

Hakcipta © tesis ini adalah milik pengarang dan/atau pemilik hakcipta lain. Salinan boleh dimuat turun untuk kegunaan penyelidikan bukan komersil ataupun pembelajaran individu tanpa kebenaran terlebih dahulu ataupun caj. Tesis ini tidak boleh dihasilkan semula ataupun dipetik secara menyeluruh tanpa memperolehi kebenaran bertulis daripada pemilik hakcipta. Kandungannya tidak boleh diubah dalam format lain tanpa kebenaran rasmi pemilik hakcipta.



UUM
Universiti Utara Malaysia

**PENGARUH KEPIMPINAN PENGAJARAN TERHADAP
EFIKASI KENDIRI GURU, BUDAYA SEKOLAH DAN AMALAN
PENTAKSIRAN GURU SEKOLAH MENENGAH
KEBANGSAAN, SARAWAK**



UUM
TALIP ANAK BIJAT

Universiti Utara Malaysia

**IJAZAH DOKTOR FALSAFAH
UNIVERSITI UTARA MALAYSIA
2016**



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)

TALIP ANAK BIJAT

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 KEPIMPINAN PENGAJARAN TERHADAP EFIKASI KENDIRI GURU, BUDAYA SEKOLAH
DAN AMALAN PENTAKSIRAN GURU SEKOLAH MENENGAH KEBANGSAAN, SARAWAK"**

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 : 08 Oktober 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: October 08, 2014.

Pengerusi Viva:
(Chairman for VIVA)

Assoc. Prof. Dr. Nurahimah Mohd Yusoff

Tandatangan
(Signature)

Pemeriksa Luar:
(External Examiner)

Prof. Dr. Shahril @ Charil Hj Marzuki

Tandatangan
(Signature)

Pemeriksa Dalam:
(Internal Examiner)

Assoc. Prof. Dr. Yahya Don

Tandatangan
(Signature)

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

Assoc. Prof. Dr. Abdull Sukor Shaari

Tandatangan
(Signature)

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

Dr. Abd Latif Kasim

Tandatangan
(Signature)

Tarikh:

(Date) October 08, 2014

Kebenaran Mengguna

Tesis ini adalah sebagai memenuhi sebahagian keperluan untuk mendapat ijazah lanjutan daripada Universiti Utara Malaysia. Saya bersetuju membenarkan Perpustakaan Sultanah Bahiyah, Universiti Utara Malaysia untuk membuat salinan tesis ini bagi tujuan rujukan. Saya juga bersetuju membenarkan salinan tesis ini dibuat sebahagian atau keseluruhan, bagi tujuan akademik melalui kebenaran daripada penyelia saya atau semasa ketiadaan beliau, oleh Dekan Awang Had Salleh Graduate School of Arts and Sciences. Sebarang penyeliaan, penerbitan atau penggunaan ke atas keseluruhan atau sebahagian daripada tesis ini untuk perolehan kewangan tidak dibenarkan tanpa kebenaran bertulis daripada saya. Pengiktirafan yang sewajarnya haruslah diberikan kepada saya dan Universiti Utara Malaysia.

Bagi sebarang penggunaan bahan daripada tesis ini untuk tujuan penulisan, permohonan untuk mendapat kebenaran membuat salinan atau lain-lain kegunaan secara keseluruhan atau sebahagian haruslah dibuat dengan menulis kepada:

Dekan Awang Had Salleh Graduate School of Arts and Sciences

UUM College of Arts and Sciences

Universiti Utara Malaysia

06010 UUM Sintok

Abstrak

Kepimpinan pengajaran memainkan peranan yang penting dalam usaha meningkatkan kualiti pendidikan. Walaupun pada dasarnya amalan ini diamalkan oleh pengetua, namun masih pada tahap yang kurang memuaskan. Selain itu, pengaruh kepemimpinan pengajaran terhadap efikasi sendiri guru, budaya sekolah dan amalan pentaksiran guru juga belum difahami oleh pengetua sepenuhnya dan belum diteroka oleh pengkaji dengan lebih luas. Sehubungan itu, kajian ini dijalankan untuk mengenal pasti tahap amalan kepemimpinan pengajaran pengetua, efikasi sendiri guru, budaya sekolah dan amalan pentaksiran guru. Selain itu, kajian ini juga adalah untuk mengenal pasti pengaruh langsung dan pengaruh tidak langsung kepemimpinan pengajaran terhadap efikasi sendiri guru, budaya sekolah dan amalan pentaksiran guru. Seramai 363 orang guru di 33 buah sekolah menengah di negeri Sarawak telah dipilih melalui pensampelan rawak sebagai responden kajian. Data dikumpul menggunakan empat instrumen iaitu *Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS)*, *Teacher Self Efficacy Scales (TSES)*, *School Culture Survey (SCS)*, dan *Assessment Practices Inventory (API)*. Data dianalisis menggunakan perisian SPSS 17.0 dan juga AMOS 18.0. Dapatan kajian menunjukkan tahap kepemimpinan pengajaran pengetua dan amalan pentaksiran guru adalah pada tahap sederhana. Sementara itu, didapati efikasi sendiri guru dan budaya sekolah adalah pada tahap sederhana tinggi. Dapatan juga, menunjukkan terdapat pengaruh langsung yang signifikan antara kepemimpinan pengajaran pengetua terhadap semua pemboleh ubah kajian dan juga terdapat pengaruh tidak langsung yang signifikan antara kepemimpinan pengajaran dengan efikasi sendiri guru melalui budaya sekolah sebagai pemboleh ubah mediator. Dapatan kajian ini memberi beberapa implikasi terhadap teori, dan amalan guru serta pengetua khasnya di sekolah menengah kebangsaan. Seterusnya, beberapa cadangan dikemukakan untuk memantapkan amalan kepemimpinan pengajaran pengetua, meningkatkan efikasi sendiri guru dan kemahiran pentaksiran guru.

Kata Kunci: Kepimpinan pengajaran, Efikasi sendiri guru, Budaya sekolah, Amalan pentaksiran guru

Abstract

Instructional leadership plays an important role in improving the quality of education. Although this practice has been adopted by principals, it is still at a lesser satisfying level. There are principals who have yet to fully understand; teachers' self-efficacy, the school's culture and teachers' assessment practices. Therefore, this research is done to identify the level as well as to recognise the direct and indirect influence of instructional leadership onto teachers' self-efficacy, school's culture and teachers' assessment. Three hundred and sixty (360) secondary school teachers in thirty-three (33) secondary schools in Sarawak were selected using random sampling to participate in this study. Four (4) instruments were utilised in data collecting, namely the Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS), Teacher Self Efficacy Scales (TSES), School Culture Survey (SCS), and Assessment Practices Inventory (API). All the data were then analyzed using SPSS 17.0 and AMOS 18.0. The findings showed that the level of principals' instructional leadership practices and findings showed that the level of the principals' instructional leadership practices and teachers' assessment practices were moderate. Meanwhile, the level of school culture and teachers' self-efficacy were highly moderate. There was a significant influence between the instructional leadership of principal and all the studied variables; and there was also a significant indirect influence between instructional leadership and teachers' self-efficacy through the school culture as a mediator variable. It was found that school culture has contributed its part in mediating the indirect influence between the instructional leadership of the principal and the teachers' self-efficacy. Research findings have also given several implications towards the theories of instructional leadership, teachers and school principals practices especially in secondary schools. Several suggestions have been prompted to better enhance the practices of instructional leadership among school principals; improving the self-efficacy among teachers and upgrading teachers' assessment in their practices.

Keywords: Instructional leadership, Teachers self-efficacy, School culture, Teachers' assessment practices

Penghargaan

Bersyukur kepada tuhan kerana dengan limpah izinnya, dengan rahmat, maka tesis ini telah dapat disiap bagi memenuhi penganugerahan Ijazah Doktor Falsafah dalam bidang pendidikan, Universiti Utara Malaysia. Penulis ingin merakamkan setinggi-tingginya penghargaan dan terima kasih kepada penyelia Prof. Madya Dr. Abdul Sukor Bin Shaari dan Dr. Abd Latif Bin Kasim atas nasihat, bimbingan dan sokongan yang diberikan sepanjang tempoh menyiapkan tesis ini. Penghargaan tidak terhingga di atas komen, cadangan dan tunjuk-ajar yang beliau telah berikan bagi menyempurnakan laporan ini.

Tidak lupa juga, ucapan terima kasih yang tidak terhingga kepada pihak Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM), Jabatan Pendidikan Negeri Sarawak, Pejabat Pendidikan Daerah, pengetua dan guru sekolah menengah kebangsaan di negeri Sarawak yang terlibat dalam kajian kerana memberi keizinan dan kerjasama untuk menjayakan kajian ini. Begitu juga kepada Perpustakaan Sultanah Zanariah, Universiti Utara Malaysia (UUM) yang telah menyediakan banyak bahan rujukan dan bahan ilmiah untuk menyempurnakan tesis ini. Akhir sekali penulis ingin mengucapkan sekali lagi ribuan terima kasih kepada semua pihak sama ada yang terlibat secara langsung atau tidak langsung dalam menyempurnakan tesis ini.

Terima kasih juga kepada isteri tersayang Pn. Setina Sana, anak-anak Erickson Putra, Douglas Medan dan Ivonne Preteyiest yang telah memberi galakan dalam menamatkan kajian ini. Kesabaran dan sokongan anda dapat memudahkan lagi usaha menamatkan kajian ini. Ucapan terima kasih yang tidak terhingga juga kepada Dr. Kiplie Amit, Pn Catharina Stephen (pegawai SIP+ B.Inggeris) di PPD Betong, En. Ricky Agas, En. Sidom Ampoi, En. George Tek, En. Howard Mading, En. Albert, dan En. Terry serta rakan-rakan dan semua yang namanya tidak disebutkan, di atas bimbingan dan dorongan yang diberikan sepanjang tempoh kajian tesis ini dijalankan. Kesabaran dan keikhlasan kalian amat saya hargai.

Sekian terima kasih.

Kandungan

Kebenaran Mengguna	ii
Abstrak.....	iii
Abstract	iv
Penghargaan	v
Kandungan	vi
Senarai Jadual	x
Senarai Rajah	xii
Senarai Singkatan.....	xiv
Senarai Lampiran	xv
BAB SATU PENGENALAN.....	1
1.1 Pendahuluan	1
1.2 Latar Belakang Kajian	3
1.3 Penyataan Masalah.....	9
1.4 Soalan Kajian	15
1.5 Objektif Kajian.....	16
1.6 Hipotesis Kajian.....	16
1.7 Kerangka Kajian	17
1.8 Kepentingan Kajian	24
1.9 Batasan Kajian	26
1.10 Definisi Operasional	28
1.10.1 Kepimpinan Pengajaran	28
1.10.2 Efikasi Kendiri Guru.....	28
1.10.3 Budaya Sekolah	29
1.10.4 Amalan Pentaksiran Guru	29
1.10.5 Pengetua.....	30
1.10.6 Guru Sekolah Menengah	31
1.11 Kesimpulan	31

BAB DUA TINJAUAN LITERATUR	32
2.1 Pendahuluan	32
2.2 Peranan Pemimpin Pengajaran di Sekolah	32
2.3 Model-model Kepimpinan Pengajaran	40
2.3.1 Model Kepimpinan Pengajaran oleh Hallinger dan Murphy	44
2.3.1.1 Dimensi (Skala) Model Kepimpinan Pengajaran	45
2.3.1.2 Fungsi (Subskala) Model Kepimpinan Pengajaran.....	48
2.4 Konsep Efikasi Kendiri.....	51
2.4.1 Faktor-faktor Yang Mempengaruhi Efikasi Kendiri Guru	53
2.5 Konsep Budaya Sekolah	56
2.5.1 Faktor-faktor Budaya Sekolah	58
2.6 Konsep Amalan Pentaksiran Guru.....	62
2.7 Kajian Lepas Tentang Kepimpinan Pengajaran.....	66
2.8 Kajian Lepas Tentang Efikasi Kendiri Guru	71
2.9 Kajian Lepas Tentang Budaya Sekolah	74
2.10 Kajian Lepas Tentang Amalan Pentaksiran Guru.....	77
2.11 Pengaruh Kepimpinan Pengajaran Terhadap Efikasi Kendiri Guru, Budaya Sekolah, dan Amalan Pentaksiran Guru	80
2.12 Kesimpulan	84
BAB TIGA METODOLOGI KAJIAN	85
3.1 Pendahuluan.....	85
3.2 Reka Bentuk Kajian	85
3.3 Populasi dan Pensampelan.....	86
3.3.1 Populasi.....	86
3.3.2 Pensampelan	87
3.4 Instrumen Kajian.....	88
3.4.1 Instrumen Kepimpinan Pengajaran (PIMRS)	88
3.4.2 Instrumen Efikasi Kendiri Guru (TSES).....	90
3.4.3 Instrumen Budaya Sekolah (SCS)	91
3.4.4 Instrumen Amalan Pentaksiran Guru (API).....	92
3.5 Kajian Rintis	94
3.6 Prosedur Pengutipan Data.....	95
3.7 Analisis Faktor Konfirmatori (CFA).....	96
3.7.1 Kepimpinan Pengajaran	97

3.7.2 Efikasi Kendiri Guru.....	99
3.7.3 Budaya Sekolah	101
3.7.4 Amalan Pentaksiran Guru	103
3.8 Penyemakan Andaian Dalam SEM.....	105
3.9 Kebolehpercayaan dan Kesahan	110
3.9.1 Kebolehpercayaan.....	110
3.9.2 Kesahan.....	113
3.10 Penganalisan Data Kajian.....	115
3.10.1 Analisis Tahap Min Pemboleh ubah Kajian	115
3.10.2 Pengujian Hipotesis Kajian.....	116
3.10.3 Analisis Peranan Pemboleh ubah Mediator	120
3.11 Kesimpulan	122
BAB EMPAT DAPATAN KAJIAN.....	123
4.1 Pendahuluan.....	123
4.2 Demografi Responden	123
4.3 Dapatan Tahap Pemboleh ubah Kajian.....	125
4.3.1 Kepimpinan Pengajaran	126
4.3.2 Efikasi sendiri Guru.....	135
4.3.3 Budaya Sekolah	138
4.3.4 Amalan Pentaksiran Guru	143
4.4 Dapatan Pengujian Hipotesis Kajian	148
4.4.1 Dapatan Analisis Pengaruh Kepimpinan Pengajaran Terhadap Efikasi Kendiri Guru	149
4.4.2 Dapatan Analisis Pengaruh Kepimpinan Pengajaran Terhadap Budaya Sekolah.....	155
4.4.3 Dapatan Analisis Pengaruh Kepimpinan Pengajaran Terhadap Amalan Pentaksiran Guru.....	160
4.4.4 Dapatan Analisis Peranan Budaya Sekolah Sebagai Pemboleh ubah Mediator.....	165
4.4.5 Model Pengaruh Kepimpinan Pengajaran Terhadap Efikasi Kendiri Guru, Budaya Sekolah dan Amalan Pentaksiran Guru	168
4.5 Kesimpulan	170

BAB LIMA PERBINCANGAN DAN CADANGAN.....	172
5.1 Pendahuluan.....	172
5.2 Ringkasan.....	173
5.3 Perbincangan.....	176
5.4 Implikasi Kajian	189
5.4.1 Implikasi Terhadap Teori.....	189
5.4.2 Implikasi Terhadap Amalan.....	194
5.5 Cadangan.....	199
5.6 Cadangan Kajian Lanjutan.....	202
5.7 Kesimpulan	203
RUJUKAN	204
LAMPIRAN.....	221



UUM
 Universiti Utara Malaysia

Senarai Jadual

Jadual 3.1 Populasi Guru bagi 33 Buah Sekolah Berdasarkan 11 Bahagian di Negeri Sarawak.....	86
Jadual 3.2 Dimensi, Fungsi dan Item Instrumen Kepimpinan Pengajaran (PIMRS) ..	89
Jadual 3.3 Faktor dan Item Instrumen Efikasi Kendiri Guru (TSES).....	91
Jadual 3.4 Faktor dan Item Instrumen Budaya Sekolah (SCS).....	92
Jadual 3.5 Faktor dan Item Amalan pentaksiran Guru (API)	93
Jadual 3.6 Kebolehpercayaan Instrumen Berdasarkan Kajian Rintis	95
Jadual 3.7 Muatan Faktor Konstruk Kepimpinan Pengajaran	98
Jadual 3.8 Muatan Faktor Konstruk Efikasi Kendiri Guru	100
Jadual 3.9 Muatan Faktor Konstruk Budaya Sekolah.....	102
Jadual 3.10 Muatan Faktor Konstruk Amalan Pentaksiran Guru.	105
Jadual 3.11 Kesesuaian Saiz Sampel Kajian.....	106
Jadual 3.12 Normaliti Data	107
Jadual 3.13 Multikolineariti dan Singulariti	110
Jadual 3.14 Nilai <i>Cronbach Alpha</i> dan Klasifikasinya.....	111
Jadual 3.15 Kebolehpercayaan Pemboleh ubah Kajian	112
Jadual 3.16 <i>Squared Multiple Correlation</i> (SMC)	112
Jadual 3.17 Kesahan Konstruk Pemboleh ubah Kajian	114
Jadual 3.18 Pemingkatan Julat Skor Min dan Tahap Min	116
Jadual 3.19 Kriteria Penentuan Untuk Analisis Indeks Kesepadanan	119
Jadual 4.1 Responden Berdasarkan bahagian Pentadbiran	124
Jadual 4.2 Tempoh Perkhidmatan dan Latar Belakang Akademik Responden	125
Jadual 4.3 Tahap Min Dimensi dan Fungsi Kepimpinan Pengajaran	127
Jadual 4.4 Indeks Kesepadanan Model Kepimpinan Pengajaran Berdasarkan Fungsi	131
Jadual 4.5 Indeks Kesepadanan Model Kepimpinan Pengajaran Berdasarkan Dimensi	134
Jadual 4.6 Tahap Min Efikasi Kendiri Guru	136
Jadual 4.7 Tahap Min Budaya Sekolah.....	139
Jadual 4.8 Indeks Kesepadanan Model Budaya Sekolah.....	142
Jadual 4.9 Tahap Min Amalan Pentaksiran Guru	144

