi, membangunkan orang lain, pemangkin perubahan, pengurusan konflik, kesedaran organisasi, kesedaran emosi diri, ketepatan penilaian sendiri, dan keyakinan diri didapati mempunyai pengaruh yang signifikan terhadap dimensi kualiti pentadbiran pensyarah (KPPS).

Dapatan yang sama juga turut menyokong Isen et al. (1976), Bass (1997; 1998), Sosik dan Megerian (1999), Zaccaro et al. (2000) dan George (2000) yang mendapati pemimpin yang berjaya meningkatkan keberkesanan organisasi mampu mencapai matlamat dari masa ke semasa dengan pemikiran yang inovatif ke arah mencapai kualiti tertinggi dalam sebarang bentuk pekerjaan. Peningkatan dalam kualiti pensyarah adalah dipengaruhi oleh subskala-subskala yang terdapat di dalam kompetensi emosi pemimpin seperti kesedaran diri, kesedaran sosial, pengurusan diri, dan pengurusan perhubungan. Tahap kualiti pensyarah diukur melalui tahap emosi yang penting dalam aspek pengurusan perhubungan. Implikasi dari peningkatan dalam kompetensi emosi ini akan meningkatkan tahap kualiti pensyarah pada aspek pengajaran.

Secara keseluruhan, subskala kompetensi emosi pemimpin berdasarkan soal selidik *Emotional Competence Inventory* (ECI-2) iaitu kelompok kesedaran diri, kelompok kesedaran sosial, kelompok pengurusan diri, dan kelompok pengurusan perhubungan, didapati mempunyai pengaruh yang signifikan dengan kualiti pensyarah. Ini selari dengan dapatan kajian yang telah dijalankan oleh Shamir et al. (1993), Capowski (1994), Goleman (1995), Boyatzis dan Sala (2003), Dulewicz dan Higgs (2000), Barling et al. (2000), George (2000) dan Yahya Don (2009) yang dalam kajian mereka mendapati perkaitan keseluruhan kelompok-kelompok kompetensi emosi dengan tahap kualiti kepimpinan mereka.

#### **5.11 Subskala Kepimpinan Visionari Utama dalam Meramal Kualiti Pensyarah Kolej Komuniti di Malaysia**

Kepentingan pengaruh kepimpinan visionari turut diperkukuhkan dengan hasil kajian yang menunjukkan sumbangan aspek berkenaan terhadap kualiti pensyarah Kolej Komuniti Malaysia. Hasil analisis kajian menunjukkan bahawa dimensi-dimensi kepimpinan visionari yang dikaji telah menyumbang kepada peningkatan kualiti pensyarah serta memperkukuhkan tahap kemahiran tertinggi dalam kalangan pensyarah. Selain itu, dapatan kajian juga menunjukkan dimensi-dimensi kepimpinan visionari mempunyai pengaruh yang signifikan terhadap kualiti pensyarah terhadap dimensi komunikasi, pengurusan, komitmen, pentadbiran, bahan bantu mengajar, dan teknikal.

Dapatan kajian menunjukkan dimensi-dimensi kepimpinan visionari yang mempunyai pengaruh yang signifikan terhadap dimensi kualiti komitmen pensyarah



pada dimensi mencipta visi, melaksanakan visi, dan mereka matlamat yang dapat dilihat. Sementara itu, bagi dimensi kualiti pensyarah dari dimensi pengurusan pula, didapati dimensi-dimensi kepimpinan visionari yang mempunyai pengaruh yang signifikan terhadap dimensi ini ialah dimensi mencipta visi, membangunkan visi, dan mereka matlamat yang dapat dilihat. Menurut Zaccaro dan Banks (2001), Hogan dan Curphy (2004), Hughes et al. (2012) dan Yukl (2013), pemimpin yang baik mewujudkan wawasan, ghairah menyuarakan visi, dan gigih memacu wawasan sehingga selesai. Carmichael et al. (2011) dan Hendrickson et al. (2012) pula menambah bahawa ciri-ciri pemimpin bervisi ialah mereka yang boleh berkomunikasi dengan baik, pemimpin berkarisma, ketua penganjur, pengambil risiko, dan perancang strategi yang cekap.

Seterusnya, bagi kualiti pensyarah dari dimensi komitmen pula, didapati dimensi-dimensi kepimpinan visionari yang mempunyai pengaruh yang signifikan terhadap dimensi ini ialah dimensi mencipta visi, membangunkan visi, dan melaksanakan visi, mempunyai pengaruh yang signifikan terhadap kualiti dimensi komitmen pensyarah. Selain itu, dapatan kajian juga menunjukkan dimensi-dimensi kepimpinan visionari seperti dimensi mencipta visi, membangunkan visi, dan melaksanakan visi, mempunyai pengaruh yang signifikan terhadap kualiti pensyarah dimensi pentadbiran. Akhir sekali, hanya dimensi-dimensi kepimpinan visionari mencipta visi, dan membangunkan visi sahaja didapati mempunyai pengaruh yang signifikan kualiti pensyarah terhadap dimensi teknikal. Model pengajaran Slavin (1994b) dalam Shahril @ Charil Marzuki (2004) memberi penekanan kepada kualiti pensyarah melalui pengajarannya kerana ia merupakan tahap maklumat atau

kemahiran yang disampaikan dalam proses pengajaran mudah difahami dan dipelajari.

Beberapa kajian lain pula menunjukkan bahawa strategi dan persediaan pengajaran pensyarah mempengaruhi pelajar dalam pembelajaran mereka. Kajian-kajian yang telah dilaksanakan oleh Wenglinsky (2000), Stones (2002), Stronge, (2007), Wisker et al. (2008) dan Wilson dan Convers (2013) menunjukkan dengan jelas bahawa kelemahan pensyarah adalah salah satu punca utama kegagalan pelajar menguasai konsep-konsep pembelajaran. Pensyarah, menurut dapatan kajian mereka kurang bersedia dan kurang kreatif dalam penyampaian, lemah dalam pengendalian alat bantu mengajar di samping gagal dalam menyatupadukan isi pelajaran dengan subjek-subjek pelajaran yang lain. Shahril @ Charil Marzuki et al. (2010) pula menambah bahawa strategi pengajaran secara inkuiri boleh meningkatkan pencapaian penaklukan saintifik di kalangan pelajar yang lemah.

Secara keseluruhan, subskala kepimpinan iaitu kelompok mencipta visi, membangunkan visi, melaksanakan visi, dan mereka matlamat yang boleh dilihat didapati mempunyai pengaruh yang signifikan dengan kualiti pensyarah. Ini selari dengan dapatan kajian yang telah dijalankan oleh Shamir et al. (1993), Capowski (1994), Goleman (1995), Dulewicz dan Higgs (2000), Barling et al. (2000), George (2000), Boyatzis et al. (2004) yang turut mendapati perkaitan keseluruhan kelompok-kelompok kepimpinan visionari dengan tahap kualiti kepimpinan mereka. Selain itu, kepimpinan visionari dalam kajian ini adalah variabel mediator utama yang mempengaruhi kompetensi emosi terhadap kualiti pensyarah di Kolej Komuniti Malaysia. Kepimpinan visionari (mencipta visi, melaksana visi, dan mencipta

matlamat) didapati sebagai mediator penuh terhadap hub antara dimensi orientasi pencapaian dengan kualiti pensyarah Kolej Komuniti Malaysia. Dapatan ini jelas menunjukkan bahawa pemimpin di Kolej Komuniti perlu mencipta visi, melaksanakan visi dan mencipta matlamat dalam usaha untuk meningkatkan kompetensi emosi pemimpin. Ini adalah merupakan pra syarat kepada usaha untuk meningkatkan kualiti pensyarah.

### **5.12 Kepimpinan Visionari Merupakan Variabel Perantara antara Kompetensi Emosi dan Kualiti Pensyarah Kolej Komuniti.**

Kepentingan kepimpinan visionari yang merupakan mediator dalam kajian ini ditunjukkan melalui empat dimensi kompetensi emosi orientasi pencapaian, kebolehsuaian, pemangkin perubahan dan ketepatan penilaian sendiri mempunyai pengaruh secara positif dan signifikan terhadap dimensi kualiti pensyarah dalam aspek kemahiran komunikasi. Manakala tiga dimensi kepimpinan visionari yang juga menjadi pengantara ialah mencipta visi, melaksanakan visi, dan mencipta matlamat yang dapat dilihat. Seterusnya, pengaruh kepimpinan visionari diperkukuhkan lagi dengan menunjukkan sumbangan aspek berkenaan terhadap kompetensi emosi dan kualiti pensyarah di Kolej Komuniti. Kepentingan subskala tersebut juga selaras dengan dapatan kajian oleh Zorn dan Boler (2007) serta Jennings dan Greenberg (2009) yang turut mengakui kepentingan empat subskala kepimpinan visionari dalam mempengaruhi kualiti pensyarah melalui amalan pengajaran dan pembelajaran.

Di samping itu, turut mendapati bahawa dimensi di dalam kepemimpinan visionari iaitu penciptaan visi secara signifikan mempengaruhi subskala kompetensi emosi

pemimpin iaitu pengawalan emosi diri, orientasi pencapaian, kebolehsuaian, inisiatif, sikap optimis, membangunkan orang lain, kepimpinan berinspirasi, pemangkin perubahan, pengaruh, kerja kumpulan (kolaborasi), empati, orientasi khidmat, kesedaran organisasi, dan keyakinan diri. Secara keseluruhannya, kesemua subskala kompetensi ini menyumbang dan berpengaruh kepada amalan dalam kualiti pensyarah di Kolej Komuniti. Ini selaras dengan dapatan kajian oleh George (2000), Chastukhina, (2003), Crawford (2007) Cuddihy (2013) yang mendapati wujudnya pengaruh subskala-subskala ini terhadap kualiti dan amalan pengajaran dan pembelajaran pensyarah. Menurut Shamir et al. (1993) dengan subskala-subskala kompetensi emosi ini dapat membantu pemimpin mempamerkan tingkah laku yang berinovatif dan terpuji, yang mana boleh dijadikan model atau diteladani oleh subordinat nya. Pada masa yang sama, pemimpin akan dipandang tinggi, dihormati dan sekaligus berupaya menjadi penyumbang utama kepada peningkatan kualiti pensyarah dan keberkesanan organisasi.

Berikutnya, dapatan analisis turut menunjukkan bahawa dimensi menginspirasi perkongsian visi dipengaruhi oleh subskala kebolehsuaian, sikap optimis, pemangkin perubahan, pengurusan konflik, pengaruh, empati, kesedaran organisasi, kesedaran emosi diri, dan keyakinan diri. Hal yang sama juga dibincangkan dalam dapatan kajian oleh Mayer dan Salovey (1995), Foster dan St Hilaire (2004), Zorn dan Boler (2007) dan Obadara (2013) yang mana turut mengakui bahawa subskala-subskala kompetensi emosi ini mampu merangsang pemimpin menggerakkan wawasan serta memupuk motivasi ahlinya. Dengan ini, visi dan misi organisasi mampu diselaraskan dengan impian dan keperluan ahli sehingga membawa kepada kejayaan kedua-dua pihak. Keadaan ini hanya akan terjadi apabila pemimpin berupaya

menggerakkan visi dan misi, menyadari kepentingan ahli dan seterusnya mengekspresikan emosi yang membina.

Sementara itu, dimensi penciptaan visi yang dapat dilihat pula dipengaruhi dan mampu diramalkan oleh subskala pengawalan emosi diri, ketelusan, kebolehsuaian, inisiatif, membangunkan orang lain, kepimpinan berinspirasi, pengurusan konflik, kerja kumpulan (kolaborasi), empati, orientasi khidmat, kesedaran emosi diri, ketepatan penilaian sendiri, dan keyakinan diri. Kepentingan subskala-subskala kompetensi emosi ini dan pengaruhnya terhadap dimensi penciptaan visi turut diakui oleh hasil kajian kajian yang telah dilaksanakan oleh penyelidik penyelidik seperti Goleman (1995), Chastukhina (2002), Crawford (2007), Spillane dan Heale (2010), dan Cuddihy (2012). Subskala-subskala kompetensi emosi ini amat berpengaruh dalam memupuk semangat seseorang pemimpin untuk mencari ruang dan peluang agar organisasinya dapat melakukan pembangunan dan perubahan secara kreatif dan inovatif terutamanya dalam peningkatan kualiti pensyarah.

Manakala hasil analisis menjelaskan bahawa dimensi membolehkan orang lain bertindak dipengaruhi secara signifikan oleh subskala pengawalan emosi diri, orientasi pencapaian, ketelusan, kebolehsuaian, inisiatif, sikap optimis, membangunkan orang lain, pemangkin perubahan, pengurusan konflik, kerja kumpulan (kolaborasi), empati, orientasi khidmat, dan kesedaran organisasi. Hal yang sama juga dibincangkan dalam dapatan kajian oleh George (2000), Foster dan St Hilaire (2004), Crawford (2007), Zorn dan Boler (2007) yang mana turut mengakui bahawa subskala-subskala kompetensi emosi ini mampu mempengaruhi dimensi membolehkan orang lain bertindak.