Jadual 4.10 Indeks Kesepadanan Model Amalan Pentaksiran Guru	147
Jadual 4.11 Keputusan Analisis Pengaruh Antara Kepimpinan Pengajaran Dengan Efikasi Kendiri Guru, Budaya Sekolah dan Amalan Pentaksiran Guru	148
Jadual 4.12 Keputusan Analisis Pengaruh Dimensi Dalam Kepimpinan Pengajaran Terhadap Efikasi Kendiri Guru.....	150
Jadual 4.13 Korelasi Antara Tiga Dimensi Dalam Kepimpinan Pengajaran.....	152
Jadual 4.14 Keputusan Analisis Pengaruh Fungsi Dalam Kepimpinan Pengajaran Terhadap Efikasi Kendiri Guru.....	153
Jadual 4.15 Keputusan Analisis Pengaruh Dimensi Dalam Kepimpinan Pengajaran Terhadap Budaya Sekolah	156
Jadual 4.16 Keputusan Analisis Pengaruh Fungsi Dalam Kepimpinan Pengajaran Terhadap Budaya Sekolah	158
Jadual 4.17 Keputusan Analisis Pengaruh Dimensi Dalam Kepimpinan Pengajaran Terhadap Amalan Pentaksiran Guru	161
Jadual 4.18 Keputusan Analisis Pengaruh Fungsi Dalam Kepimpinan Pengajaran Terhadap Amalan Pentaksiran Guru	163
Jadual 4.19 Keputusan Analisis Peranan Mediator Antara Hubungan Kepimpinan Pengajaran Dengan Efikasi Kendiri Guru.....	166
Jadual 4.20 Keputusan Analisis Peranan Mediator Antara Hubungan Kepimpinan Pengajaran Dengan Amalan Pentaksiran Guru.....	167
Jadual 4.21 Indeks Kesepadanan Model Yang Dicadangkan	169

Senarai Rajah

Rajah 1.1: Kerangka konseptual kajian pengaruh kepimpinan pengajaran terhadap efikasi sendiri guru, budaya sekolah dan amalan pentaksiran guru	24
Rajah 2.1: Model kepimpinan pengajaran Hallinger dan Murphy 1987	45
Rajah 2.2: Kaedah dan jenis pentaksiran oleh Doran, Lawrenz, dan Helgeson (1994)	63
Rajah 3.1: Analisis CFA model pengukuran kepimpinan pengajaran	99
Rajah 3.2: Analisis CFA model pengukuran efikasi sendiri guru	101
Rajah 3.3: Analisis CFA model pengukuran budaya kolaboratif sekolah	103
Rajah 3.4: Analisis CFA model pengukuran amalan pentaksiran guru	104
Rajah 4.1: Model kepimpinan pengajaran berdasarkan fungsi	129
Rajah 4.2: Model kepimpinan pengajaran berdasarkan fungsi selepas MI	131
Rajah 4.3: Model kepimpinan pengajaran berdasarkan dimensi	132
Rajah 4.4: Model kepimpinan pengajaran berdasarkan dimensi selepas MI	134
Rajah 4.5: Model efikasi sendiri guru	138
Rajah 4.6: Model budaya sekolah	140
Rajah 4.7: Model budaya sekolah selepas MI	142
Rajah 4.8: Model amalan pentaksiran guru	145
Rajah 4.9: Model amalan pentaksiran guru selepas MI	147
Rajah 4.10: Model pengaruh dimensi kepimpinan pengajaran terhadap efikasi sendiri guru	151
Rajah 4.11: Model pengaruh fungsi kepimpinan pengajaran dengan terhadap efikasi sendiri guru	154
Rajah 4.12: Model pengaruh dimensi kepimpinan pengajaran terhadap budaya sekolah	157
Rajah 4.13: Model pengaruh fungsi kepimpinan pengajaran terhadap budaya sekolah	159
Rajah 4.14: Model pengaruh dimensi kepimpinan pengajaran terhadap amalan pentaksiran guru	162
Rajah 4.15: Model pengaruh fungsi kepimpinan pengajaran terhadap amalan pentaksiran guru	164

Rajah 4.16: Model pengaruh kepimpinan pengajaran terhadap efikasi sendiri guru,
budaya sekolah, dan amalan pentaksiran guru.....170



Senarai Singkatan

AMOS	<i>Analysis Moment of Structures</i>
API	<i>Assessment Practices Inventory</i>
CFA	<i>Confirmatory Factor Analysis</i>
CFI	<i>Comparative Fit Index</i>
CMIN/DF	Khi kuasa dua
GFI	<i>Goodness-of-fit Index</i>
JPNS	Jabatan Pendidikan Negeri Sarawak
KPM	Kementerian Pendidikan Malaysia
MI	<i>Modification index</i>
ML	<i>Maximum Likelihood</i>
NFI	<i>Normed-Fit Index</i>
NNFI	<i>Non-normed fit index</i>
PIMRS	<i>Principal Instructional Management Rating Scale</i>
RMR	<i>Root Mean Square Residual</i>
RMSEA	<i>Root-mean-square Error of Approximation</i>
SCS	<i>School Culture Survey</i>
SEM	<i>Structural Equation Modeling</i>
SKPM	Standard Kualiti Pendidikan Malaysia
SMC	<i>Squared Multiple Correlations</i>
TSES	<i>Teacher Self-Efficacy Scale</i>
χ^2	<i>Chi-square Statistic</i>

Senarai Lampiran

Lampiran A Instrumen Soal Selidik	221
Lampiran B Lineariti.....	233
Lampiran C Model Pengukuran Kepimpinan Pengajaran	236
Lampiran D Model Pengukuran Efikasi Kendiri Guru.....	245
Lampiran E Model Pengukuran Budaya Sekolah.....	250
Lampiran F Model Pengukuran Amalan Pentaksiran Guru.....	255
Lampiran G Model Struktural Pengaruh Kepimpinan Pengajaran Dengan Pemboleh ubah Kajian	261
Lampiran H Surat Kebenaran Menjalankan Kajian.....	264



UUM
Universiti Utara Malaysia

BAB SATU

PENGENALAN

1.1 Pendahuluan

Pembangunan sistem pendidikan kebangsaan berlandaskan teras utama iaitu akses kepada pendidikan, ekuiti dalam pendidikan, kualiti dalam pendidikan serta kecekapan dan keberkesanan pengurusan pendidikan. Berdasarkan teras utama ini, Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) merancang serta melaksanakan dasar-dasar pembangunan pendidikan bagi mencapai matlamat pendidikan yang telah dikenal pasti antaranya menyediakan sistem pendidikan yang lebih cekap, berkesan dan bertaraf dunia, menjadikan Malaysia sebagai pusat kecemerlangan pendidikan dan meningkatkan martabat pendidikan Malaysia pada peringkat antarabangsa (Pelan Induk Pembangunan Pendidikan 2006 - 2010).

Justeru, bagi mencapai matlamat pembangunan sistem pendidikan kebangsaan beberapa Bidang Keberhasilan Utama Negara (NKRA) untuk pendidikan telah diperkenalkan. Aspirasi NKRA Pendidikan tersebut adalah untuk mempertingkatkan pencapaian pelajar secara menyeluruh serta meningkatkan akses kepada pendidikan berkualiti. Dalam meningkatkan prestasi sekolah secara signifikan, pelaburan yang besar diperlukan ke atas pengetua yang berperanan sebagai agen perubahan. Kajian menunjukkan bahawa peningkatan pencapaian pemimpin sekolah mempunyai kesan positif yang signifikan ke atas pencapaian pelajar iaitu pengetua memainkan peranan penting dalam merancang, menyelaraskan dan memantau pengajaran dan pembelajaran di sekolah. Mereka juga memastikan suasana pembelajaran

n yang kondusif dengan mengurangkan tekanan dan gangguan luaran, serta mewujudkan persekitaran yang teratur di dalam dan di luar bilik darjah (Pelan Hala Tuju Program Transformasi Kerajaan, 2010). Oleh itu, satu tranformasi dalam sistem pendidikan perlu dilakukan.

Seterusnya, dalam usaha mentransformasi sistem pendidikan sedia ada, aspirasi kerajaan tertumpu kepada perancangan yang mendalam serta inisiatif yang lebih luas dan sebagai langkah permulaan antara fokusnya adalah melabur dalam pemimpin yang terbaik iaitu memperkenalkan tawaran baru (bai'ah kepada pengetua) untuk pengetua berasaskan pencapaian (Pelan Hala Tuju Program Transformasi Kerajaan, 2010). Oleh itu objektif 'tawaran baru' adalah untuk meningkatkan kualiti keberhasilan murid menerusi peningkatan prestasi pemimpin sekolah di Malaysia. Pemimpin sekolah mempunyai impak yang signifikan ke atas kecemerlangan murid dengan mewujudkan persekitaran yang kondusif iaitu menyediakan persekitaran sekolah yang kondusif dan menyokong proses pengajaran dan pembelajaran di dalam dan di luar bilik darjah. Selain itu, pemimpin sekolah merupakan agen perubahan utama untuk memastikan visi dan misi diterjemahkan selaras dengan matlamat sekolah bagi mencapai kemenjadian murid dan kepimpinan pengajaran yang berperanan dalam pembangunan guru, serta merancang, menyelaras dan menilai aktiviti pengajaran dan pembelajaran di sekolah

Selaras dengan itu, Kementerian Pendidikan Malaysia melalui Pelan Induk Pembangunan Pendidikan 2006 -2010 (PIPP 2006 - 2010) menggariskan enam teras utama ke arah pencapaian pendidikan bertaraf dunia tersebut. Antara teras tersebut adalah memperkasakan sekolah kebangsaan. Oleh itu, hasrat ini dapat direalisasikan

melalui pemantapan kepimpinan pengetua dengan memfokuskan kepada kepimpinan pengajaran yang banyak membawa impak kepada pencapaian pelajar dan meningkatkan kualiti guru dengan menterjemahkannya melalui efikasi sendiri guru dan pentaksiran guru di sekolah yang banyak menyokong corak pengajaran guru di bilik darjah. Seterusnya bagi memperkasakan sekolah kebangsaan, pengukuhan budaya sekolah juga perlu diberi penekanan oleh pemimpin di sekolah.

1.2 Latar Belakang Kajian

Sistem pendidikan negara dirancang dengan menyasarkan pembangunan modal insan kelas pertama yang bakal menerajui pembangunan negara pada masa depan. Kejayaan pendidikan negara sangat bergantung kepada guru dan pemimpin sekolah yang menjadi tunjang kepada pelaksanaan pendidikan negara. Justeru, KPM telah merancang pembangunan pendidikan dengan memberi keutamaan kepada pembangunan kualiti guru dan pemimpin sekolah. Pada masa yang sama, akauntabiliti kepemimpinan dalam menentukan peningkatan pencapaian pembelajaran murid turut dipertingkatkan dengan meningkatkan pengupayaan dan kebertanggungjawaban pemimpin terhadap pengurusan instruksional bagi meningkatkan pencapaian pembelajaran murid di sekolah masing-masing (Pelan Strategik Interim Kementerian Pendidikan Malaysia 2011 – 2020, 2012).

Berdasarkan Pelan Hala Tuju Program Transformasi Kerajaan (2010) salah satu usaha mempertingkatkan pencapaian pelajar adalah berdasarkan pengalaman sistem persekolahan yang terbaik di seluruh dunia melalui pelaburan dalam pemimpin terbaik di setiap sekolah. Ini dapat dilakukan dengan memastikan pengetua sebagai pemacu perubahan kepada pendidikan melalui pemilihan dan proses latihan yang

ketat serta memberi fokus kepada kepimpinan instruksional atau kepimpinan pengajaran.

Seterusnya, bagi merealisasikan hasrat kerajaan untuk membangun dan mengekalkan modal insan bertaraf dunia, maka pelaburan ke atas pemimpin unggul di setiap sekolah turut dilakukan melalui program sekolah berprestasi tinggi. Ini kerana sekolah berprestasi tinggi memanfaatkan pengetua sebagai penjana perubahan melalui proses pemilihan ketat dan latihan intensif untuk mereka, dan seterusnya memastikan mereka memainkan peranan sebagai pemimpin instruksional yang berkesan (Rancangan Malaysia Kesepuluh 2011 – 2015, 2010). Dalam usaha melahirkan pemimpin sekolah menjadi pemimpin instruksional yang cemerlang dan bertindak sebagai ejen perubahan, maka beban tugas pentadbiran mereka dikurangkan supaya mereka boleh menumpukan tenaga kepada kepimpinan instruksional (Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013 – 2025, 2013).

Oleh itu, jelaslah bahawa kepimpinan pengajaran perlu diberi penekanan oleh pengetua bagi memastikan kejayaan sesebuah sekolah terutamanya untuk meningkatkan pencapaian pelajar dan melahirkan modal insan untuk masa depan negara. Malah, keperluan pengetua di sekolah untuk mengamalkan aspek kepimpinan instruksional atau kepimpinan pengajaran turut diberi penekanan dalam Standard Kualiti Pendidikan Malaysia 2010 (SKPM 2010). Melalui SKPM 2010, kepimpinan pengajaran yang diamalkan oleh pengetua di sekolah dapat dinilai melalui kriteria sama ada kepimpinan sekolah menerajui pelaksanaan kurikulum dan mewujudkan persekitaran pembelajaran yang menggalakkan pemupukan budaya belajar. Ini membuktikan bahawa kepimpinan pengajaran amat penting dan perlu diamalkan oleh pengetua di sekolah.

Tegasnya di sini, amalan kepimpinan pengajaran perlu diamalkan oleh pengetua kerana didapati kepimpinan pengajaran mampu memberi impak kepada pencapaian pelajar, sikap guru, tingkah laku pelajar dan sokongan daripada komuniti (Ryan, 2007). Bukan itu sahaja, pengetua yang mengamalkan kepimpinan pengajaran di sekolah juga perlu memberi penekanan kepada kepada kualiti pengajaran guru, tahap pencapaian pelajar dan kecekapan fungsi sesebuah sekolah (Henderson, 2007). Ini menunjukkan bahawa guru yang baik sahaja tidak memadai untuk meningkatkan pencapaian pelajar.

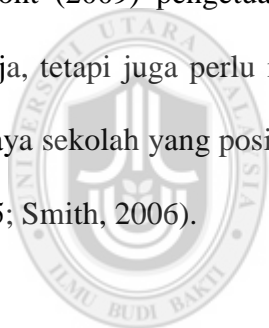
Selain itu, berdasarkan Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (2010), terdapat bukti di peringkat antarabangsa yang jelas menunjukkan bahawa kepimpinan sekolah yang mantap juga diperlukan bagi meningkatkan pencapaian murid secara signifikan. Sebagai contoh, dalam sistem sekolah berprestasi tinggi, pengetua bukan sekadar pemimpin pentadbiran malah mereka juga merupakan pemimpin instruksional yang memberikan tumpuan kepada peningkatan kualiti pengajaran dan pembelajaran di sekolah masing-masing.

Oleh itu, kepimpinan pengajaran amat penting diamalkan oleh pengetua di sekolah kerana ia adalah satu bentuk tindakan yang diambil untuk memperbaiki pengajaran dan pembelajaran (King, 2002). Malah, tugas meningkatkan kualiti pengajaran serta memperbaiki pengajaran dan pembelajaran dapat dilakukan oleh pengetua apabila mereka mengamalkan kepimpinan pengajaran melalui tingkah laku seperti menetapkan matlamat sekolah, pencerapan pengajaran guru secara langsung, dan menyelaraskan kurikulum sekolah (Hallinger, 2003).

Selain itu, efikasi sendiri guru merupakan perkara penting yang perlu diberi penekanan kerana guru adalah individu yang paling dekat dengan pelajar di sekolah. Ini kerana keberkesanan pengajaran guru sangat berkait rapat dengan efikasi sendiri guru untuk meningkatkan prestasi pelajar. Dengan kata lain, guru yang mempunyai efikasi sendiri yang tinggi adalah guru yang berkualiti. Ini kerana efikasi sendiri guru adalah berkait rapat dengan kualiti guru dan seterusnya merupakan faktor penting untuk membentuk kualiti pengajaran guru (Joern, 2009). Ini turut disokong oleh Charf (2009), bahawa tingkah laku pengetua di sekolah dapat meningkatkan efikasi sendiri guru kerana guru merasakan diri mereka lebih diberi kepercayaan dalam melaksanakan aktiviti pengajaran. Oleh itu, pengalaman daripada sistem sekolah berprestasi tinggi global menunjukkan bahawa prestasi pelajar akan hanya boleh ditingkatkan dengan meningkatkan keberkesanan pengajaran dan pembelajaran di bilik darjah dan kualiti guru merupakan penentu utama mengatasi faktor-faktor lain (Rancangan Malaysia Kesepuluh, 2010).

Justeru, menurut Fancera (2009) kepimpinan pengajaran perlu menetapkan matlamat sekolah bagi membolehkan guru memberi fokus terhadap penambahbaikan akademik, menyelia amalan guru di bilik darjah secara langsung, membantu guru dalam penyediaan sumber dan menyediakan peluang pembangunan profesional yang dikehendaki yang mana kemahiran kepimpinan pengajaran seperti ini adalah analog kepada efikasi sendiri oleh Bandura (1977a). Oleh itu, terdapat anggapan bahawa pengetua yang melaksanakan strategi kepimpinan pengajaran mungkin akan menyediakan peluang kepada guru untuk membangunkan efikasi sendiri mereka (Fancera, 2009).

Selain itu, bagi memperkasakan sekolah kebangsaan pelbagai usaha perlu dilakukan. Antaranya adalah melalui pengukuhan budaya sekolah dengan mewujudkan sekolah kebangsaan yang berbudaya cemerlang serta mempunyai iklim dan budaya sekolah yang sihat. Ini bermakna sekolah kebangsaan perlu mencerminkan budaya Malaysia, menunjukkan pencapaian yang cemerlang dari segi akademik, kokurikulum dan pembangunan sahsiah, mempunyai persekitaran yang kondusif, budaya kerja yang positif dan mampu menawarkan program pendidikan yang berasaskan pelanggan bagi menarik minat semua ibu bapa dan pelajar dari pelbagai latar belakang, kaum dan agama (Pelan Induk Pembangunan Pendidikan 2006 – 2010, 2006). Oleh itu, menurut DuPont (2009) pengetua tidak hanya memberi fokus kepada program pengajaran sahaja, tetapi juga perlu memahami tentang kepentingan budaya sekolah. Ini kerana budaya sekolah yang positif juga mampu meningkatkan pencapaian pelajar (Gruenert, 2005; Smith, 2006).



UUM
Universiti Utara Malaysia

Justeru, dalam membentuk budaya sekolah yang positif, kepimpinan pengajaran memainkan peranan yang penting terhadap pembentukan budaya sekolah tersebut. Ini dapat dilihat apabila didapati kepimpinan pengajaran mempunyai pengaruh yang kuat terhadap faktor kepimpinan kolektif yang terdapat dalam budaya sekolah (DuPont, 2009). Sewajarnya tugas dan tanggungjawab memantu, menilai dan menambah baik budaya sekolah adalah salah satu peranan pemimpin sekolah yang mesti dilakukan oleh kepimpinan pengajaran (Jones, 2009).

Perkembangan pendidikan di negara kita turut melibatkan perubahan dalam sistem pentaksiran di sekolah. Ini kerana penggunaan sistem pentaksiran yang sesuai di

sekolah dapat membantu menentukan kualiti pendidikan dan mengukur pencapaian pelajar. Oleh itu dalam usaha membangunkan modal insan, KPM melalui Pelan Induk Pembangunan Pendidikan 2006 – 2010 (2006) berusaha untuk memantapkan sistem pentaksiran dan penilaian supaya lebih holistik iaitu dengan menyediakan pentaksiran alternatif, mengkaji semula sistem pentaksiran dan penilaian untuk menjadikan persekolahan tidak terlalu berorientasi peperiksaan dan memantapkan kualiti sistem pentaksiran dan penilaian. Ini kerana, sistem pentaksiran dan penilaian merupakan salah satu aspek yang perlu diberi penekanan dalam menentukan kualiti pendidikan dan pencapaian pelajar. Oleh itu, guru perlu mempunyai kemahiran dalam menjalankan pentaksiran di bilik darjah agar kualiti pendidikan dan pencapaian pelajar dapat dimantapkan.

Kemahiran guru dalam melaksanakan pentaksiran amat penting kerana ia dapat menghindari pelajar daripada kehilangan keyakinan terhadap diri mereka sendiri dan menghidupkan semula keyakinan dalam kalangan pelajar yang sudah hilang keyakinan dalam pembelajaran. Oleh itu apabila menetapkan visi pentaksiran dan matlamat sekolah, adalah perlu bagi pengetua melibatkan hubungan yang kukuh antara pengajaran, pembelajaran dan pentaksiran dan kesannya kepada pencapaian pelajar (Noonan & Renihan, 2006).

Oleh itu, dapat dirumuskan di sini bahawa kepimpinan pengajaran merupakan kepimpinan di sekolah yang perlu diberi fokus oleh pengetua untuk meningkatkan prestasi pelajar dalam akademik. Seterusnya, guru pula perlu mempunyai efikasi sendiri yang tinggi supaya pengajaran mereka lebih berkesan dan berkualiti. Di samping itu, budaya sekolah yang positif perlu di wujudkan di sekolah supaya

berlakunya komunikasi dua hala antara pengetua, guru, pelajar dan ibu bapa. Bagi menilai pencapaian dan prestasi pelajar, maka guru perlu mempunyai kemahiran dalam melaksanakan pentaksiran terutamanya di bilik darjah.

1.3 Penyataan Masalah

Kajian-kajian tentang peranan pengetua di sekolah merumuskan bahawa pengetua perlu berperanan sebagai pemimpin pengajaran yang berkesan di sekolah (Hallinger, 2008). Pengetua perlu mengamalkan fungsi-fungsi kepimpinan pengajaran di sekolah kerana ia dapat memberi sumbangan kepada pencapaian akademik pelajar (Hallinger, 2011).

Walau bagaimanapun, kajian-kajian pendidikan di negara kita dalam kepimpinan pengajaran menunjukkan terdapatnya perbezaan amalan pengetua terhadap fungsi-fungsi yang terdapat dalam kepimpinan pengajaran. Sebagai contohnya, Latip (2007), mendapati penjelasan matlamat merupakan fungsi paling dominan dilaksanakan oleh pengetua, diikuti penguatkuasaan dasar akademik dan pemberian insentif untuk pembelajaran manakala fungsi sokongan dalam pengajaran kurang diberi perhatian oleh pengetua di Selangor. Dapatan kajian Latip (2007) berbeza dengan dapatan kajian Lokman, Al Muzamil, dan Mislina (2013), iaitu fungsi memberi sokongan dalam aktiviti pengajaran dan fungsi mencerap dan menilai pengajaran guru masih kurang diberi keutamaan oleh pengetua di sekolah menengah di Johor Bahru.

Seterusnya, terdapat juga kajian yang menunjukkan tahap amalan kepimpinan pengajaran di sekolah turut berbeza. Ini dapat dilihat melalui kajian Hamiza dan Hirwan (2012) yang dijalankan di 5 buah sekolah berkesan dan 5 buah sekolah kurang

berkesan yang terdapat di negeri Perlis mendapati pengetua di sekolah berkesan mengamalkan tingkah laku kepimpinan pengajaran lebih tinggi berbanding pengetua sekolah kurang berkesan. Kajian Hamiza dan Hirwan (2012) mendapati terdapat perbezaan yang signifikan dalam dimensi mentafsir dan menyampaikan matlamat, dimensi mengurus kurikulum dan pengajaran dan dimensi memupuk iklim pembelajaran yang positif antara sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan. Latip (2007) pula mendapati walaupun kepimpinan diamalkan di sekolah, namun amalan tersebut masih pada tahap yang sederhana.

Selain itu, masih lagi timbul isu tentang kepimpinan pengajaran di sekolah seperti dalam Pelan Induk Pembangunan Pendidikan 2006-2010 (2006) iaitu kepimpinan sekolah masih tidak dapat berfungsi sepenuhnya sebagai pemimpin pengurusan dan pemimpin pengajaran (*instructional leadership*) yang berkesan. Malah, kebanyakan pengetua tidak dapat mengamalkan kepimpinan pengajaran, kerana mereka banyak terlibat dalam urusan pentadbiran dan pengurusan disiplin (Cotton, 2003; Smith, Guranio, Strom, & Reed, 2003). Ini kerana, menurut Schneider (2008) apabila pengetua ingin mengamalkan kepimpinan pengajaran, mereka akan berhadapan dengan halangan termasuk pengetahuan yang lemah atau kemahiran yang kurang dalam konteks organisasi sekolah.

Walaupun berdasarkan buku panduan Standard Kualiti Pendidikan Malaysia (SKPM) oleh pihak Jemaah Nazir dan Jaminan Kualiti (2010), jelas mengariskan pengetua di Malaysia adalah pemimpin pengajaran yang akan menerajui pelaksanaan kurikulum, menjalankan pencerapan guru, dan menggunakan maklum balas pencerapan tersebut untuk meningkatkan kualiti pengajaran dan pembelajaran namun, terdapat faktor-

faktor lain yang turut menyumbang kepada kejayaan sesebuah sekolah. Ini kerana, selain faktor kepimpinan pengajaran, guru juga adalah faktor penting yang akan menentukan kejayaan sekolah (Mohd Yusri & Aziz, 2014). Namun begitu, menurut Bity Salwana, Ahmad Basri, Ramleem & Mohammed Sani (2007) dapatan-dapatan kajian melaporkan guru sering hilang keyakinan atau efikasi dan hilang fokus kepada tugas pengajaran dan pembelajaran sekaligus menyebabkan kompetensi pengajaran lemah (Mohd Yusri & Aziz, 2014). Oleh itu, ini menunjukkan bahawa efikasi sendiri sangat diperlukan untuk memantapkan pengajaran guru.

Selain itu, efikasi sendiri guru penting untuk meningkatkan pencapaian akademik pelajar kerana ia diyakini dapat mempengaruhi pembelajaran dan penglibatan pelajar, iaitu termasuk pelajar yang bermasalah dan tidak bermotivasi (Pajares & Urdan, 2006). Menurut Nurahimah dan Rafisah (2010), kualiti penyeliaan pengajaran oleh pengetua mempunyai pengaruh yang kuat terhadap efikasi guru. Malah menurut Duyar, Gumus, dan Bellibas (2013), faktor menyelia pengajaran secara signifikan meramalkan efikasi sendiri guru. Perlu diingatkan di sini bahawa tugas menyelia dan menilai pengajaran merupakan salah satu fungsi dalam kepimpinan pengajaran oleh Hallinger dan Murphy (1987). Kajian oleh Masitah, Azizi Muda, Ahmad Makmom, Bahaman, Ramli, Noriati, dan Mohamed Khaidir (2011) pula mendapati bahawa pengetua yang mengamalkan kepimpinan pengajaran yang tinggi menunjukkan gurunya lebih berefikasi tinggi berbanding pengetua yang mengamalkan tahap kepimpinan pengajaran yang rendah. Sehubungan itu, selain dari peranan menyelia dan menilai pengajaran berkemungkinan fungsi lain dalam kepimpinan pengajaran turut menyumbang kepada efikasi sendiri guru.

Selain itu, peranan pemimpin pengajaran tidak hanya fokus kepada pengurusan kurikulum sahaja, ini kerana menurut Hallinger (2005a), kepimpinan pengajaran juga perlu memberi fokus kepada membangunkan iklim dan budaya sekolah. Selain itu, McEwan (2003), turut menyatakan bahawa pemimpin pengajaran perlu membina budaya sekolah dan iklim yang sesuai dengan pengajaran untuk membentuk sebuah sekolah yang berjaya. Ini menunjukkan bahawa peranan pemimpin pengajaran dalam menguruskan kurikulum di sekolah tidak dapat dipisahkan dengan pembentukan budaya sekolah yang positif. Budaya sekolah yang positif penting kerana didapati sekolah yang tidak mempunyai budaya yang positif akan menghalang kejayaan dan kecemerlangan sesebuah sekolah (Yaakob & Yahya, 2012).

Namun demikian, walaupun terdapat kajian yang menunjukkan wujudnya pengaruh kepimpinan pengajaran yang signifikan terhadap budaya sekolah (DuPont, 2009; Miles, 2002; Poirier, 2000; Sahin, 2011), namun kebanyakan kajian tidak memaparkan dimensi dan fungsi kepimpinan pengajaran yang menyumbang kepada pembentukan budaya sekolah. Kajian Abdul Ghani dan Tan (2006) pula mendapati amalan perkongsian pembelajaran kurang diamalkan oleh guru di sekolah menengah di Pulau Pinang dan Kedah Selatan dalam pengurusan budaya sekolah. Sehubungan itu, ini menunjukkan pengaruh kepimpinan pengajaran terutamanya sumbangan dimensi dan fungsi kepimpinan pengajaran terhadap budaya sekolah masih kurang jelas.

Seterusnya, pemimpin pengajaran juga perlu memantau pencapaian pelajar (Hallinger & Murphy 1985). Ini turut disokong oleh Murphy (1990) iaitu kepimpinan pengajaran di sekolah perlu mengawasi kemajuan pelajar. Selaian itu, menurut Weber (1996)

pengetua juga bertanggungjawab dalam menguruskan pentaksiran bagi menilai keberkesanan kurikulum dalam menentukan program pengajaran di sekolah. Seperti yang kita sedia maklum, pencapaian dan kemajuan pelajar di sekolah sering dinilai melalui pentaksiran yang dilakukan oleh guru. Walau bagaimanapun, kemahiran guru di sekolah dalam membuat pentaksiran belum mencapai tahap yang memuaskan. Sebagai contohnya, maklum balas awal mengenai pelaksanaan Pentaksiran Berasaskan Sekolah (PBS) menunjukkan bahawa guru masih belum memahami dan menguasai sepenuhnya perubahan yang berlaku. Sesetengah guru dan sekolah menghadapi kesukaran menyediakan tugas dan instrumen pentaksiran untuk komponen pentaksiran sekolah (Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013 – 2025, 2013).

Selain itu, kajian di Malaysia seperti oleh Rohaya dan Mohd Najib (2008) terhadap pengetahuan guru dalam membuat pentaksiran di sekolah iaitu mendapati 86.7 peratus guru mempunyai pengetahuan pentaksiran pada tahap sederhana dan tahap rendah dalam membuat pentaksiran. Kajian See, Saw, dan Shuki (2010) yang mengkaji amalan pentaksiran dan kemahiran pentaksiran guru pula mendapati sehingga kini amalan pentaksiran dan kemahiran pentaksiran guru-guru di Malaysia kurang diketahui. Seterusnya, See dan Saw (2012) pula menyatakan bahawa amalan pentaksiran guru masih belum diteroka sepenuhnya. Sementara itu, kajian luar negara oleh Matthews (2007) terhadap amalan pentaksiran guru mendapati terdapat pengaruh kepimpinan pengajaran yang signifikan terhadap faktor amalan pentaksiran guru. Walau bagaimanapun, masih kurang kajian yang menunjukkan wujudnya pengaruh kepimpinan pengajaran terhadap amalan pentaksiran guru tersebut di luar negara dan belum terdapat kajian di Malaysia yang mengkaji pengaruh langsung atau tidak

langsung kepemimpinan pengajaran terhadap amalan pentaksiran guru. Oleh itu, satu kajian terhadap tahap amalan pentaksiran guru dan pengaruh kepemimpinan pengajaran terhadap amalan pentaksiran guru perlu dijalankan.

Walaupun terdapat kajian luar negara yang menunjukkan pengaruh kepemimpinan pengajaran pengetua terhadap efikasi sendiri guru, budaya sekolah dan amalan pentaksiran guru, tetapi masih kurang kajian tentang pengaruh kepemimpinan pengajaran pengetua dengan efikasi sendiri guru, budaya sekolah dan amalan pentaksiran guru di Malaysia lebih-lebih lagi di Sarawak. Oleh sebab persekitaran pendidikan di Sarawak yang berbeza dengan persekitaran pendidikan di Semenanjung Malaysia walaupun menggunakan sistem pendidikan yang sama, tidak mustahil juga berlaku perbezaan amalan kepemimpinan pengajaran pengetua, efikasi sendiri guru, budaya sekolah dan perbezaan amalan pentaksiran yang dilakukan oleh guru.

Oleh itu, satu kajian tentang pengaruh kepemimpinan pengajaran pengetua, efikasi sendiri guru, budaya sekolah dan amalan pentaksiran guru perlu dijalankan di negeri Sarawak. Kajian terhadap pengaruh kepemimpinan pengajaran terhadap efikasi sendiri guru perlu dijalankan di Sarawak kerana menurut Duyar, Gumus, dan Bellibas (2013) pengetua yang lebih mengamalkan kepemimpinan pengajaran akan menyebabkan efikasi sendiri guru akan meningkat secara signifikan. Seterusnya, didapati kepemimpinan pengajaran perlu membina budaya sekolah yang positif kerana tanpa budaya sekolah yang positif, guru yang baik juga tidak dapat berfungsi dengan baik (Poirier, 2009). Dapatan kajian di luar negara dan dalam negara tersebut mungkin berbeza dengan budaya sekolah di Sarawak kerana setiap sekolah mempunyai budaya tersendiri (Azizi & Nurfaizah, 2011). Oleh itu, berkemungkinan juga amalan kepemimpinan pengajaran

pengetua, efikasi sendiri guru berbeza dengan di Semenanjung Malaysia dan juga di luar negara.

Kesimpulannya, dapatan kajian lepas sama ada dalam negara atau luar negara menunjukkan terdapat perbezaan antara fungsi paling dominan dalam kepimpinan pengajaran yang diamalkan oleh pengetua. Kajian lepas juga turut menunjukkan terdapat perbezaan faktor yang paling dominan dalam efikasi sendiri guru, budaya sekolah dan amalan pentaksiran guru dan tahap skor min pemboleh ubah tersebut. Selain itu, didapati juga kurang kajian yang memberi perhatian untuk mengenal pasti dimensi dan fungsi dalam kepimpinan pengajaran yang berkemungkinan merupakan peramal kepada perubahan efikasi sendiri guru, budaya sekolah dan amalan pentaksiran guru. Walaupun terdapat kajian tentang pengaruh kepimpinan pengajaran terhadap efikasi sendiri guru, budaya sekolah dan amalan pentaksiran guru, namun pengaruh hubungan tersebut masih kurang jelas.

1.4 Soalan Kajian

Berdasarkan pernyataan masalah yang telah dibincangkan, kajian ini cuba untuk menjawab soalan-soalan seperti di bawah berikut:

1. Apakah tahap kepimpinan pengajaran pengetua, efikasi sendiri, budaya sekolah dan amalan pentaksiran dalam kalangan guru?
2. Adakah kepimpinan pengajaran pengetua mempengaruhi efikasi sendiri guru?
3. Adakah kepimpinan pengajaran pengetua mempengaruhi budaya sekolah?
4. Adakah kepimpinan pengajaran pengetua mempengaruhi amalan pentaksiran guru?