Dimensi terakhir bagi kepemimpinan visionari iaitu mencipta visi yang dapat dilihat juga dapat mempengaruhi secara signifikan terhadap subskala kompetensi emosi pemimpin iaitu pengawalan emosi diri, ketelusan, kebolehsuaian, inisiatif, pemangkin perubahan, pengurusan konflik, kerja kumpulan (kolaborasi), empati, orientasi khidmat, kesedaran organisasi, kesedaran emosi diri, dan ketepatan penilaian sendiri. Kepentingan subskala-subskala kompetensi emosi ini dan pengaruhnya terhadap dimensi memberi galakan turut diakui oleh hasil kajian Chastukhina (2002), Foster dan St Hilaire (2004), Zorn dan Boler (2007), dan Obadara (2013). Dengan adanya subskala-subskala kompetensi emosi ini, pemimpin bukan sahaja mampu mengawal emosinya malah menurut Chen (2007) dan Spillane et al. (2008) pemimpin juga akan berupaya memotivasikan dirinya terlebih dahulu, seterusnya mewujudkan semangat dan motivasi yang tinggi dalam kalangan pensyarah-pensyarah di Kolej Komuniti. Dengan ini, galakan yang membina dan positif mampu disalurkan kepada seluruh organisasinya.

Secara keseluruhannya, dapatan kajian ini telah menjelaskan bahawa pengukuhan kepemimpinan visionari yang merangkumi penciptaan visi, melaksana visi dan penciptaan matlamat yang dapat dilihat sepertimana yang telah dibincangkan amat berpengaruh dan dapat menjadi mediator dalam meningkatkan kompetensi emosi dan kualiti pensyarah Kolej Komuniti di Malaysia.

### **5.13 Kesimpulan**

Dengan terlaksananya kajian ini, terdapat satu sumbangan yang amat berguna kepada bidang kepimpinan dan pengurusan kolej, serta pelbagai implikasi kepada

dasar dan amalan penyampaian pensyarah Kolej Komuniti di Malaysia. Secara keseluruhannya, hasil kajian ini telah mencapai objektif dan menjawab persoalan kajian yang telah ditetapkan. Dapatan kajian menunjukkan bahawa kompetensi emosi pemimpin memainkan peranan penting dalam kepemimpinan dalam kalangan pemimpin dan pensyarah-pensyarah masa kini. Kepentingan kompetensi emosi ini dilihat dari segi pengaruhnya terhadap pensyarah yang akan dapat meningkatkan kemahiran dan penguasaan di dalam kepimpinan visionari dan seterusnya meningkatkan kualiti pensyarah Kolej Komuniti di Malaysia. Aspek-aspek pengaruh kompetensi emosi terhadap dimensi-dimensi kepimpinan visionari ini boleh dipertingkatkan lagi melalui subskala-subskala dalam kompetensi emosi, faktor umur, jantina, dan pengalaman, yang dikenalpasti berperanan di dalam variabel berkenaan.

#### **5.14 Implikasi Kajian**

Implikasi kajian dapat dilihat daripada perspektif teoretikal dan implikasi praktikal.

#### **5.15 Implikasi Teori**

Implikasi akademik bagi kajian ini dapat dilihat daripada aspek kesesuaian soal selidik dan teori yang digunakan. Boleh dinyatakan disini bahawa analisis pengesahan faktor yang dilaporkan, instrumen kajian yang digunakan di dalam kajian ini adalah memuaskan. Kaedah *backtranslation* yang digunakan didapati dapat membantu dan menyumbang kepada pemfaktoran dan kekukuhan nilai kebolehpercayaan serta kesahihan instrumen kajian ini. Aspek ini secara tidak langsung dapat menyokong pandangan sarjana yang menyatakan menyatakan

bahawa instrumen-instrumen yang dibentuk di negara barat boleh diaplikasikan dalam konteks masyarakat tempatan dengan langkah-langkah tertentu bagi menyesuaikan dengan keadaan dan budaya masyarakat di Malaysia.

Kajian ini juga turut menyumbang kepada teori-teori yang digunakan iaitu teori pencapaian berasaskan kompetensi emosi dan teori kepimpinan visionari yang merupakan kerangka utama kajian ini. Teori ini meramalkan bahawa kompetensi emosi yang tinggi yang dicirikan oleh kelompok kesedaran diri, kesedaran sosial, pengurusan diri, dan pengurusan perhubungan akan membawa kepada peningkatan kemahiran kepimpinan visionari dan seterusnya meningkatkan kualiti pensyarah Kolej Komuniti Malaysia. Teori kepimpinan visionari juga menekankan kepada empat dimensi utama yang merangkumi penciptaan visi, membangunkan visi, melaksanakan visi, dan mereka matlamat yang dapat dilihat.

Hasil kajian ini menunjukkan bahawa peningkatan dalam kompetensi emosi secara langsung turut meningkatkan tahap kepemimpinan pensyarah Kolej Komuniti. Justeru itu, dapatan kajian ini menyokong kepada teori yang dikemukakan. Dapatan kajian ini juga memperincikan andaian-andaian berkaitan dengan teori ini dengan mengenalpasti subskala-subskala kompetensi emosi yang utama dalam memperkukuhkan tahap kepemimpinan pensyarah dalam merancang dan menyampaikan pengajaran dan pembelajaran. Bagi tahap kepimpinan visionari, subskala-subskala kompetensi emosi yang utama dalam memperkukuhkan tahap kepimpinan ialah bagi kelompok pengurusan diri (subskala ketelusan dan kebolehsuaian) dan kelompok pengurusan perhubungan (subskala pemangkin perubahan). Bagi tahap kualiti pensyarah pula, subskala kompetensi emosi yang utama dalam meningkatkan kualiti penyampaian ialah kelompok pengurusan diri



(subskala orientasi pencapaian) manakala pengaruh kepimpinan visionari yang utama ialah dimensi penciptaan visi dan membangunkan visi. Dimensi-dimensi yang dikenalpasti ini menyumbang kepada memperincikan lagi kelompok dan subskala kompetensi emosi dan kepimpinan visionari yang mempertingkatkan kualiti pensyarah seperimana yang diramalkan di dalam teori kualiti pensyarah berasaskan kompetensi emosi dan teori kepimpinan visionari.

### **5.16 Implikasi Praktikal**

Hasil kajian ini juga turut memberikan sumbangan yang penting kepada pengamal kepimpinan pendidikan dan pembuat dasar pendidikan di Malaysia. Hal ini dapat dilihat dari sudut peranan kompetensi emosi pensyarah dan kepimpinan bervisi terhadap kualiti penyampaian pensyarah. Secara keseluruhannya, hasil kajian menunjukkan kompetensi emosi memainkan peranan penting dalam meningkatkan tahap kepimpinan visionari seterusnya meningkatkan kualiti pensyarah Kolej Komuniti di Malaysia. Sehubungan itu, untuk merancang program-program yang boleh meningkatkan tahap kemahiran dan pengukuhan kepemimpinan serta penyampaian pensyarah, elemen-elemen penting seperti kelompok-kelompok kesedaran diri, kesedaran sosial, pengurusan diri, dan pengurusan perhubungan harus diambil kira.

Kajian ini juga memerihalkan tentang subskala-subskala kompetensi emosi dan kepimpinan visionari yang berpengaruh dan berkesan sebagai sumber pengukuhan di dalam penyampaian pensyarah. Hasil kajian mendapati subskala utama yang memperkukuhkan kepimpinan bervisi ialah subskala kebolehsuaian dan subskala pemangkin perubahan. Melalui pengetahuan subskala kompetensi emosi yang

berpengaruh ini, ia memungkinkan kepada peningkatan dan pengekaln kepimpinan visionari yang lebih berkualiti dan berketerampilan. Begitu juga dengan pengetahuan subskala orientasi pencapaian bagi kompetensi emosi serta subskala penciptaan visi dan membangunkan visi bagi kepimpinan visionari yang berpengaruh kepada kualiti pensyarah. Aspek-aspek ini perlu diberi penekanan dalam meningkatkan kemahiran dan memperkukuhkan tahap kualiti pensyarah dari masa ke semasa. Selain itu, aspek-aspek lain yang turut perlu diberi penekanan ialah aspek demografi iaitu umur dan jantina pensyarah. Ini adalah kerana dapatan kajian menunjukkan kedua-dua faktor tersebut berbeza di dalam tahap kompetensi emosi, kepimpinan visionari dan kualiti pensyarah.

Dapatan berkaitan dengan kepentingan kompetensi emosi pemimpin ini juga memungkinkan aktiviti-aktiviti dan latihan yang membolehkan meningkatkan tahap kompetensi emosi dalam kalangan pemimpin. Mayer dan Salovey (1995), Caruso et al. (2002), Gronn (2003), Goleman (2006), Grant (2007), Dries, Pepermans dan Carlier (2008) dan Clarke (2010), menegaskan bahawa aspek kompetensi emosi adalah sesuatu yang boleh dipelajari dan dipertingkatkan penguasaan dan kemahirannya. Dapatan ini dengan jelas membantu pihak Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) melalui Suruhanjaya Perkhidmatan Pelajaran (SPP) dan Jabatan Pengajian Tinggi (JPT) dalam membuat pemilihan pensyarah yang lebih berkelayakan, tidak hanya bersandarkan kepada senioriti dan kebolehan IQ tetapi turut menekankan kepada tahap kompetensi emosi. Malah, maklumat hasil kajian ini merupakan sumber penting kepada KPM, SPP dan JPT untuk memperkukuhkan kompetensi emosi dan kepimpinan visionari pensyarah-pensyarah dalam usaha untuk

meningkatkan kualiti pensyarah Kolej Komuniti khususnya dan pensyarah yang bakal diambil oleh SPP dan JPT amnya.

### **5.17 Cadangan Kajian Akan Datang**

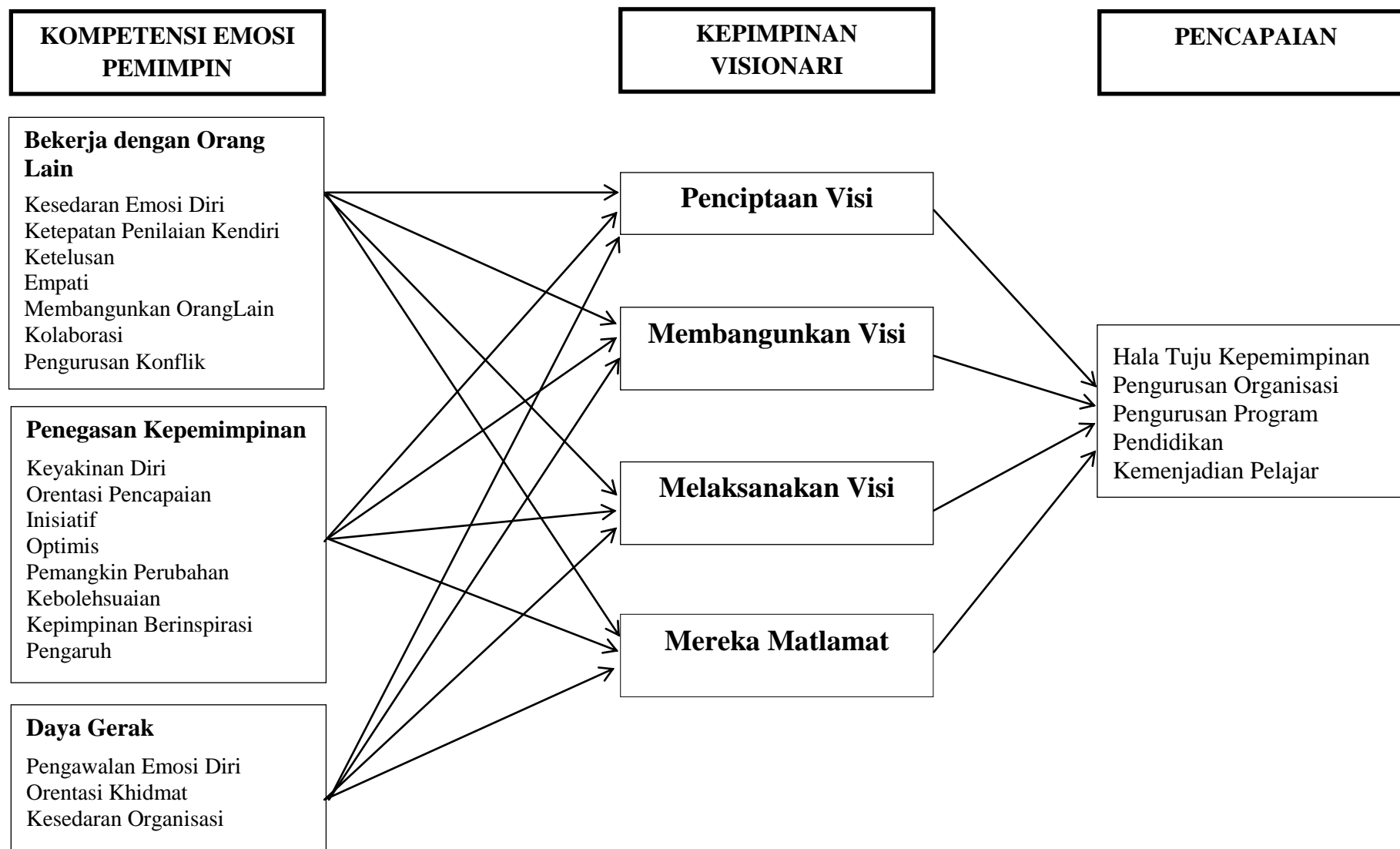
Berdasarkan kepada dapatan kajian, cadangan kepada kajian akan datang meliputi peningkatan dari segi model kajian, kaedah kajian, dan variabel tambahan adalah dicadangkan. Kajian ini telah mengenal pasti kelompok-kelompok kompetensi emosi dan kepimpinan visionari terhadap kualiti pensyarah serta dimensi-dimensi yang didapati merupakan aspek penting dalam memperkukuh dan mempertingkatkan kualiti pensyarah. Berdasarkan kepada dapatan kajian ini, model berikut adalah dicadangkan bagi tujuan kajian akan datang (Rajah 5.1).