5. Adakah budaya sekolah berperanan sebagai pemboleh ubah mediator antara hubungan kepimpinan pengajaran pengetua dengan efikasi sendiri guru?
6. Adakah budaya sekolah berperanan sebagai pemboleh ubah mediator antara hubungan kepimpinan pengajaran pengetua dengan amalan pentaksiran guru?

1.5 Objektif Kajian

Kajian ini adalah cuba untuk mencapai objektif-objektif seperti berikut:

1. Mengenal pasti tahap kepimpinan pengajaran pengetua, efikasi sendiri guru, budaya sekolah dan amalan pentaksiran dalam kalangan guru.
2. Mengenal pasti pengaruh kepimpinan pengajaran pengetua terhadap efikasi sendiri guru.
3. Mengenal pasti pengaruh kepimpinan pengajaran pengetua terhadap budaya sekolah.
4. Mengenal pasti pengaruh kepimpinan pengajaran pengetua terhadap amalan pentaksiran guru.
5. Mengenal pasti peranan budaya sekolah sebagai pemboleh ubah mediator antara hubungan kepimpinan pengajaran pengetua dengan efikasi sendiri guru.
6. Mengenal pasti peranan budaya sekolah sebagai pemboleh ubah mediator antara hubungan kepimpinan pengajaran pengetua dengan amalan pentaksiran guru.

1.6 Hipotesis Kajian

Hipotesis yang dibentuk dalam kajian ini adalah hipotesis nol. Hipotesis nol adalah pernyataan hipotesis yang tidak mempunyai hubungan dan pernyataan tidak terdapat perbezaan (Hinkle, Wiersma & Jurs, 1994). Hipotesis kajian ini adalah seperti berikut:

H_{o1} : Kepimpinan pengajaran pengetua tidak secara signifikan mempengaruhi efikasi sendiri guru.

H_{o2} : Kepimpinan pengajaran pengetua tidak secara signifikan mempengaruhi budaya sekolah.

H_{o3} : Kepimpinan pengajaran pengetua tidak secara signifikan mempengaruhi amalan pentaksiran guru.

H_{o4} : Budaya sekolah tidak berperanan sebagai pemboleh ubah mediator antara hubungan kepimpinan pengajaran pengetua dengan efikasi sendiri guru.

H_{o5} : Budaya sekolah tidak berperanan sebagai pemboleh ubah mediator antara hubungan kepimpinan pengajaran pengetua dengan amalan pentaksiran guru.

1.7 Kerangka Kajian

Kepimpinan pengajaran dalam kajian ini adalah sebagai pemboleh ubah bebas, manakala efikasi sendiri guru dan amalan pentaksiran guru adalah pemboleh ubah bersandar. Ini adalah disebabkan kajian yang dilakukan adalah untuk mengenal pasti pengaruh kepimpinan pengajaran terhadap efikasi sendiri guru dan amalan pentaksiran guru di sekolah dan budaya sekolah sebagai pemboleh ubah mediator.

Kajian yang dijalankan oleh Ryan (2007) dan Clark (2009) mendapati terdapat hubungan yang signifikan antara kepimpinan pengetua dengan efikasi sendiri guru. Namun begitu, dapatan kajian Sukarmin (2010) menunjukkan kepimpinan pengajaran guru besar tidak mempunyai hubungan langsung yang signifikan dengan efikasi sendiri guru.

Seterusnya, bagi melakukan perubahan dan mengekalkan penambahbaikan sekolah, budaya sekolah harus diberi penekanan oleh pemimpin dengan menggalakkan kolaborasi, memberi kuasa dan memotivasikan guru dan pelajar dalam usaha menyakinkan orang lain untuk mengembeling budaya sekolah (Mitchell & Sackney, 2000). Miles (2002) mendapati terdapat hubungan yang signifikan antara faktor kepimpinan pengajaran dengan budaya sekolah. DuPont (2009) mendapati kepimpinan pengajaran secara signifikan mempengaruhi semua faktor budaya sekolah. Dari aspek amalan pentaksiran guru, dapatan kajian menunjukkan tidak terdapat hubungan yang signifikan antara faktor kepimpinan pengajaran pengetua dengan faktor amalan pentaksiran guru (Matthews, 2007).

Kepimpinan pengajaran dalam kajian ini adalah berdasarkan model Hallinger dan Murphy (1987). Menurut Abbot (2010) model kepimpinan pengajaran yang sering dijadikan rujukan dan diguna dalam kajian empirikal adalah yang dibangunkan oleh Hallinger dan Murphy (1985). Efikasi sendiri guru adalah berdasarkan Teori Sosial Kognitif oleh Albert Bandura iaitu pelopor yang membangunkan konsep efikasi sendiri. Sejak 1977 dan 20 tahun yang lepas, kebanyakan pengkaji telah menggunakan Teori Sosial Kognitif Bandura (1977) dan konstruk efikasi sendiri terhadap guru (Guy, 2010; Vesely, 2009). Ini disebabkan efikasi sendiri adalah konstruk utama yang terdapat pada Teori Sosial Kognitif Bandura (Buns, 2011; Ordonez-Feliciano, 2009).

Kerangka kerja efikasi sendiri untuk kajian ini adalah berdasarkan teori sosial kognitif sebagai asas untuk memahami kepercayaan dan amalan guru serta persekitaran kerja yang saling bergantung (Mason, 2010). Teori ini adalah

berdasarkan konsep *reciprocal* iaitu faktor tingkah laku, pengaruh persekitaran dan faktor personal dalam bentuk tindak balas kognitif, pengaruh dan biologikal yang dihasilkan dalam *triadic reciprocity* (Bandura, 2001).

Seterusnya, amalan pentaksiran guru adalah berdasarkan model yang telah dibangunkan oleh Zhang dan Burry-Stock (1994, 2003) dan telah disemak semula oleh Frazier (2007). Menurut Matthews (2007), analisis terhadap kepimpinan pengajaran dan kesannya kepada model amalan pentaksiran guru menyediakan kerangka konseptual untuk penyelidikan akan datang. Hubungan antara kepimpinan dan amalan pentaksiran kolektif yang disederhanakan oleh amalan individu, budaya dan iklim sekolah, komitmen dan efikasi guru, merupakan lingkungan yang sah untuk kajian pada masa akan datang untuk menghubungkan kepimpinan dengan amalan pentaksiran sekolah yang lebih luas.

Menurut Matthews (2007) lagi, salah satu aspek penting terhadap kepimpinan pengajaran yang telah disokong dalam kajian ini ialah kerja secara bersama berdasarkan data pentaksiran. Beliau turut menyatakan bahawa pengetua memainkan peranan penting dalam proses pentaksiran dengan membangunkan visi pentaksiran di sekolah dan menyokong pentaksiran melalui perbincangan bersama tentang data pentaksiran pelajar. Beliau menyatakan pemimpin pengajaran hari ini adalah perlu berkerja untuk membina komuniti pelajar yang mana guru melihat pentaksiran sebagai alat yang boleh digunakan untuk memperbaiki pencapaian pelajar secara keseluruhan. Oleh itu visi pentaksiran adalah bahan perubahan untuk kolaborasi guru yang mana guru dan pentadbir bersama-sama memberi tumpuan kepada data pentaksiran dengan memberi fokus terhadap memperbaiki pembelajaran pelajar.

Berdasarkan Hallinger (2008) dalam *A review of PIMRS studies of principal instructional leadership: Assessment of progress over 25 years*, model kajian terhadap hubungan kepimpinan pengajaran dengan pemboleh ubah lain boleh dilihat melalui model kesan pengantara (*Mediated-effects Model*). Beliau telah mengadaptasikan model ini daripada Pitner (1988). Model ini mengkaji kesan pemboleh ubah mediator antara kepimpinan pengetua dengan hasil sekolah (*outcomes*) seperti pencapaian sekolah. Dalam pada itu, menurut Kythreotis, Pashiardis, dan Kyriakides (2010) serta Hallinger dan Heck (1996) telah mencadangkan bahawa pemboleh ubah seperti budaya sekolah boleh digunakan dalam usaha untuk menguji mediated-effects model tentang pengaruh pengetua terhadap pencapaian pelajar. Selain itu, menurut Fiore and Whitaker (2005), budaya sekolah berpotensi menjadi faktor mediator yang perlu dikaji selanjutnya. Seterusnya, Houtte (2004) mengesahkan bahawa budaya sekolah sebagai pemboleh ubah mediator yang sangat jelas memberi kesan kepada sekolah dan guru dan tingkah laku kakitangan.

Oleh itu, pemboleh ubah mediator dalam kajian ini ialah budaya sekolah. Menurut Hallinger (2008), terdapat pengkaji lain seperti Howe (1989), Leitner (1989) dan Reid (1987) menggunakan budaya sekolah dan organisasi (*school and organizational culture*) sebagai mediator yang menghubungkan kepimpinan pengajaran dengan hasil sekolah (*outcomes*). Menurut Hoy dan Miskel (2008) kepimpinan pengajaran dalam model teori kontigensi (*model of the contingency theory*) adalah spesifik kepada organisasi pendidikan dan ia penting kepada sekolah kerana mempunyai kaitan dengan prestasi pelajar.

Budaya sekolah dalam kajian ini berdasarkan model budaya sekolah oleh Gruenert (1998). Kajian oleh Gruenert (2005) mendapati terdapat hubungan yang signifikan antara budaya sekolah dengan pencapaian pelajar iaitu budaya sekolah sebagai mediator antara kepimpinan pengetua dan pencapaian akademik pelajar. Pemboleh ubah mediator ini adalah pemboleh ubah yang boleh menambahbaikkan pengaruh hubungan antara kepimpinan pengajaran pengetua dengan efikasi sendiri guru, dan amalan pentaksiran guru.

Menurut Bulris (2009) budaya sekolah adalah pemboleh ubah mediator yang signifikan antara kepimpinan pengetua dengan pencapaian pelajar. Oleh itu menurut Deemer (2004), sekolah yang mempunyai budaya berkerjasama akan menyebabkan efikasi sendiri guru tinggi dan didapati sekolah yang menunjukkan budaya bersaing mendapati guru di sekolah tersebut mempunyai efikasi sendiri yang rendah. Malah Baynard (2010), menyatakan bahawa elemen kritikal tentang pentaksiran formatif (pentaksiran pembelajaran) adalah yang melibatkan guru bekerja dalam kumpulan untuk berkongsi dan menganalisis data daripada pentaksiran formatif. Jika budaya sekolah menyokong kolaborasi, ini menyebabkan guru-guru akan lebih terlibat dalam berkerjasama (Baynard, 2010). Sebagai pemimpin pengajaran, pemimpin sekolah perlu menyediakan peluang untuk guru berkerja bersama yang menyediakan asas keperluan untuk pencerapan bilik darjah oleh pemimpin sekolah (Jones, 2009).

Kajian-kajian di atas menunjukkan terdapat hubungan secara langsung dan tidak langsung antara kepimpinan pengajaran dengan efikasi sendiri guru, budaya sekolah, amalan pentaksiran guru dan pencapaian akademik. Pembaharuan dalam pendidikan telah mengubah bagaimana pengetua memimpin dalam persekitaran sekolah untuk

mempengaruhi semua guru dan prestasi pelajar (Wintering, 2008). Model kepimpinan kependidikan semasa perlu mengukur keberkesanan kepimpinan secara keseluruhan yang sesuai dengan sesebuah sekolah dan prestasi akademik pelajar (Wintering, 2008).

Oleh itu, kerangka konseptual kajian adalah seperti pada Rajah 1.1 iaitu berdasarkan model kesan mediator (*Mediated-effects Model*) untuk mengenal pasti sama ada terdapat pengaruh langsung dan pengaruh tidak langsung. Rajah tersebut menunjukkan terdapat kaitan antara pemboleh ubah kepimpinan pengajaran dengan pemboleh ubah budaya sekolah, efikasi sendiri guru dan amalan pentaksiran guru. Dalam kajian ini, kepimpinan pengajaran adalah pemboleh ubah bebas, budaya sekolah adalah pemboleh ubah mediator, dan efikasi sendiri guru, amalan pentaksiran guru adalah pemboleh ubah bersandar yang akan menerima kesan daripada kepimpinan pengajaran pengetua dan budaya sekolah.

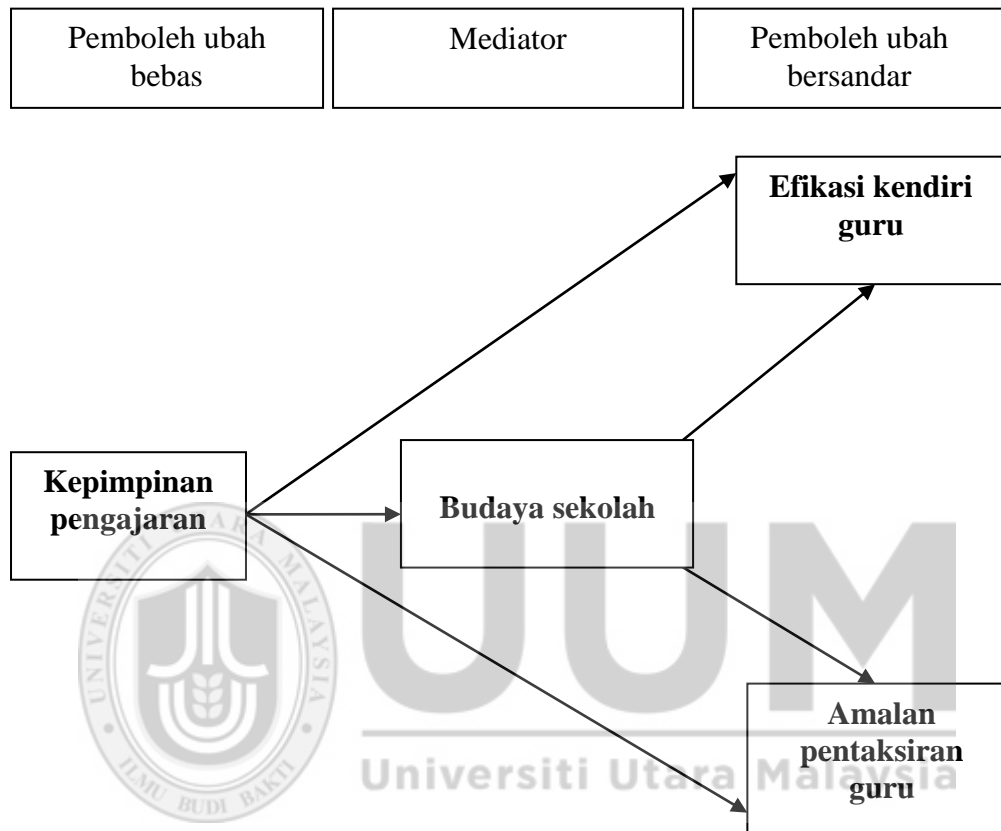
Menurut Marshall (2005), pengetua sebagai pemimpin pengajaran memainkan peranan membangunkan budaya sekolah yang fleksibel, kolaboratif, inovatif, dan menyokong usaha memperbaiki pencapaian semua pelajar, mengekalkan guru yang berkualiti tinggi dan bertanggungjawab terhadap pembelajaran pelajar, mengawasi kurikulum supaya selari dengan standard yang ditetapkan, matlamat sekolah dan pentaksiran, menyediakan peluang kepada guru untuk bekerja, merancang, dan berfikir bersama-sama, dan melihat sumbangan kepimpinan daripada pelbagai sumber.

Malah Gruenert (2008), telah melakukan kajian tentang bagaimana budaya sekolah mempengaruhi prestasi guru. Menurut beliau hanya satu cara mengubah budaya sekolah iaitu dengan menganalisis persekitaran iklim pembelajaran. Gruenert (2008) telah mencadangkan penggunaan strategi membina pasukan yang boleh mengubah *mood* guru supaya lebih berkongsi budaya sekolah. Kajian tersebut menunjukkan guru yang gembira akan menghasilkan pengajaran yang lebih berkualiti dan seterusnya menyokong keperluan supaya kepimpinan sekolah mengkaji strategi yang dapat membina budaya yang tinggi di sekolah mereka. Ini menunjukkan bahawa kepimpinan sekolah mempunyai kaitan dengan efikasi sendiri guru, amalan pentaksiran guru adalah secara tidak langsung iaitu melalui budaya sekolah walaupun terdapat kajian lepas yang menunjukkan adanya hubungan secara langsung.

Seterusnya kajian McCann (2011), merumuskan pandangan guru bahawa peranan pengetua sebagai pemimpin pengajaran amat penting dalam menyediakan suasana budaya sekolah yang menyokong membangunkan strategi dan objektif pengajaran untuk melihat keperluan akademik pelajar, menyediakan pembangunan profesional untuk membantu amalan dan strategi pengajaran guru supaya pengajaran lebih berkualiti untuk memperbaiki pencapaian pelajar. Zepeda (2004) pula menyatakan bahawa pemimpin pengajaran membina budaya sekolah yang sihat dengan mempunyai ciri kepercayaan dan bekerjasama.

Oleh itu, Baynard (2010) menyatakan dapatan kajian yang telah dilakukan oleh Reynolds (2009) membuktikan bahawa kolaborasi merupakan bahagian dalam budaya sekolah yang telah diwujudkan oleh pihak pentadbir sekolah. Dapatan kajian Baynard

(2010) mendapati guru-guru yang menunjukkan amalan berkerjasama dan amalan pentaksiran memberi faedah kepada pengajaran guru.



Rajah 1.1: Kerangka konseptual kajian pengaruh kepimpinan pengajaran terhadap efikasi sendiri guru, budaya sekolah dan amalan pentaksiran guru di sekolah menengah kebangsaan.

1.8 Kepentingan Kajian

Kecemerlangan sekolah mengesahkan faktor pengetua memainkan peranan sebagai pemimpin pengajaran dan pemimpin yang tegas (Jamaliah & Norashimah, 2006). Kepimpinan pengajaran pada hari ini merangkumi kemahiran mengintegrasikan kehendak

dan desakan dari luar sekolah terhadap kualiti produk pengajaran dan kualiti proses pengajaran ke dalam sekolah (Jamaliah & Norashimah, 2006).