Dapatan kajian ini juga memberi sumbangan kepada penyelidik-penyelidik untuk melihat perbezaan aspek-aspek demografi terutamanya jantina, umur, dan pengalaman dalam kualiti pensyarah. Kajian akan datang menerusi aspek-aspek demografi ini berkemungkinan boleh mengaplikasikan dimensi budaya, ekonomi, dan persekitaran sosial dari perspektif kategori sekolah dan jabatan pendidikan. Dapatan kajian ini boleh dijadikan asas kepada kajian yang berkaitan dengan kompetensi emosi, kepimpinan visionari dan kualiti pensyarah.

Selain itu, penggunaan kaedah (*method*) yang paling berkesan dalam mengkaji kompetensi emosi pemimpin ialah menggunakan gambar-gambar dan pemerhatian ikut serta yang dikatakan merupakan intisari bagi mengkaji tingkahlaku. Kajian ini mengaplikasikan kaedah tinjauan berdasarkan kepada soalselidik yang berkemungkinan menjadi lebih kukuh jika disepadukan dengan kaedah carta

bergambar dan pemerhatian. Kajian-kajian yang dicadangkan ini adalah perlu dalam membantu pihak-pihak berkepentingan untuk lebih memahami tentang pengaruh kompetensi emosi dan kepimpinan visionari ke atas kualiti pensyarah. Kajian-kajian seperti ini diharap dapat membantu membongkar rahsia bagaimana emosi pensyarah boleh mempengaruhi kepimpinan dan kualiti penyampaian pensyarah dengan kehidupan dan tugas mereka mendidik dan membentuk modal insan yang cemerlang dan terbilang. Walau bagaimanapun, kajian yang dicadangkan ini adalah lebih berbentuk pengenalan dalam usaha ke arah memperkasakan Kolej Komuniti di Malaysia.

Rajah 5.1: Cadangan Model Kajian Kompetensi Emosi dan Kepimpinan Visionari terhadap Pencapaian Kolej Komuniti



## **5.18 Penutup**

Perbincangan bab ini telah menyentuh berkaitan dapatan kajian dengan mengaitkan dapatan-dapatan yang signifikan dengan kajian-kajian lepas dan aspek-aspek teoritikal kajian. Pertama, kompetensi emosi memainkan peranan yang penting dalam kepimpinan pensyarah masa kini dan kepentingan peranan ini dapat dilihat berdasarkan hubungannya dengan kepimpinan visionari dan kualiti pensyarah. Kedua, kepimpinan visionari juga memainkan peranan penting dalam mempengaruhi kualiti pengajaran dan pembelajaran pensyarah. Ketiga, wujudnya perbezaan dari segi faktor jantina, umur, dan pengalaman pensyarah pada tahap kompetensi emosi, kepimpinan visionari, dan kualiti pensyarah dalam aspek pengajaran dan pembelajaran. Keempat, hasil analisis telah mengenal pasti subskala-subskala kompetensi emosi dan kepimpinan visionari yang menjadi peramal utama dan signifikan kepada pengukuhan dan peningkatan kualiti pensyarah pensyarah Kolej Komuniti. Akhir sekali bab ini juga telah menyentuh tentang rumusan dapatan-dapatan utama kajian, implikasi, dan sumbangan kajian ini kepada khazanah ilmu dan kepada KPM khasnya SPP dan JPT amnya dalam meningkatkan tahap kepimpinan dan kualiti pensyarah. Berdasarkan kajian ini, hala tuju kajian akan datang juga turut dikemukakan.

## RUJUKAN

- Aan Komariah (2006). *Managemen pendidikan dasar*. Bandung: UPI Press.
- Aan Komariah & Triatna Cepi. (2005). *Visionary leadership menuju sekolah efektif*. Jakarta: Bumi Aksara.
- Abas Karimi & Mohammad Hassan Mobaraki. (2012). The significance of emotional intelligence on entrepreneurial behavior of instructors (Case study: Iran technical and vocational training organization (TVTO)'s Instructors). *International Journal of Business and Social Research*, 2, 5, 20-34.
- Abdullah Hassan & Ainon Mohd. (2000). *Kemahiran interpersonal untuk guru*. Kuala Lumpur: PTS Publication.
- Abdul Ghafar & Mohd. Najib. (2003) *Reka bentuk tinjauan soal selidik pendidikan*. Penerbit UTM, Skudai, Johor Bahru.
- Abdul Shukur Shaari. (2000). *Tingkah laku pengajaran dan kualiti pensyarah universiti*. Seminar Penyelidikan Pengurusan Siswazah II. UUM.
- Adair, J. (1983). *Effective leadership*. Aldershot: Gower.
- Adair, J. (2009a). *How to grow leaders: The seven key principles of effective leadership development*. USA: Kogan.
- Adair, J. (2009b). *Leadership and motivation: The fifty-fifty rule and the eight key principles of motivating others*. USA: Kogan.
- Auguste, B., Kihn, P., & Miller, M. (2010). *Closing the talent gap: Attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching*. New York: McKinsey.
- Ahmad Isa & Abdul Rashid Razaq (2009). The perceptions of students towards community colleges courses offered in Malaysia. *Asian Social Science*, 5, 7.
- Ahmedtoglu, G., Leutner, F., & Chamorro-Premuzic, T. (2011). *Eq-nomics: Understanding the relationship between individual differences in trait emotional intelligence and entrepreneurship*. New York: Springer Publishing.
- Ahmedtoglu, G. and Chamorro-Premuzic, T. (2012). *Personality 101*. New York: Springer Publishing.
- Al-Hawaj, A. Y., Elali, W., Twizell, E. H. (2008). *Higher education in the twenty-first century: Issues and challenges*. UK: CRC Press.
- Amabile, T. (1988). The intrinsic motivation principle of creativity. Research in organizational behavior. *Journal of Psychology*, 10.

- Amey, M. J. (2006). Leadership in higher education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 38, 6, 55-58.
- Aminah Ayob. (2010) *Pembentangan kertas kerja pendidikan guru profesional: Cabaran masa hadapan*. Kuala Lumpur: Akademi Sains Malaysia.
- Anatasi, A. & Urbina, S. (1997). *Psychological testing* 7<sup>th</sup>ed. New Jersey: Prentice Hall.
- Antonioua, P. & Kyriakides, L. (2013). A dynamic integrated approach to teacher professional development: Impact and sustainability of the effects on improving teacher behaviour and student outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 29, 1-12.
- Argyris, C. (1976). *Increasing leadership effectiveness*. New York: John Wiley.
- Arthur, W., Bennet, M., Edens, P. S. & Bell, S. T. (2003). Effectiveness of training in organization: A meta-analysis of design and evaluation features. *Journal of Applied Psychology*, 88, 2, 234-245.
- Ashkanash, N. M., & Daus, C. S. (2002). Emotion in the workplace: The new challenge for managers. *Academy of Management Executive*. 16 (1), 76-86.
- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35, 28-32.
- Atan Long (1978). *Psikologi pendidikan*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Atan Long (1980). *Pedagogi kaedah am mengajar*. Petaling Jaya: Fajar Bakti.
- Avey, J. B., Luthans, F., Smith, R. M. & Palmer, N. F. (2010). Impact of positive psychological capital on employee well-being over time. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15, 1, 17–28.
- Avolio, B. J. & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms leadership. *Leadership Quarterly*, 16, 3, 315-38.
- Avolio, B. J. and Bass, B. M. (1988). *Transformational leadership, charisma and beyond*. MA: D.C. Health.
- Awamleh, R. & Gardner, W. L. (1999). Perceptions of leader charisma and effectiveness: The effects of vision content, delivery and organization performance. *Leadership Quarterly*, 10, 3, 345–373.
- Aykan, E. (2014). Relationships between emotional competence and task-contextual performance of employees. *Problem Management in the 21 century*, 9 (1), 8-17.



- Azizah Sarkowi. (2012). *Penilaian program praktikum: Model pembentukan dan peningkatan kualiti guru pra perkhidmatan di institut pendidikan guru Malaysia*. Thesis Doktor Falsafah. Universiti Utara Malaysia.
- Baillie, C. & Moore, I. (2004). *Effective learning and teaching in engineering*. New York: Psychology Press.
- Barent, J. M. (2005). *Principle level of emotional intelligence as influence on school culture*. Thesis PhD. Montana State University, USA.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*. London: McKinsey.
- Barbie, E. (1990). *Survey research method*, 2<sup>nd</sup> ed. CA: Wadsworth Publishing.
- Barling, J., Weber, T., & Kelloway, E. K. (1996). Effects of transformational leadership training on attitudinal and financial outcomes: A field experiment. *Journal of Applied Psychology*, 81, 827–832.
- Barling, J., Slater, F. & Kelloway, E.K. (2000). Transformational leadership and emotional intelligence: An exploratory study. *Leadership and Organizational Development Journal*, 21, 157-161.
- Bar-On, R. (2000). *Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory*. San Francisco: Jossey Bass.
- Bar-On, R. (2004). *The bar-on emotional quotient inventory (EQ-i): Rational, description and summary of psychometric properties*. New York: Nova Science.
- Bar-On, R., Handley, R. & Fund, S. (2006). The impact of emotional intelligence on performance in Druskat, V., Sala, F. & Mount, G, (eds.). *Linking emotional intelligence and performance at work. Current research evidence with groups and individuals*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 144-169.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality & Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1990). From transactional leadership to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18, 19-36.
- Bass, B. M. (1995). Theory of transformational leadership redux. *Leadership Quarterly*, 6, 463–478.

- Bass, B. M. (1997). Does the transactional–transformational paradigm transcend organizational and national boundaries? *American Psychologist*, 22, 130–142.
- Bass, B. M. (1998). *Transformational leadership: Industry, military, and educational impact*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8, 9–32.
- Bass, B. M. (2008). *Handbook of leadership: Theory, research & managerial applications*, 4<sup>th</sup> ed. New York: Free Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1989). Potential biases in leadership measures: How prototypes, leniency, and general satisfaction relate to transformational and transactional leadership construct. *Educational & Psychological Measurement*, 49, 509–527.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1993). *Transformational leadership: A response to critiques*. San Diego, CA: Academic Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (2000). *MLQ: Multifactor leadership questionnaire*, 2nd ed. Redwood City, CA: Mind Garden.
- Bass, B. M., & Yammarino, F. J. (1991). Congruence of self and others' leadership ratings of naval officers for understanding successful performance. *Applied Psychology: An International Review*, 40, 437–454.
- Bathmaker, Ann-Marie & Avis, J. (2006). Becoming a lecturer in further education in England: The construction of professional identity and the role of communities of practice. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 31, 1, 47-62.
- Batista-Foguet, J. M., Boyatzis, R. E., Guillén, L. & Serlavos, R. (2009). *Assessing emotional intelligence competencies in two global contexts*. San Francisco: Nova Science.
- Beach, L. R. (2005). *Leadership and the art of change: A practical guide to organizational transformation*. CA: Sage Publications, Inc.
- Beatty, B. R. (2001). *The emotions of educational leadership*. The Educational Leadership Centre. New Zealand: Waikato University.

- Behrstock-Sheratt, E., & Clifford, M. (2009). Leading gen y teachers: Emerging strategies for school leaders. *National Comprehensive Center for Teacher Quality*. D.C.
- Behrstock-Sheratt, E. & Coggshall (2010). Realizing the promise of generation Y. The influx of young teachers into our schools present both challenges and opportunities. *Educational Leadership*, 31, (7), 29-35.
- Bennis, W. G. (1989). *On becoming a leader*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bennis, W. G. & Nanus, B. (1997). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York: Harper & Row.
- Bennis, W. G. (1990). Managing the dream: Leadership in the 21st century. *The magazine of human resource development*, 27,(5), 44-46.
- Berquist, W. H., Pawlak, K. (2007). *Engaging the six cultures of the academy*. CA: Jossey-Bass.
- Bess, J. L. (1988). *Collegiality and bureaucracy in modern university*. New York: Teacher College Press.
- Biggs, J., Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. London: McGraw Hill.
- Billingsley, B. S. (2004). Promoting teacher quality and retention in special education. *Journal of Learning Disabilities*, 37,(5), 370-376.
- Bishop, Y. M., Feinberg, S. E. & Holland, P. W. (2006). *Discrete multivariate analysis. Theory and application*. USA: Springer.
- Blase, J., & Blase, J. R. (2000). *Empowering teachers: What successful principals do*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Blattner, J., & Baciogalupo, A. (2007). Using emotional intelligence to develop executive leadership and team and organizational development. *Consulting Psychology Journal*, 59 (3), 209-219.
- Bolman, G. L., Galos, J. V. (2011). *Reframing academic leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bossidy, L. & Charan, R. (2011). *Execution: The discipline of getting things done*. USA: Random House.
- Bower, G. H. (1981). Mood and memory. *American Psychologist*, 36, 129-148.
- Bower, G. H. & Cohen, P. R. (1982). *Emotional influences on memory and thinking: Data and theory*. Hillsdale, NJ.: Erlbaum

- Bower, M. M. (2006). *Vision, leadership, and the creation of management consulting*. New York: John Wiley and Son.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The component manager: A model for effective performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Boyatzis, R. E. (2001). *Developing emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Boyatzis, R. E. (2008). Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development*, 27, (1), 5-12.
- Boyatzis, R. E. (2009). Competencies as a behavioral approach to emotional intelligence. *Journal of Management Development*, 28, 9, 749-770.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D. & Rhee, K. S. (2000). *Clustering competence in emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Boyatzis, R. E., Stubbs, E. C. & Taylor, S. N. (2002). Learning cognitive and emotional intelligence competencies through graduate management education. *Academy of Management Learning and Education*, 1, (2), 150-162.
- Boyatzis, R.E. & Sala, F. (2003). *Assessing emotional intelligence competencies*. New York: Novas Science Publishers.
- Boyatzis, R. E., Sala, F. & Geher, G. (2004). *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy*. New York: Nova Science Publishers.
- Brackett, M. A. & Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, 34-41.
- Bradberry, T. R. & Su, L. D. (2006). Ability-versus skill-based assessment of emotional intelligence. *Psicothema*, 18, 59-66.
- Bratton, V. K., Dodd, N. G. & Brown, W. (2011). The Impact of emotional intelligence on accuracy of self-awareness and leadership performance. *Leadership & Organization Development Journal*, 32, (2), 127-149.
- Brickhouse, N. W. (1990). Teachers' beliefs about the nature of science and their relationship to classroom practice. *Journal of Teacher Education*, 41, (3), 53-62.
- Brophy, J. (2001). *Generic aspects of effective teaching*. New York: McCutchan Publishing Company.