Oleh itu, untuk melahirkan modal insan yang cemerlang pada masa kini pengetua perlu mengetahui dan mempraktiskan kepimpinan pengajaran dan seterusnya dapat meningkatkan efikasi sendiri guru, budaya sekolah dan amalan pentaksiran guru di sekolah agar dapat meningkatkan kecemerlangan sekolah dan seterusnya membangunkan pendidikan negara kita.

Maklumat-maklumat dan dapatan kajian daripada kajian ini diharapkan dapat membantu pelbagai pihak menilai tahap kepimpinan pengajaran pengetua serta efikasi sendiri guru, budaya sekolah dan amalan pentaksiran guru di sekolah menengah kebangsaan. Kepentingan kajian ini adalah seperti berikut:

1. Dapatan kajian dapat memberi panduan kepada pembuat dasar di Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) terutama yang berkaitan dengan pelantikan seseorang pengetua dengan mengambil kira pengetahuan dalam kepimpinan pengajaran. Ini bermakna seseorang guru yang hendak dilantik menjadi pengetua perlu mempunyai pengetahuan dan kemahiran dalam kepimpinan pengajaran.
2. Maklumat dan dapatan kajian juga boleh membantu pihak Jabatan Pendidikan Negeri Sarawak (JPNS) untuk merancang program dan kursus bagi pengetua-petgetua yang sedang berkhidmat dan juga kepada guru yang bakal dilantik ke jawatan pengetua. Ia juga dapat membantu JPNS untuk mengemaskinikan program pembangunan staf untuk meningkatkan efikasi sendiri guru, budaya sekolah dan amalan pentaksiran guru terutama guru di sekolah menengah.

3. Kajian ini juga penting untuk mengenal pasti dimensi atau faktor yang perlu diberi penekanan bagi meningkat, dan mengukuhkan efikasi sendiri guru, budaya sekolah, amalan pentaksiran guru di sekolah menengah kebangsaan khasnya di Sarawak.
4. Sebagai sumber pengetahuan dan rujukan yang boleh dikongsikan bersama oleh semua organisasi pendidikan terutama pengetua sekolah menengah khususnya di negeri Sarawak tentang ciri-ciri dan tanggungjawab sebagai pemimpin pengajaran yang efektif untuk meningkatkan efikasi sendiri guru, menggalakkan budaya sekolah yang positif dan meningkatkan kemahiran guru dalam pentaksiran.
5. Dapatan kajian juga dapat membantu pengkaji lain pada masa hadapan sebagai panduan untuk mengkaji kepimpinan pengajaran pengetua, efikasi sendiri guru, budaya sekolah serta amalan pentaksiran guru di sekolah menengah di negeri Sarawak khususnya.
6. Kajian ini juga akan mengesahkan satu teori tentang pengaruh kepimpinan pengajaran pengetua terhadap efikasi sendiri guru, budaya sekolah dan amalan pentaksiran guru yang boleh diaplikasikan oleh pihak KPM atau JPNS dalam merancang program kepimpinan pengetua khasnya di negeri Sarawak. Ini kerana terdapat kajian yang menunjukkan terdapat pengaruh secara langsung dan tidak langsung antara pemboleh ubah tersebut.

1.8 Batasan Kajian

Di negeri Sarawak terdapat 117 buah sekolah menengah yang terletak di bahagian-bahagian tertentu. Kajian ini hanya memfokuskan kepada populasi guru yang berkhidmat di sekolah menengah kebangsaan di setiap bahagian pentadbiran di negeri Sarawak.

Kajian ini terbatas kepada mengenal pasti pengaruh kepemimpinan pengajaran pengetua terhadap efikasi sendiri guru, budaya sekolah dan amalan pentaksiran guru di sekolah menengah kebangsaan. Kajian ini terhad kepada tiga dimensi kepemimpinan pengajaran pengetua iaitu dimensi menerangkan misi sekolah, dimensi menguruskan program pengajaran dan pembelajaran, serta dimensi meningkatkan iklim pembelajaran positif dan sepuluh fungsi kepemimpinan pengajaran. Sepuluh fungsi tersebut adalah fungsi menetapkan matlamat sekolah, menghebahkan matlamat sekolah, menyelia dan menilai pengajaran, menyelaraskan kurikulum, memantau kemajuan pelajar, melindungi masa pengajaran, mengekalkan keberadaan (*visibility*), menyediakan insentif untuk guru, menggalakkan pembangunan profesional, dan menyediakan insentif untuk pembelajaran pelajar.

Efikasi sendiri guru yang diukur pula hanya melibatkan efikasi untuk mempengaruhi membuat keputusan, efikasi sendiri pengajaran, efikasi sendiri berdisiplin, efikasi untuk memperolehi penglibatan ibu bapa, efikasi untuk memperolehi penglibatan komuniti dan efikasi untuk membina iklim sekolah yang positif .

Kajian terhadap budaya sekolah pula hanya meliputi kepemimpinan kolaboratif, kolaborasi guru, pembangunan profesional, kejelekitan berterusan, kesepakatan tujuan, dan perkongsian pembelajaran. Seterusnya dimensi dalam amalan pentaksiran guru terhad kepada pentaksiran bilik darjah iaitu aplikasi dan pembangunan pentaksiran guru, pentaksiran formatif, orientasi penggredan guru berkaitan aktiviti-aktiviti, kemahiran pentaksiran secara luaran yang diperlukan (ujian standard, portfolio, dan pentaksiran prestasi), orientasi penggredan pelajar berkaitan aktiviti-aktiviti serta etika, dan etika.

Dapatan kajian ini tidak dapat dibuat generalisasi bagi semua sekolah di Malaysia sebaliknya hanya untuk sekolah-sekolah yang terlibat dalam kajian ini iaitu sekolah menengah kebangsaan di negeri Sarawak sahaja.

1.10 Definisi Operasional

1.10.1 Kepimpinan Pengajaran

Dalam kajian ini, kepimpinan pengajaran adalah berdasarkan model kepimpinan pengajaran oleh Hallinger. Menurut Leithwood, Jautzi dan Steinbach (1999) beliau percaya model kepimpinan pengajaran yang telah diuji sepenuhnya adalah model yang telah dibangunkan oleh Hallinger dan rakan-rakannya. Oleh itu kepimpinan pengajaran dalam kajian ini adalah berdasarkan Hallinger (1987) iaitu pengetua yang berperanan sebagai pemimpin pengajaran perlu bertanggungjawab dalam menerangkan misi sekolah, menguruskan program pengajaran, dan meningkatkan iklim pembelajaran sekolah. Oleh itu, kepimpinan pengajaran adalah kepimpinan yang memberikan fokus utama kepada peranan pengetua sekolah dalam menyelaras, mengawal, menyelia, dan membangunkan kurikulum dan pengajaran di sekolah (Hallinger & Murphy, 1985).

1.10.2 Efikasi Kendiri Guru

Dalam kajian ini efikasi kendiri guru merujuk kepada kepercayaan dan keyakinan seseorang tentang kemampuan dan kebolehannya untuk melaksanakan sesuatu tugas (Bandura, 1986). Menurut Hockenbery (2009), Bandura (1977a) adalah pelopor kepada kajian awal kepada efikasi kendiri, yang mendefinisikan efikasi kendiri

sebagai kebolehan untuk melakukan sesuatu tingkah laku untuk mencapai hasil yang dikehendaki. Menurut Bandura (1995) efikasi sendiri merujuk kepada kepercayaan seseorang dan keyakinan terhadap kemampuan untuk melaksanakan, mempengaruhi, dan menyumbang kepada motivasi dan juga untuk mencapai matlamat. Dengan kata ringkasnya, efikasi sendiri adalah tahap persepsi seseorang terhadap kemampuan diri sendiri untuk melaksanakan tugas yang spesifik (Pajares, 2002).

1.10.3 Budaya Sekolah

Budaya adalah perkongsian nilai, kepercayaan, andaian, harapan dan tingkah laku yang berkaitan dengan pelajar dan pembelajaran, guru dan pengajaran, kepimpinan pengajaran serta kualiti perhubungan di dalam dan persekitaran sekolah (Wagner, Kegan, Lahey, Lemons, Garnier, & Helsing, 2006). Dalam kajian ini budaya sekolah berdasarkan adalah di mana pembangunan guru telah dipermudahkan melalui saling menyokong antara satu sama lain, kerja bersama-sama, dan terdapat persetujuan yang luas pada nilai kependidikan (Gruenert, 2005). Gruenert (2005) menyatakan budaya sekolah adalah persekitaran terbaik untuk pembelajaran pelajar dan guru.

1.10.4 Amalan Pentaksiran Guru

Menurut Lambert dan Lines (2000) pentaksiran adalah suatu proses pengumpulan, mentafsir, merekod dan menggunakan maklumat tentang murid sebagai maklum balas kepada tugas kependidikan. Matthews (2007) merumuskan bahawa pentaksiran adalah pengadilan terhadap pencapaian murid. Hanna dan Dettmer (2004), mendefinisikan pentaksiran dengan menyatakan bahawa pentaksiran adalah termasuk semua cara guru yang sistematik untuk mendapatkan maklumat dalam bilik darjah mereka.

McMillan (2004) mendefinisikan pentaksiran adalah suatu proses untuk mendapat, menilai dan menggunakan informasi dan pentaksiran bilik darjah sebagai satu koleksi, pentaksiran dan penggunaan maklumat untuk membantu guru membuat keputusan yang lebih baik. Stiggins (2005) pula melihat pentaksiran sebagai keseluruhan proses mendapat maklumat tentang pembelajaran pelajar untuk melaporkan hasil pengajaran.

Dalam kajian ini, amalan pentaksiran guru berdasarkan definisi oleh Frazier (2007). Beliau menyatakan pentaksiran adalah satu proses membangunkan instrumentasi dan mentadbirnya, mengumpul, mentafsir dan mensintesis data untuk membantu dalam membuat keputusan berdasarkan pencapaian pelajar. Beliau turut menyatakan pentaksiran khasnya digunakan untuk mengukur pengajaran dan biasanya ditulis oleh guru yang dikenali sebagai pentaksiran bilik darjah. Pentaksiran bilik darjah atau pentaksiran biasa mempunyai pelbagai maksud oleh kebanyakan pengarang (penulis) dan ia dikenal pasti melalui banyak kaedah yang berbeza. Secara asasnya, pentaksiran bilik darjah adalah apa sahaja yang guru lakukan untuk menilai pencapaian akademik pelajar sebelum, semasa dan selepas pengajaran.

1.10.5 Pengetua

Pengetua adalah seorang pegawai dalam perkhidmatan pendidikan yang dilantik oleh Ketua Pengarah Pendidikan yang bertanggungjawab untuk mentadbir atau mengurus suatu sekolah (Akta Pendidikan 1996. Peraturan-peraturan Pendidikan, Kurikulum Kebangsaan, 1997). Pengetua dalam kajian ini adalah mereka yang menjadi pemimpin utama di sekolah menengah di negeri Sarawak. Pengetua ini adalah mereka yang berada pada tahap gred DG 48, DG52 atau DG54.

1.10.6 Guru Sekolah Menengah

Guru sekolah menengah yang dimaksudkan dalam kajian ini ialah guru yang mengajar di sekolah menengah kebangsaan di negeri Sarawak. Guru yang terlibat dalam kajian ini hanya melibatkan guru tetap yang terlatih sahaja.

1.11 Kesimpulan

Kepimpinan pengajaran memainkan peranan yang penting untuk mencapai matlamat sesebuah organisasi sekolah. Pengetua adalah sebagai pemangkin kejayaan sesebuah sekolah terutamanya bagi meningkatkan prestasi akademik sekolah. Oleh itu kepemimpinan pengajaran perlu diberi perhatian utama oleh pihak pengurusan sekolah sama ada pengetua atau penolong kanan. Guru juga perlu terlibat sama dalam menjayakan matlamat sesebuah sekolah terutama yang berkaitan efikasi sendiri guru, budaya sekolah yang positif serta menggunakan pengajaran yang berkesan terhadap pembelajaran pelajar.

BAB DUA

TINJAUAN LITERATUR

2.1 Pengenalan

Dalam bab ini kupasan akan berkisar kepada perkara-perkara yang berkaitan dengan peranan kepimpinan pengajaran, model-model kepimpinan pengajaran, konsep efikasi sendiri, konsep budaya sekolah, dan konsep amalan pentaksiran guru. Seterusnya, bab ini juga memaparkan kajian-kajian lepas yang berkaitan dengan kepimpinan pengajaran, efikasi sendiri guru, budaya sekolah, dan amalan pentaksiran guru yang mempunyai kaitan dengan kajian ini.

2.2 Peranan Kepimpinan Pengajaran di Sekolah

Pada asasnya dalam Peraturan-peraturan Pendidikan (Kurikulum Kebangsaan) 1997, peranan pengetua dalam organisasi sekolah adalah melaksanakan dasar dan semua rancangan pendidikan yang telah ditetapkan oleh Kementerian Pendidikan Malaysia.

Lantaran itu, di sekolah pengetua merupakan penggerak organisasi sekolah yang utama dan perlu mempunyai ciri-ciri seorang pemimpin. Alimuddin (2006) telah menggariskan ciri-ciri pengetua sebagai pemimpin yang *outstanding* berdasarkan hasil kajian yang dilakukan di beberapa buah sekolah ternama di United Kingdom. Ciri-ciri tersebut ialah pemimpin sebagai penyelesaian masalah, sentiasa dapat dilihat (*high visibility*), kepimpinan berpasukan yang kuat dan berkesan, budaya prestasi pencapaian tinggi, menganggap ketua bidang dan ketua panitia sebagai orang penting dan pakar di sekolah. Pengetua juga perlu menekankan kemajuan profesionalisme, melaksanakan perubahan bagi memantapkan nilai dan etos sekolah, penglibatan PIBG

dan lembaga pengelola, keberkesanan *resources investigators*, mempunyai sikap yang positif terhadap penggunaan ICT dan berperanan sebagai pemimpin pengajaran.

Namun, pada masa kini tuntutan terhadap kecemerlangan sekolah lebih tertumpu kepada kemenjadian murid dari sudut kecemerlangan akademik. Tuntutan ini menyebabkan pengetua di sekolah perlu lebih memberi penekanan kepada kepimpinan pengajaran dalam menguruskan kurikulum. Ini kerana pengetua merupakan individu yang mempunyai kedudukan terbaik di sekolah untuk menilai kurikulum dan juga menilai proses kurikulum tersebut (Parkay, Hass, & Anctil, 2010). Oleh itu, semua ini memerlukan pengetua supaya terlibat secara mendalam dalam program pengajaran sekolah (Hallinger, 2005b).

Dalam menguruskan kurikulum di sekolah pengetua perlu menggunakan kepakaran mereka dalam kepimpinan pengajaran. Ini kerana, kepimpinan pengajaran mempunyai kaitan yang rapat dengan pengajaran guru dan pencapaian akademik pelajar. Oleh itu kepimpinan pengajaran di sekolah perlu meransang guru agar pengajaran mereka lebih berkesan. Pengajaran yang berkesan bukan sekadar menghasilkan pelajar yang celik akademiknya tetapi juga kemampuan guru melahirkan modal insan yang merupakan harta yang boleh disuntik nilai tambahnya, diinjak nilai intelegnya serta diperbanyak modal budayanya (Standard Guru Malaysia, 2009). Bahkan menurut Hughes (2010), tugas pemimpin pengajaran di sekolah termasuk juga kebolehan memotivasikan guru, menjana semangat berkongsi satu visi, menguruskan perubahan, membina persekitaran pembelajaran yang positif dan memudahkan pembelajaran pelajar. Namun, semua ini dapat dilaksanakan sekiranya pengetua betul-betul menekankan semua fungsi kepimpinan pengajaran.

Peranan pengetua sebagai pemimpin pengajaran bukanlah perkara baru. Jika ditinjau secara tradisional, pengetua dipertanggungjawabkan untuk menentukan matlamat sekolah yang jelas, menempatkan sumber kepada pengajaran, menguruskan kurikulum, memantau rancangan mengajar dan membuat penilaian terhadap guru (DiPaola & Hoy, 2008) dan meningkatkan pencapaian pelajar (Tschannen-Moran & Gareis, 2004). Oleh itu, beberapa peranan kepimpinan pengajaran perlu diamalkan oleh pengetua di sekolah. Sebagai panduan, Abdul Ghani, Abd. Rahman, dan Mohammed (2008) telah mengariskan tujuh peranan kepimpinan pengajaran yang harus diamalkan oleh pengetua di sekolah iaitu:

1. Sebagai penyelia dan penilai pengajaran.

Tugas utama pemimpin pengajaran di sekolah adalah bagi memastikan matlamat sekolah diterjemahkan kepada amalan pengajaran di bilik darjah oleh guru-guru. Hal ini dilakukan dengan menyelaraskan objektif pengajaran guru dalam bilik darjah seiring dengan matlamat sekolah. Melalui penyeliaan dan penilaian seseorang pemimpin pengajaran boleh memberi sokongan dan penambahbaikan secara tidak rasmi pada pengajaran guru-guru dalam bilik darjah.

2. Sebagai pemantau kemajuan akademik pelajar.

Sekolah yang efektif dari segi pengajarannya memberi penekanan yang utama pada piawaian dalam ujian. Ujian-ujian ini digunakan bagi mendiagnosis program pendidikan dan mengesan kelemahan pelajar, menilai semula program pendidikan hasil daripada perubahan dan pembaharuan yang dilaksanakan dalam program pengajaran dan untuk guru-guru memberi tugas kepada pelajarnya di bilik darjah. Pemimpin pengajaran harus memainkan peranan penting dalam bidang ini dengan pelbagai cara. Pemimpin pengajaran boleh memastikan kaedah yang berkesan dalam melaporkan kemajuan pelajar, menggunakan markah ujian untuk membuat keputusan

mengenai penyelesaian masalah pembelajaran di sekolah, berbincang secara terbuka dan juga secara individu. Pemimpin pengajaran juga boleh menganalisis dan mentafsir keputusan peperiksaan secara terperinci dengan guru-guru mata pelajaran dalam bentuk yang ringkas dan padat.

3. Sebagai penyelaras waktu pengajaran.

Kajian mengenai peruntukan masa pengajaran dan pembelajaran membuktikan, pentingnya mengawal waktu pengajaran daripada sebarang gangguan. Pengurusan serta susun atur bilik darjah yang baik serta kemahiran pengajaran guru juga didapati memberi kesan pada pengajaran dan pembelajaran dalam bilik darjah. Gangguan yang kerap kali berlaku semasa mengajar seperti kelewatan pelajar keluar masuk kelas, pengumuman dari pembesar suara, guru atau pelajar dipanggil ke pejabat dan sebagainya. Justeru, pemimpin pengajaran perlu mengadakan dan menguatkuasa polisi mengawal dan melindungi waktu pengajaran di sekolah daripada sebarang gangguan.

4. Sebagai penjaga atau selalu kelihatan di kawasan sekolah.

Dalam konteks ini, pemimpin pengajaran memberi nasihat dan bimbingan kepada para guru dan pelajar mengenai kepentingan pembelajaran di sekolah. Walaupun pemimpin pengajaran tidak mempunyai banyak masa senggang dalam tugasnya tetapi pemimpin pengajaran harus memperuntukkan waktu berada di kawasan sekolah (*visibility*) dan membuat rondaan di bilik darjah. Dengan cara ini, interaksi antara pemimpin pengajaran dengan guru-guru serta para pelajar boleh ditingkatkan. Hal ini juga memberi kesan yang positif pada tingkah laku pelajar dan pengajaran di bilik darjah.

5. Sebagai keibubapaan: insentif kepada guru.

Pemimpin pengajaran dengan budi bicaranya boleh membuat beberapa pilihan terbuka dalam hal-hal yang berkaitan dengan pemberian insentif kepada guru-guru. Insentif yang dimaksudkan dalam bentuk imbuhan gaji, menggalakkan guru menghadiri kursus di bawah tajaan sekolah, memberi peluang kenaikan pangkat dan sebagainya. Walau bagaimanapun, kajian mengenai kesan antara insentif berbentuk wang berbanding dengan pujian dan penghargaan, mendapati insentif berbentuk wang adalah bersifat sementara berbanding pujian dan penghargaan sebagai ganjaran. Hal ini mencadangkan, pemimpin pengajaran seharusnya menggunakan kedua-dua kaedah dengan cara yang terbaik dengan memberi insentif atau pujian serta penghargaan kepada guru yang berhak menerimanya.

6. Sebagai penyokong: menggalakkan peningkatan profesional.

Pemimpin pengajaran boleh menggunakan pelbagai cara sebagai tanda sokongan kepada guru-guru dalam usaha memajukan pengajaran. Pemimpin pengajaran boleh mengenal pasti keperluan, merancang atau memaklumkan kepada guru-guru mengenai peluang kursus bagi memajukan perkembangan profesional mereka. Sehubungan itu, pemimpin pengajaran boleh menggalakkan guru-guru menyertai seminar atau bengkel di luar sekolah serta mendapatkan tenaga pakar dari luar sekolah bagi tujuan pembangunan kakitangan yang berkait rapat dengan matlamat sekolah.

7. Sebagai penyungguh: menyediakan ganjaran untuk pelajar.

Pemimpin pengajaran berupaya mewujudkan iklim pembelajaran yang kondusif di sekolah dan pencapaian akademik dihargai dan dipentingkan. Justeru, para pelajar sentiasa diberi peluang menerima ganjaran sebagai tanda menghargai peningkatan pencapaian akademik mereka dan memberangsangkan pelajar supaya lebih berusaha memajukan pencapaian akademik mereka dengan lebih cemerlang. Hadiah yang

diberikan tidak semestinya mahal tetapi yang pentingnya pelajar ini dihargai dan dipuji di hadapan guru-guru dan rakan sebaya mereka. Pelajar yang berpotensi cemerlang dalam bidang akademik perlu diberi peluang dihargai sama ada dalam kelas mahupun dalam perhimpunan mingguan sekolah.

Selain peranan yang telah digariskan oleh Abdul Ghani, Abd. Rahman, dan Mohammed (2008) tersebut, McEwan (2003) telah mengemukakan beberapa perspektif kepimpinan yang mencadangkan tujuh langkah yang boleh diamalkan oleh pengetua untuk menjadi pemimpin pengajaran yang berkesan. Tujuh langkah tersebut adalah seperti berikut:

1. Menetapkan matlamat pengajaran yang jelas;
2. Berada bersama- sama dengan staf;
3. Membina budaya dan iklim sekolah yang kondusif untuk pembelajaran;
4. Menyebarkan visi dan misi sekolah;
5. Menetapkan harapan yang tinggi untuk sekolah;
6. Membantu membangunkan pemimpin guru dan
7. Mengekalkan sikap positif terhadap pelajar, staf dan ibu bapa.

Seterusnya, tinjauan literatur oleh Hallinger (2005a) dalam kepimpinan pengajaran juga boleh diaplikasikan oleh pengetua di sekolah. Menurut Hallinger (2005a), selama 25 tahun yang lepas tingkah laku kepimpinan pengajaran perlu memberi fokus kepada perkara berikut:

1. Membina dan berkongsi tujuan di sekolah termasuk matlamat yang jelas terhadap pembelajaran pelajar;

2. Memperkembangkan penambahbaikan sekolah secara berterusan melalui kitaran perancangan pembangunan sekolah yang melibatkan *stakeholder* secara meluas;
3. Membangunkan iklim dan budaya sekolah yang mempunyai harapan tinggi yang memberi tumpuan kepada inovasi dan penambahbaikan pengajaran dan pembelajaran;
4. Menyelaraskan kurikulum dan memantau hasil kemajuan pelajar;
5. Membentuk struktur ganjaran sekolah yang selari dengan misi sekolah;
6. Mengurus dan memantau aktiviti-aktiviti yang disusun sejajar dengan pembangunan staf secara berterusan, dan;
7. Sentiasa berada (keberadaan) di sekolah iaitu menjadi model kepada nilai yang diingini pada budaya sekolah.

Dalam pada itu, pengetua yang hanya mengetahui teori kepimpinan pengajaran sahaja tidak cukup untuk menjadi pemimpin pengajaran yang berkesan untuk memperbaiki pengajaran guru dan pembelajaran pelajar di sekolah. Ini kerana, teori tersebut perlu diterjemahkan kepada amalan kepimpinan pengajaran yang perlu dilakukan oleh mereka di sekolah. Oleh itu, Glanz (2006) telah meneliti tentang bagaimana tindakan dan aktiviti-aktiviti pemimpin pengajaran yang berkesan bagi memperbaiki pembelajaran pelajar. Menurut Glanz (2006), seseorang pemimpin pengajaran yang mengaplikasikan teori kepada amalan boleh menggunakan panduan tersebut untuk menjadi pemimpin pengajaran yang berkesan. Panduan tersebut adalah seperti berikut:

1. Menyokong guru melalui penyediaan sumber untuk memperbaiki pengajaran. Ini boleh dilakukan apa bila pengetua menggunakan guru yang berpengalaman untuk meningkatkan pencapaian pelajar.

2. Memberi penekanan terhadap akademik. Tindakan ini memerlukan pengetua meletakkan harapan yang tinggi dan standard untuk pembelajaran pelajar. Pengetua boleh memperbaiki amalan pengajaran guru dengan mengadakan mesyuarat berkaitan pengajaran dan juga menyediakan pembangunan staf.

Oleh itu, berdasarkan tinjauan di atas dapat dirumuskan bahawa peranan kepimpinan pengajaran yang boleh diaplikasikan oleh pengetua di sekolah meliputi memberi penekanan kepada visi dan misi sekolah, menetapkan matlamat pengajaran guru dan pembelajaran pelajar yang jelas, menyelia dan menilai pengajaran, menyelaraskan kurikulum termasuk waktu pengajaran, memberi penekanan terhadap akademik dan memantau kemajuan akademik pelajar, selalu kelihatan di kawasan sekolah dan berada bersama-sama dengan staf, mengurus dan memantau aktiviti-aktiviti untuk pembangunan staf, peningkatan profesional dan membangunkan kepimpinan guru, menyediakan ganjaran untuk pelajar dan guru, menyediakan sumber untuk pengajaran, membina budaya dan iklim sekolah yang kondusif untuk pembelajaran dan mengekalkan sikap positif terhadap pelajar, staf dan ibu bapa. Justeru, apa bila pengetua memahami dan dapat melaksanakan peranan tersebut, maka mereka mungkin boleh menjadi pemimpin pengajaran yang berkesan.

Namun, sejauh manakah pengetua yang mengamalkan kepimpinan pengajaran mengaplikasikan teori dan konsep kepimpinan pengajaran tersebut. Sehubungan itu, McEwan (2003) telah mencadangkan senarai semak tingkah laku kepimpinan pengajaran. Oleh itu, pengetua di sekolah boleh menggunakan senarai semak tersebut untuk meninjau sejauh mana amalan kepimpinan pengajaran diamalkan oleh mereka. Menurut beliau senarai semak tersebut boleh digunakan untuk tujuan seperti menilai

tahap kepimpinan pengajaran diri sendiri, untuk mendapat maklumat daripada rakan-rakan terhadap kepimpinan pengajaran berdasarkan persepsi mereka, membantu pemimpin menetapkan matlamat untuk penambahbaikan kepimpinan pengajaran, dan untuk membantu pemimpin menilai kemajuan dalam mencapai matlamat menjadi pemimpin pengajaran yang sebenar.

2.3 Model-model Kepimpinan Pengajaran

Pengetua tidak dapat lari daripada mengamalkan kepimpinan pengajaran di sekolah. Ini kerana menurut Clark (2009), berdasarkan kajian oleh Hallinger (2005a) dan Marzano, Waters dan McNulty (2005) mendapati bahawa kepimpinan pengajaran adalah model yang sering diamalkan serta digunakan untuk menganalisis dan memberi latihan kepada kepimpinan sekolah yang berjaya. Oleh itu, timbul desakan agar pengetua lebih memberi tumpuan kepada amalan yang terdapat dalam kepimpinan pengajaran.

Namun begitu, seiring dengan desakan yang begitu banyak supaya pengetua berperanan sebagai pemimpin pengajaran, pelbagai definisi, teori dan konsep dikemukakan oleh penyelidik-penyelidik untuk menghuraikan fungsi kepemimpinan pengajaran (Mohd Yusri & Aziz, 2014). Manakala Marzano *et al.* (2005) pula menyatakan bahawa terdapat perbezaan ciri-ciri kepimpinan pengajaran oleh pengkaji terdahulu. Kepelbagaian dan perbezaan dari segi definisi, teori, konsep dan ciri-ciri ini menyebabkan terhasilnya beberapa model kepimpinan pengajaran yang berbeza. Berdasarkan tinjauan Shatzer (2009) terhadap kajian yang telah dilakukan oleh pengkaji lain mendapati bahawa terdapat beberapa model kepimpinan pengajaran.

Model-model tersebut adalah seperti model yang telah dibangunkan oleh Leithwood (1994), Blasé dan Blasé (2000), McEwan (2003), dan Hallinger dan Murphy (1987).

Dalam model kepemimpinan pengajaran oleh Leithwood (1994) terdapat empat peranan utama kepemimpinan pengajaran. Pertama, kepemimpinan pengajaran memberi fokus utama kepada peranan pengetua dalam membangun, mengarah, dan menyelia kurikulum dan pengajaran di dalam bilik darjah. Peranan kepemimpinan pengetua seperti ini lebih banyak memberi tumpuan kepada kawalan bilik darjah dengan memberi penekanan kepada kehadiran di sekolah. Kedua, pemimpin pengajaran turut serta bersama dengan guru mereka untuk memperbaiki pengajaran dan pembelajaran. Ketiga, pemimpin pengajaran adalah berorientasikan matlamat dan peranan yang keempat adalah pemimpin pengajaran perlu menetapkan harapan yang tinggi dan standard untuk semua guru dan pelajar.

Model kepemimpinan pengajaran Blasé dan Blasé (2000) pula, mengenal pasti dua tema asas kepemimpinan pengajaran yang dipamerkan oleh pengetua. Tema pertama adalah membuat strategi yang mengandungi elemen konvensional tugas sebagai seseorang pengetua, iaitu berkaitan dengan hubungan mereka dengan staf dan juga masyarakat. Tema ini menghendaki pemimpin pengajaran mempamerkan komunikasi yang berkesan dengan membuat cadangan dan memberi maklum balas untuk memperbaiki pengajaran dan pembelajaran, menjadi model pengajaran yang berkesan, dan mendapatkan nasihat daripada staf dan juga dari masyarakat sekeliling. Tema yang kedua pula adalah meningkatkan pembangunan profesionalisme guru. Bagi meningkatkan pembangunan profesionalisme guru pemimpin pengajaran perlu menggalakkan kolaborasi antara guru, membangunkan latihan hubungan antara

pendidik, mengaplikasikan pembelajaran dewasa serta memperkembangkan strategi kepada semua fasa pembangunan staf, dan melaksanakan penyelidikan untuk mendapatkan data berdasarkan pemuafakatan.

Seterusnya model kepemimpinan pengajaran oleh McEwan (2003) mengenal pasti tujuh langkah kepemimpinan pengajaran yang perlu diamalkan oleh pengetua untuk membentuk sebuah sekolah yang berjaya. Tujuh langkah ini adalah (1) menetapkan dan melaksanakan standard akademik, (2) menjadi sumber pengajaran untuk staf, (3) membina budaya sekolah dan iklim yang sesuai dengan pengajaran, (4) menyebarkan visi dan misi sekolah, (5) menetapkan harapan yang tinggi untuk semua staf dan pentadbir, (6) membangunkan pemimpin guru, dan (7) menetap dan memperbaiki hubungan yang positif dengan pelajar, staf, dan ibu bapa.

Model kepemimpinan pengajaran oleh McEwan (2003) ini agak berbeza dengan model Leithwood (1994) dan Blasé dan Blasé (2000) kerana McEwan (2003) telah memasukkan aspek kepemimpinan transformasional seperti menyebarkan visi sekolah, membina budaya sekolah dan iklim yang kondusif untuk pembelajaran, meningkatkan pembangunan guru, mewujudkan hubungan secara individu antara staf dengan masyarakat, menggalakan kolaborasi antara guru dan mempengaruhi pengikut (Shatzer, 2009).

Selain daripada beberapa model kepemimpinan pengajaran yang telah dibincangkan di atas, didapati model kepemimpinan pengajaran oleh Hallinger dan Murphy (1987) yang menggunakan instrumen *Principal Instructional Management Rating Scale* (PIMRS) sering digunakan oleh pengkaji dalam mengkaji amalan kepemimpinan pengajaran di

sekolah (Hallinger, 2003). Hallinger dan Murphy (1987) telah membahagikan peranan pengetua kepada tiga dimensi (tingkahlaku) kepimpinan pengajaran iaitu menerangkan misi sekolah, menguruskan program pengajaran, dan meningkatkan iklim pembelajaran sekolah yang positif. Model kepimpinan pengajaran oleh Hallinger dan Murphy (1987) tersebut juga mengandungi sepuluh fungsi kepimpinan pengajaran yang perlu diamalkan oleh pengetua di sekolah seperti pada Rajah 2.1.

Walaupun tinjauan tersebut menunjukkan terdapat perbezaan beberapa teori dan model kepimpinan pengajaran namun, masih terdapat beberapa faktor yang konsisten dalam kepimpinan pengajaran. Namun, menurut Henderson (2007), kebanyakan penyelidik setuju bahawa terdapat beberapa faktor yang konsisten sebagai aspek asas dalam model kepimpinan pengajaran. Sehubungan itu, Hallinger (2003) dan Leithwood (1994) mendapati terdapat enam tema yang konsisten dijumpai dalam tinjauan literatur. Enam tema tersebut adalah menerangkan sebagai pemimpin pengajaran seseorang itu perlu memberi fokus kepada pengajaran dan pembelajaran, merangka dan menghebahkan matlamat sekolah, menyelaras dan menyelia kurikulum sekolah, memantau dan menilai kemajuan pelajar, mengekalkan keberadaan dan pendekatan turut serta yang aktif, dan menyediakan ganjaran untuk guru dan pelajar.