- Brotheridge, C.M., & Lee, R. T. (2008). The emotions of managing: An introduction to the special issue. *Journal of Managerial Psychology*, 32, (2), 108-117.
- Brown, D. H. (1994). Principles of language learning and teaching. *Journal for English as a Second Language*, 1, (3), 347-354.
- Brown, J. D. (1973). *The human nature of organizations*. New York: American Management Association.
- Brown, L. M. & Posner, B. Z. (2001). Exploring the relationship between learning and leadership. *Leadership & Organization Development Journal*; 22, (5), 274-289.
- Brown, W. F., Bryant, S. E. Bryant, Reilly, M. D. (2006) "Does emotional intelligence – as measured by the EQI – influence transformational leadership and/or desirable outcomes?", *Leadership & Organization Development Journal*, 27, (5), 330 – 351.
- Bruno, L. F. C., & Lay, E. G. E. (2008). Personal values and leadership effectiveness. *Journal of Business Research*, 16, (1), 678-683.
- Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. London: Sage.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Burns, J. M. (2003). *Transforming leadership: A new pursuit of happiness*. New Jersey: Atlantic Monthly Press.
- Bush, T. (2006). *Theories of educational leadership and management*, 3<sup>rd</sup> ed. London: Sage.
- Byrne, B. M. (2003) *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications and programming*. London: Routledge.
- Byrne, B. M. (2005). Factor analytic models: Viewing the structure of an assessment instrument from three perspectives. *Journal of Personality Assessment*, 85, (1), 17–32.
- Byrne, J. C., Dominick, P. G., Smither, J. W., & Reilly, R. R. (2007). Examination of the discriminant, convergent, and criterion-related validity of self-ratings on the emotional competence inventory. *International Journal of Selection & Assessment*, 15, (3), 341-353.
- Calderhead, J. (1987). The quality of reflection in students teachers' professional learning. *European Journal of Teacher Education*, 10, (3), 312-328.

- Caldwell, C., Hayes, L. A., & Tien, D. (2010). Leadership, trustworthiness and ethical stewardship. *Journal of Business Ethics*, 96, (1), 497-512.
- Callahan-Fabian, J. L. (1999). *Emotion management and organizational functions: A study of action in a not-for-profit organization*. LA: Academy of Human Resource Development.
- Callahan, J. L., & McCollum, E. E. (2009). Conceptualizations of emotion research in organizational contexts. Emotional intelligence, leadership style, and perceived leadership effectiveness advances. *Developing Human Resources*, 1, (11), 747-772. London: Sage.
- Cameron, K. S. & Quinn, R. E. (2011). *Diagnosing and changing organizational culture*, 3<sup>rd</sup> ed. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cameron, K. (2012). *Positive leadership*, 2<sup>nd</sup> ed. *Strategies for extraordinary performance*. CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Campbell, W. J., Baikaloff, N., & Power, C. (2006). *Towards, a global community. Educating for tomorrow's world*. Netherland: Springer.
- Capowski, G. (1994). Anatomy of a leader: Where are the leaders of tomorrow? *Management Review*, 83, (3), 10-18.
- Carlson, E., Lee, H. & Schroll, K. (2004). Identifying attributes of high quality special education teachers. *Teacher Education and Special Education*, 27, (4), 350-359.
- Carlson, H. C. (2004). *Changing of the guard: A new generation of teacher leaders will raise quality-of-life priorities*. VA: American Association of School Administrators.
- Carmichael, J., Collins, C., Emsell, P., & Haydon, J. (2011). *Leadership & management development*. Oxford: Oxford University Press.
- Carr, H. (2012). Teaching and learning. *The Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*, 37, (2), 189-219.
- Carr, W. (1989). *Quality in teaching: Arguments for a reflective profession*. PA: Falmer Press.
- Carrillo, C. & Baguley, M. (2011). From school teacher to university lecturer: Illuminating the journey from the classroom to the university for two arts educators. *Teaching and Teacher Education*, 27, (5), 62-72.
- Caruso, D. R.; Mayer, J. D.; Salovey, P. Riggio, Ronald E. (2002). *Emotional intelligence and emotional leadership*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Castro, F., Moreno, V., & Hickmann, M. (2012). The effect of a leader's emotional intelligence on followers' creativity. *Creativity and Innovation Management*, 21, (2), 171-182.
- Cavallo, K. & Brienza, D. (2006). Emotional competence and leadership excellence at Johnson & Johnson. *Europe's Journal of Psychology*, 2, (1), 117-125.
- Cavazotte, F., Moreno, V., & Hickmann, M. (2012). Effects of leader intelligence, personality and emotional intelligence on transformational leadership and managerial performance. *The Leadership Quarterly*, 23, (4), 443-455.
- Chastukhina, N. (2003). *Developing emotionally an intelligent organization: Effective implementation and measurement process*. Antora Consulting Group.
- Chen, Yi-Hsuan (2007). *Principals' distributed leadership behaviors and their impact on student achievement in selected elementary schools in Texas*. PhD Thesis for Texas A&M University.
- Cheng, Y. C. (1996). *School based management: A mechanism for development*. D.C: Palmer Press.
- Cherniss, C., Extein, M., Goleman, D., & Weissberg, R. P. (2006). Emotional intelligence: What does the research really indicate? *Educational Psychologist*, 41, (4), 239-245. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cherniss, C. & Goleman, D. (2001). *The emotionally intelligent workplace. How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations*. San Francisco: Jossey Bass.
- Chingosa, M. M. & Peterson, P. E. (2011). It's easier to pick a good teacher than to train one: Familiar and new results on the correlates of teacher effectiveness. *Economics of Education Review*, 30, 449-465.
- Chopra, P.K. & Kanji, G.K. (2010). Emotional intelligence: A catalyst for inspirational leadership and management excellence. *Total Quality Management*, 21 (10), 91-104.
- Chrusciel, D. (2008). What motivates the significant/strategic change champion(s)? *Journal of Organizational Change Management*, 21, (2), 148-160.
- Clark, D. C. & Cutler, B. R. (1990). *Teaching*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.
- Clark, M. S. and Isen, A. M. (1982). Toward understanding the relationship between feeling states and social behavior. *Cognitive Social Psychology*, Elsevier, New York, 73 -108.

- Clarke, N. (2010). Emotional intelligence and its relationship to transformational leadership and key project manager competences. *Project Management Journal*, 41, (2), 5-20.
- Click, H. S., (2002). "An exploration of emotional intelligence scores among students in educational administration endorsement programs." Electronic Theses and Dissertations Paper 644. <http://dc.etsu.edu/etd/644>
- Cochran-Smith, M. (2003). Teaching quality matters. *Journal of Teacher Education*, 54, 2, 95-98.
- Cohen, L. (2000). *Research methods in education*. 5<sup>th</sup> ed. London: Routledge.
- Collins, J. C. & Porras, J. I. (1991). Organizational vision and visionary organizations. *California Management Review*, 34, 1, 30-52.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1987). Toward a behavioral theory of charismatic leadership in organizational settings. *Academy of Management Review*, 12, 637- 647.
- Conger, J. A. & Kanungo, R. N. (1998). *Charismatic leadership in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Conger, J. A. (1999). Charismatic and transformational leadership in organizations: An insider's perspective on these developing streams of research. *Leadership Quarterly*, 10, 145-179.
- Cook, C. R., Gresham, F. M., Kern, L., Barreras, R. B., Thornton, S. and Crews, S. D. (2008). Social skills training for secondary students with emotional and/or behavioral disorders: A Review and analysis of the meta-analytic literature. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16: 131-144.
- Cooper, R. K. & Sawaf, A. (1998). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations*. New York: Berkley Publishing.
- Cordiero, P. A. & Cunningham, W. G. (2012). *Educational leadership: A bridge to improved Practice*, 5th ed. UK: Pearson.
- Cote, S. & Miners, C. T. H. (2006). Emotional intelligence, cognitive intelligence, and job performance. *Administrative Science Quarterly*, 51, 1-28.
- Crant, J.M. (1995). The proactive personality scale and objective job performance among real estate agents. *Journal of Applied Psychology*, 80.
- Crawford, M. (2007). Emotional coherence in primary school headship. *Educational Management Administration & Leadership*, 35, 521-534.
- Creemers, B. P. M. (1991). *Effective instruction, an empirical contribution to the improvement of classroom education*. The Hague: SVO Balansreeks.



- Creemers, B. P. M. (1994) Effective instruction: An empirical basis for a theory of educational effectiveness. *Advances in School Effectiveness Research and Practice*, 189-205.
- Creemers, B. P. M. & Reezight, G. J. (1996) School level conditions affecting the effectiveness of instruction. *School Effectiveness and School Improvement, Research and Practice*, 7, 3, 197-228.
- Creemers, B. P. M. (1999). The effective teachers: What changes and remain. *Asia-Pacific Journal of Education & Development*, 2, 1, 51-53.
- Creswell, J. W. (1997). *Qualitative inquiry and research designs: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crowther, F. A., Ferguson, M. & Hann, L. (2008). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. US: Corwin.
- Cuddihy, N. J. (2013). *Understanding school leadership. A mixed methods study of the context and needs of serving and aspiring post primary school principals*. A thesis presented to Dublin City University for the Professional Doctorate in Education Leadership.
- Curtis, R. E. & City, E. A. (2009). *Strategy in action: How school systems can support powerful learning and teaching*. MT: Harvard Education Press.
- Danandjaja, Andreas, A. (1986). *Sistem nilai manajer Indonesia*. Jakarta: Pustaka Binaman.
- Dancey, C. & Reidy, J. (2007). Statistics without maths for psychology: Using SPSS for Windows. *International Journal of Social Research Methodology*, 9, (1), 75-76.
- Daniels, S. (1993). *Fields of vision: Landscape imagery and national identity in England and The United States*. Oxford: Polity Press.
- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. VA: ASCD.
- Danielson, C. & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. VA: ASCD.
- Darling-Hammond, L. (1997). *Doing what matters most: Investing in quality teaching*. New York: The National Commission on Teaching and America's Future.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8, (1), 1-44.

- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco: John Wiley.
- Darling-Hammond, L., Holtzman, D., Gatlin, S., & Heilig, J. (2005). *Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, teach for America, and teacher effectiveness*. Stanford University School of Education.
- Dart, B., Boulton-Lewis, G. (1998). *Teaching and learning in higher education*. Australia: Acer Press.
- Decker, P., Mayer, D., & Glazerman, S. (2004). The effects of teach for America on students: Findings from a national evaluation. *Mathematica Policy Research*.
- Di Fabio, A. (ed.) (2012). *Emotional intelligence - New perspectives and applications*. Florence, Italy: Giunti.
- Dilts, R. B. (1996). *Visionary leadership skills: Creating a world to which people want to belong*. USA: Meta Publications.
- Ding, C. & Sherman, H. (2006). Teaching effectiveness and student achievement: Examining the relationship. *Educational Research Quarterly*, 29, (4), 39-49.
- Dinham, S. (2007). Authoritative leadership, action learning and student accomplishment. *Australian Council for Education Research*, 33-39.
- Domagalski, T. A. (1999). Emotions in organization. Main currents. *Human Relations*, 52, (6), 833-852.
- Drennan, L. T. & Beck, M. (2001). Teaching quality performance indicators-key influences on the UK universities' scores. *Quality Assurance in Education*, 9, (2), 92-102.
- Dries, N., Pepermans, R., & Carlier, O. (2008). Career success: Constructing a multidimensional model. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 254-267
- Druskat, V.U., & Wolff, S.B. (2001). Building the emotional intelligence of groups. *Harvard Business Review*, 79, (3), 80-90.
- Dulewicz, V. and Higgs, M. (2000) Emotional Intelligence: A review and evaluation study. *Journal of Managerial Psychology*, 15, (4), 97-119.
- Dulewicz, V., & Higgs, M. (2003). Leadership at the top: The need for emotional intelligence in organizations. *International Journal of Organizational Analysis*, 11, (3), 183-201.
- Dunn, K. E. & Rakes, K. E. (2010). Producing caring qualified teachers: An exploration of the influence of pre-service teacher concerns on learner-centeredness. *Teaching and Teacher Education*, 26, 516-521.

- Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Boston: The Albert Shanker Institute.
- Emmerling, R. J., Shanwal, K. V. & Mandal, M. K. (2008). *Emotional Intelligence: Theoretical and cultural perspectives*. New York: Nova Science Publishers.
- English, F.W. (2008). *The art of educational leadership: Balancing performance and accountability*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Erez, A., LePine, J. A., & Elms, H. (2002). Effects of rotated leadership and peer evaluation on the functioning and effectiveness of self-managed teams: A quasi-experiment. *Personnel Psychology*, 55, 929-948.
- Ergenelia, A., Goharb, R. & Temirbekovac, Z. (2007). Transformational leadership: Its relationship to culture value dimensions. *International Journal of Intercultural Relations*, 31, 703–724.
- Earl, L.M. (2003). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Evans, B. R. (2010). Teacher quality, content knowledge, and self efficacy, in one mathematics teach for America cohort. NERA Conference Proceedings, 28.
- Everard, K. B. & Morris, G. (1990). *Effective school management*. London: Harper & Row.
- Evers, C. W. & Lokomski, K. (1991). *Educational administration*. London: Pergamon Press.
- Fambrough, M. J. & Hart, R. K. (2008). Emotions in leadership development: A critique of emotional intelligence. *Advances in Developing Human Resources*, 10, (5), 740-758.
- Farh, C. I., Seo, M., & Tesluk, P. E. (2012). Emotional intelligence, teamwork effectiveness, and job performance: The moderating role of job context. *Journal of Applied Psychology*, 97,(4), 890-900.
- Farnsworth, K. A. (2007). *Leadership as service: A new model for higher education in a new century*. Westport, CT: Ace-Prager.
- Farr, S. (2010). *Teaching as leadership: The highly effective teacher's guide to closing the achievement gap*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fehlis, C. P. (2005). A call for visionary leadership. *Journal of Extension*, 43, (1), 97-108.
- Felder, M. R & Brent, R. (1999). How to improve teaching quality. *Quality Management Journal*, 6, (2), 8-21.

- Fernandez-Araoz, C. (2001). The challenge of hiring senior executives. In C. Cherniss & D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace* (pp. 182-206). San Francisco: Jossey-Bass.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage.
- Fiedler, F. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Fiedler, F. & Garcia, J. E. (1987). *New approaches to effective leadership: Cognitive resources and organizational performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Fineman, S. (1999). The emotions of control: A qualitative exploration of environmental regulation. *Human Relations*, 52, (5), 631- 663.
- Foo Say Fooi (2003). *Pengurusan dan kepemimpinan pendidikan: Satu langkah kehadapan*. Serdang: Penerbit Universiti Putra Malaysia.
- Forgas (1995). Mood and judgements: The affect infusion model (AIM). *Psychological Buletin*, 117, (1), 39-66.
- Forgas, J. P., Bower, G. H. & Krantz, S. E. (1984). The influence of mood on perceptions of social interactions. *Journal of Experimental Social Psychology*, 20, 497-513.
- Foster, R. & St Hilaire, B. (2004). The who, how, why and what of leadership in secondary school improvement: Lessons learned in England. *Alberta Journal of Educational Research*, 50, (4), 354-369.
- Frankel, R. (1999). *Standards of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: *American Psychologist*, 56.
- Freed, J. E. & Klugman, M. R. (1997). *Quality principles and practices in higher education: Different questions for different times*. Phoenix, AZ: Oryx Press.
- Friedman, H., Riggio, R., & Casella, D. (1988). Nonverbal skill, personal charisma, and initial attraction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 14, 203-211.
- Fry, H., Ketteridge, S. & Marshall, S. (2009). *A handbook for teaching and learning in higher education. Enhancing academic practice*, 3rd ed. New York: Routledge.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fuller, B. & Kapakasa, A. (1991). What factors shape teacher quality? Evidence from Malawi. *International Journal of Educational Development*, 11, 2, 119-127.

- Fwu, Bih-jen & Wang, Hsiou-huai (2002). From uniformity to diversification: Transformation of teacher education in pursuit of teacher quality in Taiwan from 1949 to 2000. *International Journal of Educational Development*, 22, 155–167.
- Gabriel, Y. & Griffiths, D. (2002). *Emotion, learning and organizing*. MCB, 9, 214-221.
- Galvin, B. M., Waldman, D. A. & Balthazard, P. (2010). Visionary communication qualities as mediators of the relationship. *Personnel Psychology*, 63, (3), 509-537.
- Gardner, H. (2011). *Frames of minds. The theory of multiple intelligence*. New York: Perseus Books Group.
- Gardner, J. W. (1990). *On leadership*. New York: Free Press.
- Gardner, L. & Stough, C. (2002). Examining the relationship between leadership and emotional intelligence in senior level managers. *Leadership and Organization Development*, 23, (2), 68-78.
- Gardner, W. L., Fischer, D. and Hunt, J. G. (2009). Emotional labour and leadership: A threat to authenticity? *The Leadership Quarterly*, 20, 466-482.
- Ghazali Abas (2010). *Human capital for high income economy. Economic Planning Unit*. Prime Minister Department. Kuala Lumpur: PNMB.
- George, J. M. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53, (8), 1027- 1054.
- Gibbs, G. (1995). The relationship between quality in research and quality in teaching. *Quality in Higher Education*, 1, (2), 147-157.
- Gitlow, H.S. (2005). *Quality management*. London: McGraw Hill.
- Glanz, J. G. (2005). *What every principal should know about strategic leadership*. New York: Cowin.
- Glaser-Zikuda, M. (2008). Impact of teacher competencies on student emotions: A multi-method approach. *International Journal of Educational Research*, 47, (2), 136-147.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (1998a). What makes a leader? *Harvard Business Review*, January 2001, 93-102.

- Goleman, D. (1998b). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, 78-90.
- Goleman, D. (2001). *The emotionally intelligent workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Learning to lead with emotional intelligence*. Boston: Harvard Business School Publishing.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E. & McKee, A. (2003). *The new leaders: Transforming the art of leadership*. USA: Sphere.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E. & McKee, A. (2013). *Primal leadership. Learning to lead with emotional intelligence*. MT: Harvard Business Review.
- Goleman, D. (2004). *Emotional intelligence & working with emotional intelligence*. USA: Bloomsbury.
- Goleman, D. (2006). *Emotional intelligence*. USA: Bantam books.
- Grant, A. M. (2007). Enhancing coaching skills and emotional intelligence through training. *Industrial and Commercial Training*, 39, (5), 257-266.
- Gronn, P. (2003). Leadership: Who needs it? *School Leadership and Management*, 23, (3), 267-290.
- Grossman, P. & Loeb, S. (2008). The key to changing the teaching profession. *Educational Leadership*, (3), 26-27.
- Groves, K. S. (2006). Leader emotional expressivity, visionary leadership, and organizational change. *Leadership & Organization Development Journal*, 27, (7), 566-583.
- Gunter, H. (2001). Critical approaches to leadership in education. *Journal of Educational Enquiry*, 2, (2), 29-38.
- Guskey, T. R. (2003). Analyzing lists of the characteristics of effective professional development to promote visionary leadership. *NASSP Bulletin*, 87, 637.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. & Black, W. C. (1998). *Multivariate analysis*. New Jersey: Prentice Hall International
- Haith-Cooper, M. (2000). Problem-based learning within health professional education. What is the role of the lecturer? *Nurse Education Today*, 20, 4, 267-272.

- Hanna, D. E. (2003). Building a leadership vision: Eleven strategic challenges for higher education. *EDUCAUSE Review*, 38, (4), 30-34.
- Hargreaves, A. (2005). *The emotions of teaching and educational change*. Netherland: Springer.
- Harms, P. D. & Crede, M. (2010). Emotional intelligence and transformational and transactional leadership: A meta-analysis. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 17, (1), 5-17.
- Hartley, D. (1990). Quality in teachings: Arguments for a reflective profession. *Journal of Education for Teaching*, 16, (3), 319-320.
- Harris, D. N. & Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95, 798-812.
- Harrison, J., & Clough, M. W. (2006). Characteristics of “state of the art” leaders: Productive narcissism versus emotional intelligence. *The Social Science Journal*, 43, 287–292.
- Hassan Langgulung (1995). *Pendidikan dan peradaban islam: Satu analisis sosio-psikologi*. Jakarta: Pustaka Husna.
- Hassan Mirzajani & Mehraneh Delaviz Bayekolaei (2013). Emotional intelligence of students in smart school. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 18, 9, 1322-1329.
- Hawkins, J. & Dulewicz, V. (2007). The relationship between performance as a leader and emotional intelligence, intellectual and managerial competence. *Journal of General Management*, 33, 2, 57-58.
- Hay McBer (2000). *Research into teacher effectiveness: A model of teacher effectiveness*. The U.K Department of Education and Employment. London.
- Hedge, T. (2000). Teaching and learning in the language classroom. *Journal for English as a Second Language*, 5, 3, 447-452.
- Hendrickson, R. N., Lane, J. E., Harris, J. T. & Dorman, R. H., (2012). *Academic leadership and governance of higher education: A guide for trustees, leaders, and aspiring leaders of two- and four-year institutions*. New York: Stylus Publishing
- Hess, J. D. & Bacigalupo, A. C. (2010). The emotionally intelligent leader, the dynamics of knowledge-based organizations and the role of emotional intelligence in organizational development. *On the Horizon*, 18, 3, 222-229.
- Hesselbein, F. & Johnston, R. (2002). *Leading change: A leader to leader guide*. New York: Jossey-Bass.

- Hesselbein, F. & Goldsmith, M. (2006). *The leader of the future 2: Visions, strategies, and practices for the new era*. New York: Jossey-Bass.
- Heifetz, R. A. & Laurie, D. L. (1997). *The work of leadership*. MA: Harvard Business School.
- Hobson, A., Ashby, P., McIntyre, J. & Malderez, A. (2009). A review of the international base on the nature and effectiveness of methods of teachers selection and recruitment. *An International Journal of Teachers' Professional Development*, 13, 4, 299.
- Hofstede, G., Neujin, B., Ohayv, D. & Sanders, G. (1990). Measuring organizational culture: A qualitative and quantitative study across twenty cases. *Administrative Science Quarterly*, 35, 286 – 316.
- Hogan, R. T. & Curphy, G. J. (2004). *Leadership matters: Values and dysfunctional dispositions*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Holahan, C. K. & Sears, R. R. (1995). *The gifted group in later maturity*. Stanford: Stanford University Press.
- Hollander, E. P. & Offermann, L. R. (1990). Power and leadership in organization. *American Psychologist*, 45, 179 – 189.
- Hong, Y., Catano, V. M. & Liao, H. (2011). Leader emergence: The role of emotional intelligence and motivation to lead. *Leadership and Organizational Development Journal*, 23, (2), 29-43.
- Hopkins, D. & Stern, D. (1996). Quality, teachers, quality schools: International perspectives and policy implication. *Teaching & Teacher Education*, 12, (5), 501-517.
- Hopkins, D. (2001). Powerful learning, powerful teaching and powerful schools. *The Journal of Educational Change*, 1, (2), 135-154.
- Hopkins, M. M. (2005). *The impact of gender, emotional intelligence competencies, and style on leadership success*. PhD thesis, Case Western Reserve University: USA.
- House, R. J. (1976). *A theory of charismatic leadership*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- House, R. J. & Howell, J. M. (1992). Personality and charismatic leadership. *Leadership Quarterly*, 3, (2), 81-108.
- House, R. J. & Javidan, M. (2004). *Culture, leadership, and organizations. The GLOBE Study of 62 Societies*. Sage: Thousand Oaks, CA.



- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research & practice*. New York: Random House.
- Hsu, T. C. (2005). Research methods and data analysis procedures used by educational researchers. *International Journal of Research & Method in Education*, 28, (2), 109-133.
- Hughes, J. N. (2005). Relationship influences on teachers' perceptions of academic competence in academically at-risk minority and majority first grade students. *Journal of School Psychology*, 43, (4), 303- 320.
- Hughes, R. L., Ginnett, R. C., & Curphy, G. J. (2012). *Leadership: Enhancing the lessons of experience*. Singapore: McGraw-Hill.
- Humhreys, J. H., Weyant, L. E., & Sprague, R. D. (2003). Organizational commitment: The roles of emotional and practical intellect within the leader/follower dyad", *Journal of Business & Management*, 9, (2), 198-201.
- Hunt, L. & Chalmers, D. (2013). *University teaching in focus: A learning-center approach*. NY: Routledge.
- Ibrahim Mamat, & Zaiton Hassan. (2008). *Pengurusan sumber manusia: Perspektif sumber insan*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Ihlenfeldt, W. A. (2011). *Visionary leadership: A proven pathway to visionary change*. NY: Authorhouse.
- Iran Herman (2004). *Analisis data aplikasi SPSS for windows*. Sintok: Penerbitan USTARA.
- Isen, A. M., Clark, M. & Schwartz, M. F. (1976). Duration of the effect of good mood on helping: 'Footprints on the sands of time'. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, (3), 385-93.
- Isen, A.M., Daubman, K.A. & Nowicki, G.P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 122-131.
- Isen, A. M., Johnson, M. S., Mertz, E. & Robinson, G. F. (1985). The influence of positive affect on the unusualness of word associations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 413-426.
- Isen, A.M., Shaker, T.E., Clark, M. & Karp, L. (1978). Affect, accessibility of material in memory, and behavior: A cognitive loop? *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 1-12.
- Iskandar, Rohaty Mohd Majzub & Zuria Mahmud (2009). Kecerdasan emosi dan komitmen pekerjaan dalam kalangan pensyarah university di Indonesia

- (Emotional quotient and work commitment among lecturers at an Indonesian university). *Jurnal Pendidikan Malaysia*, 34, (1), 173- 186.
- Izlin Zuriani Ishak (2002). *Kualiti pensyarah politeknik lepasan sarjana pendidikan Kolej Universiti Teknologi Tun Hussein Onn*. Thesis Sarjana. KUiTHO.
- Jabatan Pengajian Kolej Komuniti. (2010). *Laporan tahunan Jabatan Pengajian kolej komuniti 2009*. Kuala Lumpur: PNMB.
- Jabatan Pengajian Kolej Komuniti (2011). *Laporan tahunan Jabatan Pengajian kolej komuniti 2010*. Kuala Lumpur: PNMB.
- Jabatan Pengajian Kolej Komuniti (2012). *Laporan tahunan Jabatan Pengajian Kolej Komuniti 2011*. Kuala Lumpur: PNMB.
- Jennings, P. A; & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-425.
- Johnson B., & Christensen, L. (2010). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. 4<sup>th</sup> ed. USA: Sage.
- Johnson, C. E. (2005). *Meeting the ethical challenges of leadership: Casting light or shadow*. CA: Sage.
- Joseph, D. L. & Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95, 1, 54-78.
- Joseph, P. T. (2006). *EQ and leadership*. India: McGraw Hill.
- Jordan, P. J., Ashkanasy, N. M. & Hartel, C. E. J. (2002). Emotional intelligence as a moderator of emotional and behavioral reactions to job security. *Academy of Management Review*, 27, 3, 361-372.
- Kafetsios, K. & Zampetakis, L. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, 44, 712-722.
- Kaiser, R. B. & Overfield, D. V. (2010). Assesssing flexible leadership as a mastery of opposites. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*,
- Kamaruddin Kachar (1989). *Pendidikan dan masyarakat*. Kuala Lumpur: Teks Publishing Sdn. Bhd
- Kamarudin Kasim (2010). *Kolej Komuniti: Ke arah transformasi pendidikan negara: Amanat tahun baru ketua pengarah*. Jabatan pengajian kolej komuniti. Kementerian Pengajian Tinggi. PNMB.