Walau bagaimanapun, kajian ini akan menggunakan PIMRS oleh Hallinger dan Murphy (1987) kerana ia kerap dan meluas digunakan oleh pengkaji pada masa yang lepas. Ini terbukti apabila Shatzer (2009) menyatakan bahawa kajian kepimpinan pengajaran oleh Hallinger telah membangunkan alat pengukuran kepimpinan pengajaran yang meluas digunakan yang dikenali PIMRS. Leithwood, Louis, Anderson, dan Wahlstrom (2004) juga turut mengakui model kepimpinan pengajaran

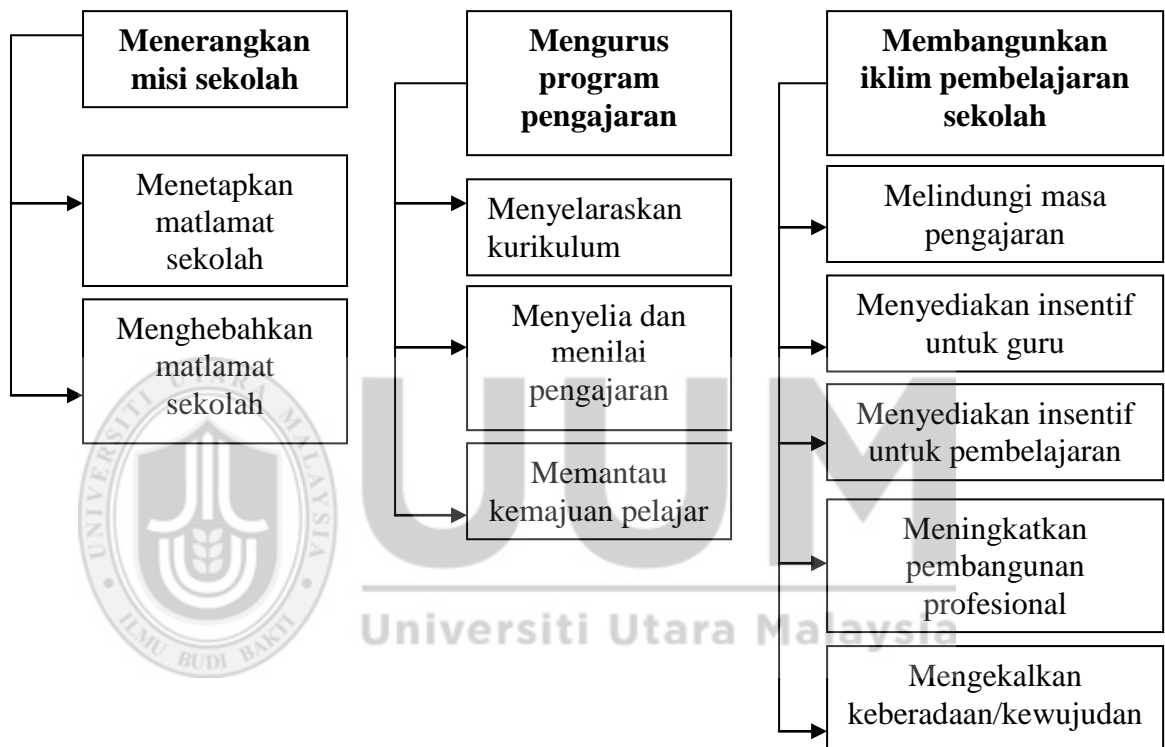
yang dibangunkan oleh Hallinger merupakan model yang sering digunakan oleh pengkaji. Kekekapan penggunaan model dan instrumen tersebut juga turut dinyatakan oleh Ryan (2007) iaitu menurut beliau, instrumen PIMRS telah digunakan dalam lebih 100 kajian dan dianggap oleh kebanyakan pengkaji sebagai instrumen yang terbaik yang telah dibangunkan dan paling banyak digunakan dalam mengkaji amalan kepimpinan pengajaran di sekolah.

Walaupun konsep kepimpinan pengajaran telah didefinisi, dikeluarkan teori dan dimodelkan oleh ramai penyelidik, namun kajian-kajian masih menunjukkan pelbagai kelemahan dalam pelaksanaan amalan kepimpinan tersebut. Jika ditinjau dalam konteks persekitaran pendidikan di Malaysia, masalah ini menjadi lebih serius dan meruncing kerana semua model dan teori kepemimpinan pengajaran yang diguna pakai pada hari ini dibina oleh penyelidik-penyelidik berasaskan persekitaran pendidikan luar, khususnya persekitaran pendidikan Amerika Syarikat dan negara-negara Eropah yang lain (Mohd Yusri & Aziz, 2014). Oleh itu, diharapkan kajian ini dapat mencadangkan teori kepimpinan pengajaran berdasarkan model kepimpinan pengajaran Hallinger dan Murphy (1987) yang mengandungi tiga dimensi (skala) dan sepuluh fungsi (subskala) khasnya untuk sekolah menengah di Sarawak.

2.3.1 Model Kepimpinan Pengajaran oleh Hallinger dan Murphy

Menurut Hallinger (1982), PIMRS asal mengandungi 11 subskala dan 72 item. Kemudian semakan semula terhadap instrumen tersebut mengurangkan subskala kepada 10 subskala dan 50 item, iaitu subskala membangunkan standard akademik telah disingkirkan (*developing academic standards*) (Hallinger & Murphy, 1987). Oleh itu, tinjauan terhadap model kepimpinan pengajaran pengetua dalam bahagian

ini akan memberi fokus kepada model kepimpinan pengajaran oleh Hallinger dan Murphy (1987) yang mengandungi tiga dimensi dan sepuluh fungsi kepimpinan pengajaran pengetua. Model kepimpinan pengajaran oleh Hallinger dan Murphy (1985) adalah seperti pada Rajah 2.1.



Rajah 2.1 : Model kepimpinan pengajaran Hallinger dan Murphy (1987).

2.3.1.1 Dimensi (Skala) Model Kepimpinan Pengajaran

Tiga dimensi (skala) dalam model kepimpinan pengajaran oleh Hallinger dan Murphy (1987) adalah seperti berikut:

1. Menerangkan misi sekolah.

Dimensi pertama ini terdiri daripada dua fungsi kepimpinan pengajaran iaitu menetapkan matlamat sekolah dan fungsi menghebahkan matlamat sekolah. Dalam

dimensi ini pengetua perlu menerang dan menjelaskan misi sekolah kepada pelajar, guru dan ibu bapa. Justeru, pengetua boleh menjelaskan misi sekolah melalui perbincangan dan mesyuarat dengan guru-guru. Seterusnya, pengetua perlu menerangkan misi sekolah kepada pelajar melalui perjumpaan khas atau melalui perhimpunan rasmi sekolah. Ibu bapa pula akan lebih memahami misi sekolah apabila pengetua berjaya menggunakan mesyuarat PIBG untuk menyampaikan dan memperjelaskan misi sekolah tersebut.

Sejauh manakah pengetua dapat memikul tanggungjawab ini, adalah bergantung kepada kemampuan mereka untuk menjelaskan visi yang menghubungkan perkongsian tujuan dengan guru dan pelajar yang menjadi panduan kepada tugas yang dilakukan oleh guru dan pelajar di bilik darjah (Hallinger & Murphy, 1985). Menariknya, dalam dimensi ini adalah pengetua yang mengukuhkan budaya sekolah dapat menggalakkan guru bekerjasama dalam menjalankan tugas mereka untuk memperbaiki pengajaran dan pembelajaran (Printy, 2010).

2. Menguruskan program pengajaran.

Dimensi yang kedua pula iaitu menguruskan program pengajaran yang terdiri daripada tiga fungsi kepimpinan pengajaran iaitu fungsi menyelia dan menilai pengajaran, menyelaras kurikulum dan memantau kemajuan pelajar (Hallinger & Murphy, 1987). Dalam dimensi ini tugas kepimpinan pengajaran adalah menyelaraskan objektif pengajaran guru, menyediakan sokongan kepada pengajaran guru, dan memantau pengajaran di bilik darjah melalui lawatan secara tidak rasmi ke bilik darjah (Hallinger & Murphy, 1985). Apa yang menarik pada dimensi ini adalah pengetua yang terlibat secara langsung dalam memberi latihan kepada penambahbaikan

pengajaran guru dan melibatkan guru dalam perbincangan tentang pengajaran dan pembelajaran akan meningkatkan efikasi sendiri guru (Halingger, 2003).

Menurut Horton (2013), selain memberi fokus kepada kecemerlangan akademik dalam kurikulum dan pengajaran, dimensi menguruskan program pengajaran juga termasuklah memberi fokus kepada amalan pentaksiran oleh guru. Ini kerana, tanggungjawab pengetua dalam menguruskan program pengajaran termasuklah memeriksa sampel tugas pelajar dan menilai pelajar, memantau bilik darjah serta tahap kemajuan prestasi sekolah sebagai strategi memantau pengajaran dan pembelajaran yang berlaku di sekolah (Southworth, 2002).

Justeru tugas pengetua dalam dimensi menguruskan program pengajaran mempunyai kaitan yang jelas dan berkait rapat dengan guru dan persekitaran sekolah khasnya budaya sekolah. Ini juga merupakan titik tolak kepada efikasi sendiri guru dalam memperbaiki pengajaran mereka di bilik darjah dan juga kemahiran mereka dalam melaksanakan pentaksiran di bilik darjah. Walau bagaimanapun, dimensi ini sukar diuruskan oleh pengetua di sekolah yang saiznya besar berbanding sekolah yang lebih kecil (Hallinger & Murphy, 1987).

3. Membangunkan iklim pembelajaran yang positif.

Seterusnya, dimensi yang ketiga iaitu meningkatkan iklim pembelajaran sekolah yang positif terdiri daripada lima fungsi kepimpinan pengajaran iaitu melindungi masa pengajaran, menggalakkan pembangunan profesional, mengekalkan keberadaan/kewujudan, menyediakan insentif untuk guru dan menyediakan insentif untuk pembelajaran pelajar (Hallinger & Murphy, 1987). Dalam dimensi ini pengetua perlu mempunyai kebolehan untuk mempengaruhi norma dan tingkah laku guru dan

pelajar yang mempengaruhi pembelajaran di sekolah (Hallinger & Murphy, 1985). Dimensi ini mempunyai kaitan dengan budaya sesebuah sekolah. Ini kerana, menurut Hallinger (2005a) keberadaan pengetua di sekolah merupakan nilai yang diinginkan dalam budaya sesebuah sekolah. Horton (2013) pula menyatakan bahawa, dalam dimensi membangunkan iklim pembelajaran yang positif, tanggungjawab pengetua untuk membina persekitaran kolaboratif untuk guru merupakan komponen yang kritikal. Namun, ini boleh dilakukan melalui sistem pendidikan dengan membina budaya di sekolah melalui perancangan yang kolaboratif, maklum balas terhadap pengajaran dan bimbingan rakan sebaya adalah norma dan ciri-ciri kepada kehidupan di sekolah (Barber & Moorshed, 2007).

2.3.1.2 Fungsi (Subskala) Model Kepimpinan Pengajaran

Model kepimpinan pengajaran oleh Hallinger dan Murphy (1987) mengandungi sepuluh fungsi kepimpinan pengajaran iaitu menetapkan matlamat sekolah, menghebahkan matlamat sekolah, menyelia dan menilai pengajaran, menyelaraskan kurikulum, memantau pencapaian pelajar, melindungi masa pengajaran, mengekalkan keberadaan (*visibility*), menyediakan insentif untuk guru, menggalakkan pembangunan profesional, dan menyediakan insentif untuk pembelajaran pelajar.

1. Menetapkan matlamat sekolah.

Fungsi menetapkan matlamat sekolah adalah merujuk kepada peranan pengetua mengenal pasti kawasan dan perhatian yang perlu diberikan fokus (Hallinger, 1987) dan peranan pengetua untuk memantap serta membina fokus dan usaha kakitangan sekolah (Hallinger, 1985). Ini kerana, matlamat sekolah yang jelas akan memudahkan semua warga sekolah menuju ke satu matlamat yang hendak dicapai.

2. Menghebahkan matlamat sekolah.

Fungsi menghebahkan matlamat sekolah pula adalah merupakan satu teknik yang digunakan untuk menghebahkan matlamat sekolah kepada guru, pelajar dan ibu bapa (Hallinger & Murphy, 1985). Penghebahan matlamat sekolah tersebut boleh dilakukan melalui saluran formal atau juga secara tidak formal (Hallinger & Murphy, 1987). Oleh itu, apabila semua pihak mendapat dan memahami matlamat sekolah yang ingin dicapai maka, akan wujud komunikasi dua hala antara pihak sekolah dengan komuniti luar.

3. Menyelia dan menilai pengajaran

Seterusnya, fungsi menyelia dan menilai pengajaran memerlukan pengetua menjalankan tugas untuk mencerap guru, menyelaraskan fokus pengajaran dengan matlamat sekolah, memantau dan meninjau semula prestasi pelajar, menyediakan penilaian secara bertulis kelemahan dan kekuatan pengajaran guru (Hallinger, 1987). Penyeliaan dan menilai pengajaran guru oleh pengetua amat penting kerana ia merupakan titik tolak untuk guru memperbaiki pengajaran mereka agar pengajaran di bilik darjah lebih berkesan.

4. Menyelaraskan kurikulum

Fungsi menyelaraskan kurikulum dalam model kepimpinan pengajaran pula menghendaki pengetua berperanan mengenal pasti pihak yang berkepentingan yang bertanggungjawab kepada pembangunan kurikulum, menggunakan penilaian untuk memantapkan pembangunan kurikulum, dan terlibat secara aktif dalam tinjauan semula terhadap kurikulum (Hallinger, 1987). Penyelarasan kurikulum ini akan memudahkan semua pihak terutamanya guru dalam merancang dan menyediakan pelan pembangunan kurikulum.

5. Memantau kemajuan pelajar

Selain itu, pengetua juga bertanggungjawab untuk fungsi memantau kemajuan pelajar dengan mengenal pasti kelemahan pelajar dan menilai program pengajaran guru (Hallinger, 1987). Oleh itu, jika kemajuan pelajar dapat dipantau, maka program kemajuan akademik sekolah dapat dirancang dan dilaksanakan dengan sebaik mungkin.

6. Melindungi masa pengajaran

Pengetua juga perlu melindungi masa pengajaran. Fungsi melindungi masa pengajaran menghendaki pengetua melakukan usaha untuk menghalang gangguan semasa pengajaran (Hallinger, 1987) dan mengurang atau menghadkan masa yang digunakan untuk aktiviti seperti kokurikulum dan mengalakkan guru memaksimumkan masa pengajaran semasa pengajaran sedang berlangsung di bilik darjah (Hallinger & Murphy, 1987). Ini bagi memastikan waktu pengajaran tidak terganggu dan proses pengajaran dan pembelajaran di dalam kelas berjalan dengan lancar.

7. Mengekalkan keberadaan (*visibility*).

Seterusnya, fungsi mengekalkan keberadaan (*visibility*) memerlukan pengetua meningkatkan interaksi dengan guru-guru di sekolah (Hallinger & Murphy, 1985). Interaksi ini termasuklah tindakan pengetua seperti melawat ke bilik darjah, menghadiri mesyuarat di sekolah, dan meronda kawasan sekolah. Oleh itu, pengetua tidak sepatutnya terlalu lama meninggalkan sekolah untuk tugas rasmi di luar.

8. Menyediakan insentif untuk guru.

Pengetua juga perlu menjalankan fungsi menyediakan insentif untuk guru. Insentif yang diberikan kepada guru adalah seperti menghargai usaha guru, menyediakan peluang untuk perkembangan profesional, memberi pengukuhan positif semasa mesyuarat dengan guru, penghargaan di khalayak umum (perhimpunan sekolah) dan

memberi pujian melalui memo (Hallinger & Murphy, 1985). Walau bagaimanapun, kealpaan pengetua dalam menyediakan insentif kepada guru boleh menyebabkan motivasi guru berkurangan.

9. Menggalakkan pembangunan profesional.

Fungsi menggalakkan pembangunan profesional pula adalah tindakan pengetua untuk membantu guru memperbaiki pengajaran mereka (Hallinger & Murphy, 1985). Antara tindakan tersebut adalah seperti memastikan aktiviti dalam perkhidmatan selari dengan matlamat sekolah, menggalakan peningkatan kemahiran semasa latihan dalam perkhidmatan, dan menggunakan mesyuarat untuk berkongsi idea dan maklumat (Hallinger, 1987). Oleh itu, guru perlu digalakkan untuk mengikuti kursus dalam perkhidmatan asalkan ia tidak mengganggu tugas hakiki.

10. Menyediakan insentif untuk pembelajaran pelajar.

Akhir sekali, fungsi menyediakan insentif untuk pembelajaran pelajar adalah memberi ganjaran kepada pencapaian pelajar dan juga penambahbaikan dalam pembelajaran yang pelajar berjaya lakukan (Hallinger & Murphy, 1987). Ganjaran tersebut akan menyebabkan pelajar rasa sering dihargai dan secara tidak langsung akan meningkatkan motivasi mereka untuk bersaing secara sihat dalam bidang akademik.

2.4 Konsep Efikasi Kendiri

Efikasi kendiri adalah konstruk yang menyatakan kepercayaan atau keyakinan seseorang berdasarkan kebolehan mereka untuk menunjukkan tahap tertentu tentang prestasi terhadap tugas yang telah diberikan (Bandura, 1977a). Bandura (1977b) mendefinisikan efikasi kendiri sebagai persepsi terhadap menggunakan kebolehan dalam tingkah laku spesifik untuk membawa hasil atau kesan yang dikehendaki. Di

samping itu, Bandura (1986) turut menyatakan efikasi sendiri adalah kepercayaan terhadap sesuatu tugas atau aktiviti supaya ia dapat dilaksanakan dengan berjaya.

Di sekolah, guru merupakan individu yang memainkan peranan dalam menentukan kejayaan pengajaran dan pembelajaran. Oleh itu dalam menjayakan pengajaran dan pembelajaran guru yang mempunyai efikasi sendiri yang tinggi amat diperlukan. Ini kerana menurut Pajares dan Urdan (2006) efikasi sendiri guru adalah penentuan tentang kemampuan untuk mempengaruhi pembelajaran dan penglibatan pelajar, iaitu termasuk pelajar yang bermasalah dan tidak bermotivasi. Ini menunjukkan semakin tinggi efikasi guru, maka semakin pelbagai pendekatan pengajaran digunakan oleh mereka untuk meningkatkan keberkesanan pengajaran (Wertheim & Leyser, 2002).