- Kamarudin Kasim (2011). *Achieving a Leapfrog in TVET Programmes through Elevated Network & Linkages*. 8th Technical and Vocational Education & Training Conference 2011. Department of Skills Development, Ministry of Human Resource. Kuala Lumpur, 19 – 20<sup>th</sup> April 2011.
- Kamarudin Kasim, Yahya Don & Yaakob Daud (2011). *Impact Assessment Study Skills Courses of Community Colleges in Malaysia*. Kertas kerja yang dibentang di Seminar International Journal of Arts and Science. Ryerson University Toronto, Canada. 23 – 24 May 2011.
- Kamarudin Kasim & Yahya Don (2011). *Impact of Lifelong Learning Programs at Community Colleges in Malaysia*. Kertas kerja yang dibentang dalam Seminar Antarabangsa Pembelajaran Sepanjang Hayat. Open University Malaysia dan Kementerian Pengajian Tinggi Malaysia. Kuala Lumpur, 14-15 November 2011.
- Kane, M. (2006). Leadership requirements and leadership development. *Leadership Quarterly*, 17, (3), 211-316.
- Kaplan, L. S. & Owings, W. A. (2002). *Teacher quality, teaching quality and school improvement*. IN: Phi Delta Kappa.
- Kardos, S. M., Johnson, Peske, H. G., Kauffman, D. & Liu, E. (2001). Counting on colleagues: New teachers encounter the professional cultures of their schools. *Educational Administration Quarterly*, 37, 2, 250-290.
- Kathleen M. B. & Vincent A. A. Jr. (2003). Paving the way for change: Visionary leadership in action at middle level. *NASSP Buletin*, 87, 635.
- Kauchak, D. P. & Eggen, P. D. (1998). *Learning and teaching: Research-based methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kellerman, B. (2004). *Bad leadership: what it is, how it happens, why it matters*. MA: Harvard Business School Press.
- Kementerian Pengajian Tinggi Malaysia (2006). *Laporan tahunan Kementerian Pengajian Tinggi Malaysia tahun 2005*. Kuala Lumpur: PNMB.
- Kementerian Pengajian Tinggi Malaysia (2010). *Laporan tahunan Kementerian Pengajian Tinggi Malaysia tahun 2009*. Kuala Lumpur: PNMB.
- Khairul Anuar A. Rahman (2012). Disposisi guru berkesan: Personaliti dan kemahiran komunikasi. *Akademia*, 82, (2), 37-44.
- Khaled Nordin (2010a). *Amalan dan penerapan kualiti, inovasi dan collegiality: Amanat tahun baru menteri pengajian tinggi 2010*. Kuala Lumpur: PNMB.

- Khaled Nordin (2010b). Kursus 63 kolej komuniti dirombak. *Utusan Malaysia*, 29 Mac, 2010. Kuala Lumpur: UMBS
- Khaled Nordin (2010c). *Kolej Komuniti: Kearah mentransformasikan pendidikan kemahiran. Ucapan majlis pelancaran program pengukuhan Kolej Komuniti*. Kuala Lumpur Convention Center, Julai 2010.
- Khaled Nordin (2011). *Pengajian tinggi ke arah transformasi negara: Amanat tahun baru menteri pengajian tinggi 2011*. Kuala Lumpur: PNM.
- Kiguwa, P., & Silva, A. (2007). Teaching and learning: addressing the gap through learning styles: short reports: teaching and learning in psychology. *South African Journal of Psychology*, 37, 2, 354-360.
- Koman, E. S. & Wolff, S. B., (2008). Emotional intelligence competencies in the team and team leader: A multi-level examination of the impact of emotional intelligence on team performance. *Journal of Management Development*, 27, (1), 117-127.
- Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F. & Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21, 157-176.
- Kotari, C. R. (2004). *Research methodology. Methods and techniques*. New Delhi: New Age International.
- Kotter, J. P. (1995). Leading change: Why transformation efforts fail. *Harvard Business Review*. 59-67. MA: Harvard Business School Press.
- Kotter, J. P. (1998). What leaders really do? *Harvard Business Review on leadership*. 37-60. MA: Harvard Business School Press.
- Kotter, J. P. (2012). *Leading change*. MT: Harvard Business Review Press.
- Kotter, J. P. & Cohen, D. S. (2012). *The heart of change. Real-life stories of how people change their organizations*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.
- Kouzes, J. M. & Posner, B. Z. (2012). *Leadership challenge*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kukla-Acevedo, S. (2009). Do teacher characteristics matter? New results on the effects of teacher preparation on student achievement. *Economics of Education Review*, 28, 49-57.
- Kushman, J. W. (1992). The organizational dynamics of teacher workplace commitment: A study of urban elementary and middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 28, (1), 5-42.

- Krejcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational Psychology Measurement*, 3, 607–610.
- Landy, (2005). Some historical and scientific issues related to research on emotional intelligence. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 411-424.
- Laine, S., Behrstock, E. & Lasagna, M. (2011). *Improving teacher quality. A guide for education leaders*. San Francisco: Jossey Bass.
- Lam, L. T., & Kirby, S. L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. *The Journal of Social Psychology*, 142, (1), 133-143.
- Lashway, L. (1997). Visionary leadership. *ERIC Digest*, 110. University of Oregon, Clearinghouse on Educational Management.
- Lashway, L. (2002). Developing instructional leaders. *ERIC Digest*, 160. University of Oregon, Clearinghouse on Educational Management.
- Lawrence, F. L. (2006). *Leadership in higher education: Views from the presidency*. CT: Transaction Publishers.
- Lieberman, A. & Miller, L. (2004). *Teacher leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lindebaum, D. & Cartwright, S. (2010). A critical examination of the relationship between emotional intelligence and transformational leadership. *Journal of Management Studies* 4, (7), 1317-1342.
- Little, J. (1996). *Theories of human communication*, 3<sup>rd</sup>ed. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Liu, W., Tangirala, S., & Ramanujam, R. (2013). The relational antecedents of voice targeted at different leaders. *Journal of Applied Psychology*, 98, (5), 841-851.
- Leithwood, K., Riedlinger, B., Bauer, S., & Jantzi, D. (2003). Leadership program effects on student learning: The case of the Greater New Orleans School Leadership Center, *Journal of School Leadership and Management*, 13, (6), 707–737.
- Levin, H., & Lockhed, M. (1993). *Effective school in developing countries*. London: Palmer.
- Locke, E. A. (1999). *The essence of leadership: The four keys to leading successfully*. MD: Lexington Books.
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., & Peterson, S. J. (2010). The development and resulting performance impact of positive psychological capital. *Human Resource Development Quarterly*, 21, (1), 41–67.

- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007a). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60, 541-572.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007b). *Psychological capital*. New York: Oxford University Press.
- Maimunah Muda (2004). *Kepimpinan situasi di kalangan pengetua sekolah di Malaysia*. Kertas kerja yang dibentangkan dalam Seminar Nasional Pengurusan dan Kepimpinan Pendidikan Ke-12 pada 6-9 Disember 2004. Kuala Lumpur.
- Majlis Penasihat Ekonomi Negara (2009). *Model ekonomi baru untuk Malaysia*. Kuala Lumpur. PNMB.
- Malaysian Qualifications Agency (2007). *Point of reference and joint understanding of higher education qualifications in Malaysia*. Kuala Lumpur: PNMB.
- Mandell, B. & Pherwani, S. (2003). Relationship between emotional intelligence and transformational leadership style: A gender comparison. *Journal of Business and Psychology*, 17, (3), 387-404.
- Mangin, M. & Stoelinga, S. R. (2007). *Effective teacher leadership: Using research to inform and reform*. Chicago, IL: Teachers College Press.
- Marion, R. & Gonzales, D. L. (2013). *Leadership in education: Organizational theory for the practitioner*, 2<sup>nd</sup> ed. Long Grove, IL: Waveland Press Inc.
- Marshall, C. (1989). *More than black face and skirts: New leadership to confront the major dilemmas in education*. National Policy Board for Educational Administration, Charlottesville, VA.
- Marshall, S. (2007). *Strategic leadership of change in higher education: What's new?* New York: Routledge.
- Martens, E. & Prosser, M. (1998). What constitutes high quality teaching and learning and how to assure it. *Quality Assurance in Education*, 3, (1), 28-36.
- Masci, F. J. & Stotko, E. M. (2006). Preparing high-quality teachers for urbanized schools. A program evaluation of a partnership model. *Education and Urban Society*, 39, (1), 46-68.
- Mathieu, J. E. & Taylor, S. R. (2006). Clarifying conditions and decision points for mediational type inferences in organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 27, (8), 1031-1056.
- Maxwell, J. C. (2005). *Developing the leader within you*. USA: Thomas Nelson Publishers.

- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. R. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4, 197-208.
- McCaffery, P. (2004). *The higher education manager's handbook: Effective leadership and management in universities and colleges*. New York: Routledge.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. Princeton: Van Nostrand, Reinholdt.
- McColl-Kennedy J. R. & Anderson, R. D. (2002). Impact of leadership style and emotions on subordinate performance. *The Leadership Quarterly*, 13, 545-559.
- McGuire, J. B & Rhodes, G. (2009). *Transforming your leadership culture*. San Francisco: Jossey-Bass.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago: University of Chicago Press.
- Md. Zahir Kechot & Muhammad Hakimi Shafiai. (2008). *Kualiti pendidikan tinggi dan pembangunan modal insan di Malaysia. Persidangan daya tahan ekonomi negara: Dasar dan strategi pengukuhan*. Persidangan Kebangsaan Ekonomi Malaysia ke II. Port Dickson, N. Sembilan, 22 Ogos 2008.
- Megerian, L. E. & Sosik, J. J. (1996). An affair of the heart: Emotional intelligence and transformational leadership. *Journal of Leadership Studies*, 3, 31-48.
- Mercer, J., Barker, B., & Bird, R. (2010). *Human resource management in education. Contexts, themes and impact*. London: Routledge.
- Meyers, J. L., Well, A. D. & Lorch, R. F. (2010). *Research design and statistical analysis*, 3<sup>rd</sup> ed. New York: Rutledge.
- Myers, M. D. (1997). Qualitative research in information system. *MIS Quarterly*, 21, (2), 287-299.
- Mohd Majid Konting (1990). *Kaedah penyelidikan pendidikan*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Mohd Najib Ghafar. (2000) . Kestabilan emosi guru: Perbandingan antara pensyarah dan pelajar. *Jurnal Teknologi*, 32, 1-10.
- Mohd Salleh Abu & Zaidatun Tasir (2003) *Pengenalan kepada analisis data berkomputer: SPSS 11.5 for Windows*. KL: Venton Publishing

- Mokhtar Ismail (2011). *Kaedah penyelidikan kualitatif dalam pendidikan*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Momeni, N. (2009). The relation between managers' emotional intelligence and the organizational climate they create. *Public Personnel Management*, 38, (2), 35-48.
- Monk, D. H. (2007). Recruiting and retaining high-quality teachers in rural areas. *The Future of Children*, 17, (1), 155-174.
- Moore, R. & Berry, B. (2010). The teachers of 2030. How will the teaching profession change in the next 20 years? Teacher leaders describe their vision of the future. *Educational Leadership*, 36-39.
- Morrill, R. L. (2010). *Strategic leadership. Integrating strategy and leadership in colleges and universities*. Plymouth, UK: Rowman & Littlefield.
- Morris, E. (1987). Vision and strategy: A focus for the future. *Journal of Business Strategy*, 8, (2), 51-58.
- Mortimore, P. (1998). *The road to improvement*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Muijs, D. & Reynolds, D. (2005). *Effective teaching - Introduction & conclusion*, 2nd edition. London: Sage Publications.
- Mullins, L. J. (1989). *Management and organizational behavior*. London: Pitman.
- Mulyadi (2007). *Sistem perencanaan dan pengendalian manajemen. Sistem pelipatganda kinerja perusahaan*. Jakarta: Selemba Empat.
- Murphy, S. E. & Riggio, R. E. (2003). *The future of leadership development*. NJ: Erlbaum.
- Nahrgang, J. D., DeRue, D. S., Hollenbeck, J. R., Spitzmuller, M., Jundt, D. K., & Ilgen, D. R. (2013). Goal setting in teams: The impact of learning and performance goals on process and performance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 122, 12–21.
- Nanus, B. (1992). *Visionary leadership: Creating a compelling sense of direction for your organization*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nanus, B. (1995). *Visionary leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nanus, B. (1996). *Leading way to organizational renewal*. San Francisco: Productivity Press.
- Nanus, B. & Dobbs, S. (1999). *Leaders who make a difference: Essential strategies for meeting the nonprofit challenge*. San Francisco: Jossey-Bass.



- Nelson, W. (1982). *Applied life data analysis*. New York: John Wiley & sons.
- Nevins, M. & Stumpf, S. (1999). 21<sup>st</sup> century leadership: Redefining management education. *Strategy management competition*, 3, 41-51.
- Nickerson, R. S. (2000). Null hypothesis significance testing. A review of an old and continuing controversy. *Psychological Methods*, 5, (2), 241 – 301.
- Nieto, S. M. (2003). Keeping good teachers. *Educational leadership*, 60, (8), 14–18.
- Noordin Yahya & Shariffudin Ismail (2004). Tingkah laku kepimpinan pengetua dan hubungannya dengan tekanan kerja dan keberkesanan organisasi, di beberapa buah sekolah terpilih. Kertas kerja yang dibentangkan dalam Seminar Nasional Pengurusan dan Kepimpinan Pendidikan Ke-12 pada 6-9 Disember 2004.
- Noraini Idris (2010). *Penyelidikan dalam pendidikan*. Kuala Lumpur: McGraw Hill.
- Noraini Idris, Loh Sau Cheong, Norjoharuddeen Mohd Nor, Ahmad Zabidi Abdul Razak & Rahimi Md. Saad. (2007). The profesional preparation of Malaysian teachers in the implementation of teaching and learning Mathematics and Science in English. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology*. 3, (2), 101-110.
- Noriah Mohd. Ishak, Ramlee Mustapha, Zuria Mahmud & Siti Rahayah (2006). Emotional intelligence of Malaysian teachers: Implications on workplace productivity. *International Journal of Vocational Education and Training*, 14, (2), 8-24.
- Northouse, P. G. (2010). *Leadership: Theory and practice*, 5<sup>th</sup> ed. CA: Sage.
- Nunnally, J. C. (1976). *Psychometric theory*. New York: McGraw Hill.
- Nurahimah Mohd Yusoff & Rafisah Osman (2010). Hubungan kualiti penyeliaan pengajaran dan pembelajaran di bilik darjah dengan efikasi guru. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 25, 53-71.
- Nwankwo, S. & Richardson, B. (1996). Quality management through visionary leadership. *Managing Service Quality*, 6, (4), 44-47.
- O'Boyle, E. H., Humphrey, R. H., Pollack, J. M., Hawver, T. H. & Story, P. A. (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 32, 788–818.
- Obadara, O. E. (2013). Relationship between distributed leadership and sustainable school improvement. *International Journal Educational Sciencific*, 5, (1), 69-74.
- Onafowora, L. L. (2004). Teacher efficacy issues in the practice novice teachers. *Educational Research Quarterly*, 28, (4), 34–43.

- Onwuegbuzie, A. J. & Leech, N. L. (2005). Taking the “Q” out of research: Teaching research methodology courses without the divide between quantitative and qualitative paradigms. *Quality & Quantity*, 39, 267–296.
- O' Reilly, C. A., Caldwell, D. F., Chatman, J. A., Lapiz, M. & Self, W. (2010). How leadership matters: The effects of leaders' alignment on strategy implementation. *The Leadership Quarterly*, 21, 104-113.
- Owens, R. G. (1987). *Organizational behavior in education*. New York: Prentice-Hall.
- Paglis, L. L. & Green, S. G. (2002). Leadership self-efficiency and managers' motivation for leading change. *Journal of Organizational Behavior*, 23, (2), 215-235.
- Palmer, B., Walls, M., Burgess, Z. & Stough, C. (2000). Emotional intelligence and effective leadership. *Leadership & Organization Journal Development*, 22, (1), 5-10.
- Palmer, I., Dunford, P & Akin, G. (2008). *Managing organizational change: A multiple perspectives approach*. New York: McGraw-Hill.
- Peelo, M. & Wareham, T. (2002). *Failing students in higher education*. Buckingham. Open University Press.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Raymond, P. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, (2), 27-35.
- Peske, H. G., Liu, E., Kauffman, D. & Kardos, S. M. (2001). The next generation of teachers: Changing conceptions of a career in teaching. *Phi Delta Kappan*, 83, (4), 304-311.
- Peters, T. & Waterman, R. (1992). *In search of excellence*. New York: Harper and Row.
- Pilcher, L. C., & Steele, D. C. (2005). Teach for America and regularly certified teachers: Teacher efficacy, teaching concerns, career aspirations, and teaching effectiveness. Research on alternative and non-traditional education. *The Association of Teacher Educators*, 123-142.
- Pilling, B.K. & Eroglu, S. (1994). An Empirical examination of the impact of salesperson empathy and professionalism and merchandise sale ability on retail buyers' evaluation. *Journal of Personal Selling and Sales Management*, 14, (1), 45-58.
- Platt, A. D., Tripp, C. E., Ogen, W. R. & Fraser, R. G. (2000). *The skillful leader: Confronting mediocre teaching*. MT: Ready About Press.

- Platt, A. D.; Tripp, C. E., Fraser, R. G., Warnock, J. R & Curtis, R. E. (2008). *The skillful leader II. Confronting conditions that undermine learning*. MT: Ready About Press.
- Polloway, E.A., Patton, J.R., & Serna, L. (2001). *Strategies for teaching learners with special need*, 7th ed. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice-Hall Inc.
- Pretorius, S.G. (2013). The implications of teacher effectiveness requirements for initial teacher education reform. *Journal of Social Sciences*, 8, (3), 310-317.
- Punch, K. F. (2005). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. UK: Sage.
- Rafaeli, A. & Sutton, R. I. (1987). Expression of emotion as part of the work role. *Academy of Management Review*, 12, (1), 23-37.
- Ragbir Kaur (2007). *Panduan ulangkaji pendidikan untuk KPLI sekolah menengah dan sekolah rendah*. Kuala Lumpur: Kumpulan Budiman Sdn. Bhd.
- Rahim, M. A., Antonioni, D. & Psenicka, C. (2001). A structural equations model of leader power, subordinates styles of handling conflict and job performance. *International Journal of Conflict Management*, 12, (3), 191 – 211.
- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: The course experience questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16, (2), 37-46.
- Rego, A., Marques, C., Leal, S., Sousa, F., & Cunha, M. P. (2010). Psychological capital and performance of civil servants: Exploring neutralizers in the context of an appraisal system. *International Journal of Human Resource Management*, 21, (9), 153–155.
- Renu Singh & Sudipa Sarkar (2013). Teaching quality counts: How student outcomes relate to quality of teaching in private and public schools in India. *Young Lives*. Oxford Department of International Development (ODID), University of Oxford, England.
- Restine, N. (1997). Learning and development in the context of leadership preparation. *Peabody Journal of Education*, 72, 117-30.
- Reynolds, D. (1998). Teacher effectiveness: Better teachers, better schools. *Research Intelligence*, 26, 26-29.
- Rhoades, L., Eisenberger, R. & Armeli, S. (2001). Affective commitment to the organization: The contribution of perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 86, (5), 825-836.

- Richardson, J.T.E. (2005) Students' approach to learning and teachers' approach to teaching. in higher education. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 25, (6), 673-680.
- Riggio, R. E., Ciulla, J. B., & Sorenson, G. J. (2008). *Leadership education at the undergraduate level*. NJ: Lawrence Erlbaum.
- Roberts, S. M. & Pruitt, E. Z. (2003). *Schools as professional learning communities. Collaborative activities and strategies for professional development*. CA: Sage.
- Rode, J., Mooney, C., Arthaud-Day, M., Near, J., Baldwin, T., Rubin, R., & Bommer, W. (2007). Emotional intelligence and individual performance: Evidence of direct and moderated effects. *Journal of Organizational Behavior*, 28, 399-421.
- Rogers, C. (1983). *Learning, psychology of education, academic freedom, educational innovations and experimental methods*. Ohio: Merrill Publications.
- Rokeach, M. (1973). *The human values*. New York: Free Press.
- Rosete, D., & Ciarrochi, J. (2005). Emotional intelligence and its relationship to workplace performance of leadership effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 26, 388–399.
- Rosier, R. H. (1996). *The competency model handbook*. Boston: Linkage.
- Rothstein, S. W. (1986). *Leadership dynamics, advanced perspectives in school administration*. New York: University Press.
- Rousseau, D. (1991). Quantitative assessment of organizational culture. *Frontiers in Industrial and Organizational Psychology*, Praeger, New York, NY.
- Rozana Zakaria & Abdul Hakim Mohamed (2006). Pengukuran prestasi bagi pengurusan fasiliti organisasi kerajaan. The 4th, MICRA conference, University Malaya.
- Rubin, B. R., Palmgreen, P., & Sypher, H. E. (1994). *Communication research measures: A source book*. New York: The Guildford Press.
- Ruderman, M., Hannum, K., Leslie, J. B., & Steed, J. L. (2001). Making the connection: Leadership skills and emotional intelligence. *LIA Center for Creative Leadership*, 21, (5), 3-7.
- Rushton, S., Morgan, J. & Richar, M. (2007). Teacher's Myers-Briggs personality profiles: Identifying effective teacher personality traits. *Teaching and Teacher Education*, 23, 432–441.

- Rusilah Jais, Norzaini Azman & Mohammad Sani Ibrahim (2011). Tahap kualiti pelajar sekolah dan pensyarah Kolej Matrikulasi dalam menghadapi meritokrasi di kolej matrikulasi Kementerian Pelajaran Malaysia. *Journal Teknologi*, 55, 15-35. Johor: UTM Press.
- Ryan, G., Emmerling, R. J. & Spencer, L. M. (2009). Distinguishing high-performing european executives: The role of emotional, social and cognitive competencies. *Journal of Management Development*.
- Saedah Siraj & Nurhayati Ishak (2006). Cabaran dan harapan dalam pendidikan menghadapi alaf baru. Peningkatan kualiti pengajaran di institut pengajian tinggi di Aceh, Prosiding Persidangan Antarabangsa Pembangunan Aceh, UKM Bangi.
- Saemah Rahman, Noriah Mohd Ishak, Zuria Mahmud & Ruslin Amir (2008). Indeks dan profil kecerdasan emosi pelajar sekolah menengah. *Jurnal Teknologi*, 48, 187-202.
- Sajoli, M. D. (2007). "Pemimpin dan kerja sepasukan". Retrieved October 6, 2008 dari <http://www.freewebs.com/sajoli2007/rencanaakademik.htm>.
- Sapora Sipon & Justina Esther Gubud. (2002). Gaya kepimpinan pengetua dengan kepuasan kerja guru: Ke arah perkembangan profesion perguruan. Prosiding Seminar Profesion Perguruan Kebangsaan 2002. Profesion Perguruan Cabaran Pendidikan Masa Kini, hal 234-240.
- Sala, F. (2001). Do programs designed to increased emotional intelligence at work-work? From <http://www.eiconsortium.org/>.
- Sala, F. (2003). Leadership in education: Effective UK college principal. *Nonprofit Management Leadership*, 14, 2, 171 – 189.
- Salter, D. (2013). *Cases on quality teaching practices in higher education*. New York: IGI Global.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, cognition, and personality*. New Jersey: Prentice Hall.
- Salovey, P., Hsee, C.K. & Mayer, J.D. (1993). *Emotional intelligence and the self-regulation of affect*. New Jersey: Prentice Hall
- Samsuddin Osman (2005). *Psikologi menjana kecemerlangan. Kertas kerja ucapan perasmian Seminar Psikologi dalam Perkhidmatan Awam Ke 11, Pusat Konvensyen Antarabangsa, Putrajaya, 7 April 2005*.
- Saphire, J., Haley-Speca, M A. & Gower, R. (2008). *The skillful teacher: Building your teaching skills*. MT: Research for Better Teaching.
- Schereen, J. & Bosker, R. J. (1997). *The foundation of educational effectiveness*. London: Pergamon.

- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership*, 4<sup>th</sup> ed. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schermerhorn, L. T. & Hunt, J. G. & Osborn, R. N. (1998). *Organizational behavior*. New York: John Wiley & Sons.
- Schulman, P. (1995). *Explanatory style and achievement in school and work*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schunk, D. H. & Pajares, F. (2001). The development of academic self-efficacy. Retrieved 8 February 2007, from <http://www.des.emory.edu/mfp/SchunkJajares2001.PDF>
- Schuck, S., Gordon, S. & Buchanan, J. (2008). What are we missing here? Problematizing wisdoms on teaching quality and professionalism in higher education. *Teaching in Higher Education*, 13, 5, 537-547.
- Schwartz, S. H. (1994). Individualism and collectivism: Theory, method, and applications. *Cross-cultural research and methodology series*, 8, 85-119.
- Sekaran, U. (2000). *Research method for business; A skill building approach*, 6<sup>th</sup> ed. New York: John Wiley & Son.
- Shahril @ Charil Marzuki (2004). Effective teaching practices: A case study of selected secondary schools in Selangor, Pahang and Federal Territory. *Journal of Educational Research*.
- Shahril Hj Marzuki (2005). *Educational administration and development*. Kuala Lumpur: PTS Publications.
- Shahril Hj Marzuki (2008). *Perkembangan pembangunan pendidikan di Malaysia*. Kuala Lumpur: Utusan Publications.
- Shahril @ Charil Marzuki, Rahimah Hj Ahmad & Hussein Ahmad (2010). *Kepemimpinan pengetua dalam melahirkan modal insan di sekolah berkesan*. Kuala Lumpur: PTS Publication.
- Shamir, B., House, R. J. & Arthur, M. B. (1993). The motivational effects of charismatic leadership: A self-concept based theory. *Organizational Science*, 4, 4, 577-594.
- Shiple, N, L, Jackson, M. J. & Segrest, S.L. (2007). The effects of emotional intelligence, age, work experience, and academic performance. *Research in Higher Education Journal*.
- Sinclair, C. (1997). Redefining the role of the university lecturer in school-based teacher Education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 25, 3, 309-

- Sinclair, R. C. & Mark, M. M. (1992). *The influence of mood state on judgment and action: Effects on persuasion, categorization, social justice, person perception, and judgmental accuracy*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sinkovics, R., Penz, E., Ghauri, P. N. (2008). Enhancing the trustworthiness of qualitative research. *International Business Management International Review*, 48, 6, 689-731.
- Sipe, J. W., Frick, D. M. (2009). *Seven pillars of servant leadership: Practicing the wisdom of leading by serving*. New York: Paulist Press.
- Slavin, R. (1994a). Quality, appropriateness, incentive, and time: A model of instructional effectiveness. *Office of Educational Research and Improvement*, US, 141-156.
- Slavin, R. (1994b). *A theory of school and classroom organization*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Slee, R., Weiner, G. & Tomlinson, S. (1998). *School effectiveness for whom? Challenges to the school effectiveness and improvement movements*. London: Falmer Press.
- Smith, D. R., Conroy, M. J. & Brakhage, D. H. (1995). Efficiency of adaptive cluster sampling for estimating density of wintering waterfowl. *Biometrics*, 51, 777-788.
- Smollan, R., & Parry, K. (2011). Follower perceptions of the emotional intelligence of change leaders: A qualitative study. *Leadership*, 7, 4, 435-462.
- Sosik, J. J. & Megerian, L. E. (1999). Understanding leader emotional intelligence and performance. *Group & Organization Management*, 24, 367-390.
- Spector, B. (2012). *Implementing organizational change: Theory into practice*, 3rd ed. New York: Prentice Hall.
- Spector, P. E. (2005). Introduction: Emotional intelligence. *Journal of Organizational Behavior*. Florida: John Wiley & Sons.
- Spencer, L. M., Jr. & Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: Model for superior performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass
- Spillane, J. P., Camburn, E., Pustejovsky, J., Pareja, A. S., & Lewis, G. (2008). Taking a distributed perspective: Epistemological and methodological tradeoffs in operationalizing the leader-plus aspect. *Journal of Educational Administration*, 46, 2, 189-213.

- Spillane, J. P. & Heale, K. (2010). Conceptualizing school leadership and management from a distributed perspective. An exploration of some study operations and measures. *The Elementary School Journal*, 11, 2, 253-280.
- Stam, D. A. Knippenberg, D. V. & Wisse, B. (2010a). Focusing on followers: The role of regulatory focus and possible selves in visionary leadership. *The Leadership Quarterly*, 21, 457-468.
- Stam, D. A., Knippenberg, D. V. & Wisse, B. (2010b). The role of regulatory fit in visionary. *Journal of Organizational Behavior*, 31, 499-518.
- Steele, C. M. (1997). A treat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *The American Psychological Association*, 52, 6, 613-629.
- Steers, R. M. & Porter, L. W. (1983). *Motivation and work behavior*. New York: McGraw-Hill.
- Stephenson, J. & Yorke, M. (eds). (2012). *Capability and quality in higher education*. New York: Routledge.
- Sternberg, R. J. & Kaufman, J. C. (1998). Human abilities. *Annual. Review. Psychology*, 49, 479-502.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership*. New York: The Free Press.
- Stoner, J. A. F., Freeman, R. E. & Gilbert, D. R. (1995). *Management*, 6<sup>th</sup> ed. UK: Pearson Education Limited.
- Stones, E. (2003). *Quality teaching. A sample of cases*. New York. Routledge.
- Stronge, J. H. (2007). *Qualities of effective teachers*. VA: ASCD.
- Strange, J. M. & Mumford, M. D. (2005). The origins of vision: Effects of reflection, models, and analysis. *The Leadership Quarterly*, 16, 121-148.
- Sudarwan Danim. (2011). *Kepemimpinan pendidikan: Kepemimpinan jenius (IQ+ EQ), etika, perilaku motivasional, dan mitos*. Jakarta: Alfabeta.
- Sufean Hussin (2004). *Pendidikan di Malaysia: Sejarah, sistem dan falsafah*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Sully de Luque, M., Washburn, N. T., Waldman, D. A. & House, R. J. (2008). Unrequited Profit: How stakeholder and economic values relate to subordinates' perceptions of leadership and firm performance. *Administrative Science Quarterly*, 53, 4, 626-654.
- Sumardi, S. (1993). *Psikologi pendidikan*. Jakarta: Raja Grafindo Persada.



- Summers, D.C. (2009). *Quality management: Creating and sustaining organizational effectiveness*. NJ: Prentice Hall.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Experimental designs using ANOVA*. Australia: Thomson-Brooke/Cole.
- Tang, H.W.V., Yin, M. S., & Nelson, D. B. (2010). The relationship between emotional intelligence and leadership practices. A cross cultural study of academic leaders in Taiwan and the USA. *Journal of Managerial Psychology*, 25 (8), 899-926.
- Tanner, K. & Allen, D. (2004). Approaches to biology teaching and learning: From assays to assessments-On collecting evidence in science teaching. *Cell Biology Education*, 3, 69–74.
- Tellis, G. J. (2006). Disruptive technology or visionary leadership? *Journal of Product Innovation Management*, 23, 34-38.
- Thomas, A. (2014). *The organizational visionary: The dynamics of organizational leadership*. London: Greatness Publishing.
- Thompson, S. K. (1991). Adaptive cluster sampling: Designs with primary and secondary units. *Biometrics*, 47, 1103-1115.
- Tierney, W. G. (1988). Organizational culture in higher education. *Journal of Higher Education*, 59, 1, 3-21.
- Tilaar, H.A.R. (1997). *Pengembangan sumber daya manusia dalam era globalisasi: Visi, misi, dan program aksi pendidikan dan pelatihan menuju 2020*. Jakarta: Raja Grafindo Persada.
- Tumasjan, A., Welp, I., Stich, J., Sporrle, M. & Fosterling, F. (2005). Empirical competence- testing: A psychometric examination of the german version of the emotional competence inventory. *4<sup>th</sup> Conference of Experimentally Working Psychologist*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Torrington, D. & Weightman, J. (1989). *The reality of school management*. London: Basil Blackwell.
- Troen, V. & Boles, K. C. (2011). *The power of teacher teams: With cases, analyses, and strategies for success*. MA: Corwin Press.
- Umaedi (1999). *Manajemen meningkatkan mutu berbasis sekolah, satu pendekatan baru dalam pengelolaan sekolah untuk peningkatan mutu*. Departemen pendidikan dan kebudayaan Direktorat Jenderal pendidikan dasar dan menengah, direktorat pendidikan menengah umum. Jakarta.

- Van Der Zee, K., Thijs, M., & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the big five. *European Journal of Personality*, 16, 103-125.
- Venus, M., Stam, D. & Knippenberg, D. V. (2013). Leader emotion as a catalyst of effective leader communication of visions, value-laden messages, and goals. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 122, 53-68.
- Vermunt, J. D. & Endedijk, M. D. (2011). Patterns in teacher learning in different phases of the professional career. *Learning and Individual Differences*, 21, 294-302.
- Vichita Vathanophas & Jintawee Thai-ngam (2007). Competency requirements for effective job performance in the Thai public sector. *Contemporary Management Research*, 3, (1), 45-70.
- Wagner, T., Kegan, R., Lahey., Lemons, R.W., Garnier, J., Helsing, D., Howell, A., Rasmussen, H.T. (2006). *Change leadership. A practical guide to transforming our schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Waldman, D. A., Sully de Luque, M., Washburn, N. & House, R. J. (2006). Cultural and leadership predictors of corporate social responsibility values of top management: A GLOBE study of 15 countries. *Journal of International Business Studies*, 37, 823–837.
- Walton, D. (2013). *Introducing emotional intelligence: A practical guide*. New York: Icon Books.
- Wan Zahid Noordin (1993). *Wawasan pendidikan: Agenda pengisian*. Kuala Lumpur: Cahaya Publishing.
- Warren, G. B. & Nanus, B. (2012). *Leaders: The strategies of taking charge*. San Francisco: Harper Business.
- Watkin, C. (2000). Developing emotional intelligence. *International Journal of Selection and Assessment*, 8, 2, 89-92.
- Weinberger, L. A. (2002). Emotional intelligence: Its connection to HRD theory and practice. *Human Resource Development Review*, 1, 215.
- Weinberger, L. A. (2009). Emotional intelligence, leadership style, and perceived leadership effectiveness. *Advances in Developing Human Resources*, 11, 747-772.
- Weisinger, H. (2000). *Emotional intelligence at work*. USA: Jossey Bass.
- Wenglinsky, H. (2000). *How teaching matters: Bringing the classroom back into discussions of teacher quality*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

- Western, S. (2013). *Leadership. A critical text*, 2<sup>nd</sup> ed. CA: Sage.
- Westley, F. & Mintzberg, H. (1989). Visionary leadership and strategic management. *Strategic Journal Management*, 10, 17-32.
- Wheeler, D. W. (2013). *Servant leadership for higher education*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- White, M. I. (2013). *Leadership as emotional labour. Management and the managed heart*. New York: Routledge.
- Wilson, D. & Convers, M. (2013). *Five big ideas for effective teaching: Connecting mind, brain, and education research to classroom practice*. New York: Teachers College Press.
- Wisker, G., Exley, K., Antoniou, M. & Ridley, P. (2008). *Working one-to-one with students: Supervising, coaching, mentoring and personal tutoring*. New York: Routledge.
- Wong, C. S. & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadership Quarterly*, 13, 3, 243-274.
- Wong, R. (2011). *Change in teaching philosophy: The effects of short-term teaching immersion on english-teaching beliefs and practice*. Paper presented at the 2nd International Conference on English, Discourse and Intercultural Communication, Macao. Macao Polytechnic Institute & Xinjiang Normal University, Macao and Urumqi, China.
- Wood, N. L. & Stanulis, R. N. (2009). Quality teacher induction: Fourth wave induction programs. *The New Educator*, 5, 1–23.
- Woodard Jr., D. B. & Duncan, T. L. (2000). A culture for academic excellence: Implementing the quality principles in higher education. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 37, 2, pages 72–75.
- Wu Yu-Chi (2011). Job stress and job performance among employees in the Taiwanese finance sector: The role of emotional intelligence. *Social Behavior and Personality*, 39, 1, 21-31.
- Yahaya, A. (2006). *Menguasai penyelidikan dalam pendidikan: teori, analisis & interpretasi data*. PTS Professional.
- Yahya Don (2007). *Kepimpinan pendidikan di Malaysia*. Kuala Lumpur: PTS Profesional.
- Yahya Don (2009). *Korelasi dan pengaruh kompetensi emosi terhadap kepemimpinan sekolah: Perbandingan antara sekolah berkesan dengan sekolah kurang berkesan*. Tesis PhD. Universiti Malaya.

- Yahya Don, Yaakob Daud, Aziah Ismail, Abu Hassan Othman & Kamarudin Kasim (2011a). *Falsafah dan sistem pendidikan di Malaysia*. Universiti Utara Malaysia.
- Yahya Don, Fo'ad Sakdan & Yaakob Daud (2011b). *Hasil kajian impak program pembelajaran sepanjang hayat Kolej Komuniti*. Kementerian Pengajian Tinggi.
- Yahya Don & Yaakob Daud, (2011). *Kompetensi kepemimpinan budaya dan sekolah berprestasi tinggi di Malaysia*. Universiti Utara Malaysia.
- Yahya Don, Kamarudin Kasim, Mohd Fo'ad Sakdan & Yaakob Daud (2012a). *Transformasi ekonomi rakyat berpendapatan tinggi: Peranan kolej komuniti Malaysia*. Universiti Utara Malaysia.
- Yahya Don, Mohd Fo'ad Sakdan, Yaakob Daud, Kamarudin Kasim (2012b). *Hasil dan impak program kemahiran kolej komuniti Malaysia*. Universiti Utara Malaysia.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations*, 8<sup>th</sup> ed. London: Pearson Education Ltd.
- Yukl, G. & Van Fleet, D. D. (1992). Theory and research on leadership in organizations. *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, 3, 147-97.
- Zaccaro, S. J. & Banks, D. J. (2001). *Leadership, vision and organizational effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Zadel, A. (2004). Impact of personality and emotional intelligence on successful training in competencies. *Managing Global Transitions, Psychology*, 4(4), 363-376.
- Zaharah Hassan, Abu Daud Silong & Nazri Muslim. (2009). Kepimpinan beretika dan kecemerlangan organisasi dalam perkhidmatan awam. Malim: *Jurnal Pengajian Umum Asia Tenggara*, 10, 39-52.
- Zeng, X. and Miller, C. (2001). Examinations of measurements of emotional intelligence. *Ergometrika*, 2, 38-49.
- Zeng, X. & Miller, C. (2002). Emotional intelligence and personality. *Ergometrika*, 3, 38-49.
- Zhang, Li-fang (2009). From conceptions of effective teachers to styles of teaching: Implications for higher education. *Learning and Individual Differences*, 19, 113–118.
- Zorn, D. & Boler, M. (2007). Rethinking emotions and educational leadership for social change. *International Leadership in Education*, 10, (2), 137-151.