Seterusnya, keyakinan seseorang guru semasa mengajar bolehlah dikaitkan dengan efikasi sendiri. Ini kerana, di sebalik pencapaian pelajaran efikasi guru memainkan peranan dalam membentuk sikap pelajar terhadap sekolah, mata pelajaran yang diajar dan juga membentuk sikap guru itu sendiri. Semakin kuat efikasi guru dalam pengajaran, maka semakin besarlah minat pelajar di sekolah dan lebih ramai pelajar akan mendapati apa yang mereka pelajari adalah penting (Syed Kamarzuan, Mohd Zaki, & Julismah, 2014). Tambahan pula, guru yang berefikasi tinggi tidak takut dalam melakukan tugas yang rumit kerana menurut Anderhold (2005), seseorang yang mempunyai efikasi sendiri yang tinggi percaya bahawa mereka boleh mencapai hasil yang diharapkan terutama yang berkaitan dengan tugas yang rumit.

Namun begitu tidak semua guru mempunyai efikasi sendiri yang tinggi seperti yang diharapkan. Apa yang membimbangkan adalah apabila guru merasakan mereka

mempunyai efikasi sendiri yang rendah, maka terdapat kemungkinan mereka akan mengelak daripada melakukan sesuatu tugas yang rumit. Keadaan ini berlaku kerana seseorang yang beranggapan bahawa mereka mempunyai efikasi sendiri yang rendah adalah cenderung untuk melarikan diri daripada melakukan tugas yang rumit kerana mereka tidak mahu menyumbangkan usaha yang lebih dalam menjayakan tugas tersebut kerana kurang gigih untuk menjayakan sesuatu matlamat (Anderhold, 2005). Oleh itu, dalam melakukan tugas yang rumit guru perlu mempunyai kegigihan dan motivasi yang tinggi. Ini kerana motivasi guru, usaha, keinginan dan penggunaan kaedah pengajaran seperti kaedah penemuan dan kerja kumpulan adalah berkaitan dengan efikasi sendiri guru (Pajares & Urdan, 2006).

Selain itu, guru perlu mempunyai efikasi sendiri yang tinggi kerana, efikasi sendiri guru adalah tingkat yang mana kepercayaan mereka mempunyai kemampuan untuk memberi kesan terhadap prestasi pelajar atau menguruskan pengajaran yang dapat memotivasikan pembelajaran pelajar (Bandura, 1996; Brouwers & Tomic, 2003; Denzine, Cooney, & McKenzie, 2005; Onafowora, 2004). Efikasi sendiri guru juga adalah penentuan atau pengadilan oleh guru sendiri terhadap kemampuan mereka untuk membawa hasil yang diinginkan terhadap penglibatan dan pembelajaran pelajar (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Ini menunjukkan bahawa, guru yang mempunyai efikasi sendiri yang tinggi mampu untuk meningkatkan penglibatan dan juga pembelajaran pelajar.

2.4.1 Faktor-faktor Yang Mempengaruhi Efikasi Kendiri Guru

Efikasi sendiri guru banyak dinilai menggunakan konteks teori efikasi Bandura (Vesley, 2009). Selain itu, Guy (2010) juga turut menyatakan bahawa kebanyakan

pengkaji telah menggunakan konstruk efikasi sendiri terhadap guru seperti yang dicadangkan oleh Bandura. Oleh itu dalam membincangkan faktor yang mempengaruhi efikasi sendiri guru, perbincangan perlu difokuskan kepada empat faktor yang mempengaruhi efikasi sendiri oleh Bandura. Bandura (1977a) menyatakan bahawa efikasi sendiri boleh dipengaruhi oleh empat faktor iaitu pengalaman masteri (*mastery experiences*), pengalaman secara tidak langsung (*vicarious experiences*), pujukan lisan (*verbal persuasion*) dan psikologikal dan keadaan emosi individu (*physiological arousal*).

Faktor yang pertama iaitu pengalaman masteri adalah melibatkan aspek kognitif, tingkah laku dan pengawalan sendiri. Pengalaman ini digunakan untuk membina dan melaksanakan cara bertindak yang sesuai dalam melakukan sesuatu tindakan untuk menguruskan perubahan keadaan hidup pada bila-bila masa. Oleh itu, bagi seseorang guru, pengalaman masteri ini melibatkan perkembangan berurutan terhadap pengalaman bilik darjah, ijazah pendidikan lanjutan dan kejayaan dengan perubahan kumpulan pelajar. Ini bermakna guru yang mempunyai pengalaman lepas dalam profesion keguruan lebih tinggi efikasi mereka dalam melakukan tugas yang diberi berbanding dengan guru yang kurang berpengalaman di sekolah.

Faktor kedua ialah pengalaman secara tidak langsung (*vicarious experiences*). Faktor ini melihat kejayaan orang lain sama dengan kejayaan diri mereka. Oleh itu melalui pemerhatian sekeliling, mereka beranggapan bahawa mereka mempunyai kebolehan atau kemampuan untuk menjadi setanding pakar dalam melakukan sesuatu aktiviti. Ini melibatkan efikasi kolektif sekumpulan guru dengan bantuan pengetua untuk meningkatkan keyakinan individu. Ini bermakna pengetua sebagai pemimpin di

sekolah perlu menunjukkan contoh yang baik dalam menjayakan sesuatu tugas atau aktiviti kepada guru-guru. Malah, pengalaman tidak langsung bagaimana guru bekerjasama dengan guru yang lebih mahir juga akan menjadikan efikasi sendiri guru tersebut lebih tinggi.

Seterusnya, faktor yang ketiga ialah pujukan lisan (*verbal persuasion*). Di sekolah, pengetua perlu menyediakan pujukan ini terhadap guru. Pujukan ini perlu diikuti dengan tindakan susulan dan keperihatinan pengetua untuk melakukan pembangunan diri guru. Oleh itu pujukan lisan ini melibatkan interaksi positif yang ditunjukkan oleh pengetua kerana interaksi positif ini sangat penting dalam mewujudkan tindakan timbal balik oleh guru. Ini bermakna, pengetua yang berupaya menggunakan pujukan lisan yang berkesan terhadap guru akan dapat meningkatkan efikasi sendiri guru.

Faktor terakhir yang mempengaruhi efikasi sendiri adalah psikologikal dan keadaan emosi individu (*physiological arousal*). Faktor ini berkaitan dengan bagaimana seseorang mempunyai pengaruh ke atas tahap stres mereka dan seterusnya kepada tindakan kesan pertimbangan rangsangan berterusan terhadap keadaan efikasi seseorang. Oleh itu guru perlu mempunyai emosi yang kuat dan juga berkemampuan merasa dan mentafsiran rangsangan di sekeliling mereka. Ini bermakna guru tidak boleh meletakkan diri mereka berada dalam keraguan dan bersendirian kerana jika perkara ini berlaku guru mungkin tidak mampu untuk membuat pertimbangan dengan cara yang betul terhadap cabaran dan halangan harian mereka dan ini seterusnya akan menunjukkan mereka mempunyai efikasi sendiri yang rendah (Schneider, 2001).

Oleh itu jika guru mempunyai pengalaman masteri, mampu menggunakan pengalaman secara tidak langsung, mendapat interaksi positif melalui pujukan lisan dan mempunyai kekuatan emosi maka guru tersebut dapat meningkatkan efikasi sendiri mereka. Namun, jika guru tidak berupaya menggunakan faktor tersebut maka, kemungkinan efikasi sendiri mereka akan rendah.

Selain itu daripada faktor-faktor tersebut, menurut Bandura (1986) efikasi sendiri guru juga dapat ditingkatkan dengan melibatkan guru dalam proses membuat keputusan tentang aktiviti di bilik darjah, menyokong inovasi yang berlaku di bilik darjah, menggalakkan kerjasama sesama guru, memberi maklum balas tentang prestasi mereka di bilik darjah, dan seterusnya memberi peluang kepada guru melakukan pemerhatian terhadap amalan guru lain.

2.5 Konsep Budaya Sekolah

Berdasarkan Goldring (2002), terdapat enam perkara yang mencirikan budaya iaitu berkongsi visi, tradisi, kolaborasi, berkongsi membuat keputusan, inovasi, dan komunikasi. Di samping itu, budaya memberi kesan kepada bagaimana seseorang berfikir, merasa dan bertindak (Peterson & Deal, 2002). Budaya sangat penting kepada sesebuah organisasi kerana ia memberi kesan signifikan terhadap semua aspek seperti kestabilan, perpaduan, kesepakatan dan kemampuan untuk penyelarasan sesebuah organisasi tersebut (Kythreotis, Pashiardis, & Kyriakides, 2010).

Di peringkat sekolah, budaya sekolah dapat memberi kesan kepada kepercayaan, kesedaran dan tingkah laku guru (Peterson, 2002). Selain itu, pengetua hendaklah secara positif memberi kesan kepada budaya sekolah kerana budaya sekolah

merupakan faktor utama dalam proses penambahbaikan sekolah (Gruenert, 2008). Malah, kejayaan sesebuah sekolah juga bergantung kepada bagaimana budaya di sesebuah sekolah tersebut (Leithwood, Jantzi & Steinbach 1999; Saphier & King, 1985). Oleh itu, budaya tidak dapat diabaikan dan mesti diberi perhatian oleh sesebuah sekolah (Maher, Lucas & Valentine, 2001).

Terdapat pelbagai konsep yang dikemukakan oleh pengakaji terhadap budaya sekolah. Menurut Peterson (2002), budaya sekolah adalah satu set norma, nilai dan kepercayaan, ritual dan upacara, simbol dan cerita yang mewujudkan 'persona' sesebuah sekolah. Seterusnya, Hoy dan Miskel (2008) menyatakan budaya sekolah termasuklah nilai teras seperti berkongsi nilai persekitaran, pengetua berperanan dalam mewujudkan nilai teras, pengajaran dan pembelajaran merupakan proses kooperatif, guru dengan pelajar adalah rapat, guru menguji gaya pengajaran mereka, guru dan pelajar bekerja keras untuk kecemerlangan akademik, prestasi yang realistik, dan komunikasi secara terbuka.

Oleh sebab budaya sekolah adalah hasil hubungan antara persekitaran, pengetua, guru dan pelajar maka, sekolah perlu mewujudkan budaya yang positif. Ini kerana, budaya sekolah yang positif mempunyai kaitan dengan motivasi guru dan pelajar, pencapaian akademik pelajar, kepuasan kerja guru, komitmen, dan kolaborasi dan membangunkan komuniti sekolah (Kythreotis, Pashiardis, & Kyriakides, (2010). Oleh itu, budaya yang positif menyumbang kepada idea perubahan yang produktif dan ia juga boleh dilihat sebagai modal sosial, iaitu perhubungan di dalam sekolah sering memberi impak kepada kejayaan sekolah secara signifikan (Dyer, 2008). Sebaliknya, budaya sekolah yang negatif adalah budaya yang menghadapi rintangan untuk

berubah dan merupakan satu bentuk penolakan idea baru kerana mereka tidak berdaya untuk menghalang kemungkinan berlaku kegagalan pada masa akan datang (Tschannen-Moran, 2004).

Bagi mewujudkan budaya sekolah yang positif, ciri budaya sekolah seperti berkongsi visi, tradisi, kolaborasi, berkongsi membuat keputusan, inovasi dan komunikasi perlu diamalkan dalam persekitaran sekolah (Myers, 2009). Selain daripada ciri tersebut, menurut Mitchell (2008) terdapat enam faktor dalam mewujudkan budaya sekolah yang positif, iaitu kepimpinan kolaboratif, kolaborasi guru, pembangunan profesional, kejelekitan berterusan, sokongan secara kolektif dan perkongsian pembelajaran. Budaya sekolah yang positif penting kerana ia akan memimpin sekolah kepada persekitaran pembelajaran yang lebih baik kepada pelajar (Mitchell, 2008) dan budaya sekolah juga boleh mengeratkan hubungan sesama ahlinya (Ruhani, 2009).

2.5.1 Faktor-faktor Budaya Sekolah

Faktor budaya sekolah positif ini boleh diterangkan melalui faktor budaya sekolah yang telah dibina oleh Gruenert (1998) yang mempertimbangkan budaya sekolah terdiri daripada faktor berikut:

1. Kepimpinan kolaboratif.

Faktor ini menerangkan darjah atau tahap pemimpin sekolah bagi menetapkan dan mengekalkan hubungan kolaboratif dalam kalangan staf sekolah. Melalui kepimpinan kolaboratif, pemimpin sekolah akan lebih menghargai idea guru, mencari input mereka, melibatkan mereka dalam membuat keputusan dan percaya kepada pertimbangan profesional mereka. Pemimpin juga perlu menyokong dan memberi

ganjaran kepada risiko yang diambil, inovasi, serta berkongsi idea dan amalan yang dilakukan.

2. Kolaborasi guru.

Kolaborasi guru menerangkan darjah yang mana guru terlibat dalam dialog konstruktif yang memajukan visi kependidikan sekolah. Oleh itu, guru dapat menjelaskan rancangan sekolah bersama-sama, mencerap dan berbincang tentang amalan pengajaran, menilai program, dan membangunkan kesedaran tentang amalan dan program untuk guru lain.

3. Pembangunan profesional.

Menerangkan tentang darjah yang mana guru menilai secara berterusan pembangunan personal mereka dan melakukan penambahbaikan sekolah daripada pelbagai aspek. Melalui pembangunan profesional, guru akan mendapat idea daripada seminar, rakan sejawat, organisasi dan sumber profesional lain untuk mengekalkan pengetahuan semasa khasnya pengetahuan semasa tentang amalan pengajaran.

4. Kesepakatan tujuan.

Kesepakatan tujuan adalah darjah yang mana guru bekerja ke arah misi lazim sesebuah sekolah iaitu guru memahami, menyokong dan melaksanakan matlamat sekolah bersesuaian dengan misi tersebut.

5. Kejelekitan berterusan

Menerangkan darjah yang mana guru bekerja bersama secara efektif. Melalui sokongan ini, guru akan lebih mempercayai satu sama lain, menilai idea masing-masing, dan membantu satu sama lain sebagai satu tugas untuk menyelesaikan tugas di sekolah.

6. Perkongsian pembelajaran.

Menerangkan darjah yang mana guru, ibu bapa dan pelajar bekerjasama untuk kebaikan pelajar. Oleh itu, melalui perkongsian pembelajaran ibu bapa dan guru akan berkongsi harapan dan kerap berkomunikasi tentang prestasi pelajar.

Oleh itu, dalam usaha mewujudkan budaya sekolah yang positif diharapkan pihak sekolah dapat mengamalkan enam faktor tersebut. Ini kerana pengetua, guru dan pihak berkepentingan dapat berkongsi kepimpinan melalui kepimpinan kolaboratif (Lambert, 2002). Selaian itu, kolaborasi guru merupakan peluang untuk guru dan pemimpin pengajaran untuk berbincang dan menguatkan ikatan antara kakitangan (Swindler, 2009). Seterusnya Goddard, Goddard, & Tschannen-Moran (2007) mendakwa kolaborasi antara guru dapat memperbaiki *empowerment* guru, efikasi guru, dan sikap terhadap pengajaran. Melalui pembangunan profesional pula, guru dan pemimpin pengajaran mempunyai peluang untuk mendapat maklumat tambahan dan sumber bilik darjah yang sesuai (Swindler, 2009).

Seterusnya, faktor kesepakatan tujuan perlu disatukan dengan faktor budaya sekolah yang lain kerana apabila guru-guru seronok bekerja dengan rakan-rakan sekerja mereka, perasaan hormat menghormati dan saling percaya mempercayai akan terpupuk dalam kalangan mereka (Mohammed Sani, 2013). Kewujudan faktor kejelekitan berterusan dalam budaya sekolah tersebut pula membolehkan guru bekerjasama dan membantu satu sama lain untuk menyelesaikan masalah dan tugas yang mereka hadapi di sekolah. Seterusnya, faktor perkongsian pembelajaran akan menyebabkan ibu bapa akan lebih mempercayai guru dan pelajar secara umumnya dapat menerima tanggungjawab untuk persekolahan mereka (Grunert, 1998).

Bagi mewujudkan budaya sekolah yang positif bukanlah perkara mudah kerana ia memerlukan kerjasama banyak pihak. Oleh itu, dalam mewujudkan budaya sekolah yang positif, kepimpinan sekolah adalah individu yang mula-mula sekali bertanggungjawab terhadap bagaimana budaya itu bermula yang melibatkan perubahan peranan kepimpinan kerana budaya berkembang dengan perubahan tersebut (Wagner, Kegan, Lahey, Lemons, Garnier, Helsing, *et al.*, 2006). Ini menunjukkan bahawa pemimpin sekolah mampu memberi impak kepada budaya sekolah melalui tindakan seperti membangunkan norma, nilai, dan sikap antara staf (Leithwood & Riehl, 2003). Bahkan menurut Jones (2009) tugas mengawal, menilai dan memperbaiki budaya sekolah merupakan salah satu peranan pemimpin sekolah yang mesti lakukan untuk penambahbaikan sekolah. Bagi melakukan perubahan dan mengekalkan penambahbaikan sekolah, budaya sekolah harus diberi penekanan oleh pemimpin dengan menggalakkan kolaborasi, memberi kuasa dan memotivasikan guru dan pelajar dalam usaha menyakinkan orang lain untuk mengembeling budaya sekolah (Mitchell & Sackney, 2000).

Oleh itu, sebagai pemimpin di sekolah, pengetua dan pemimpin lain perlu membentuk budaya sekolah melalui tiga proses utama iaitu memahami sejarah budaya dengan menganalisis norma dan nilai semasa, mengenal pasti faktor budaya sekolah yang menyokong tujuan utama dan misi sekolah, dan secara aktif membentuk budaya dengan mengukuhkan aspek positif dan bekerja untuk mengubah aspek negatif pada masa depan (Peterson & Deal, 2002). Dalam hal ini, pengetua yang mengamalkan kepimpinan pengajaran bukan hanya berdepan dengan pengurusan pengajaran dan pembelajaran sahaja tetapi juga perlu membentuk budaya sekolah yang mantap.

Lantaran itu, adakah pengetua yang mengamalkan kepimpinan pengajaran dapat membentuk dan mempengaruhi budaya sekolah.

2.6 Konsep Amalan Pentaksiran Guru

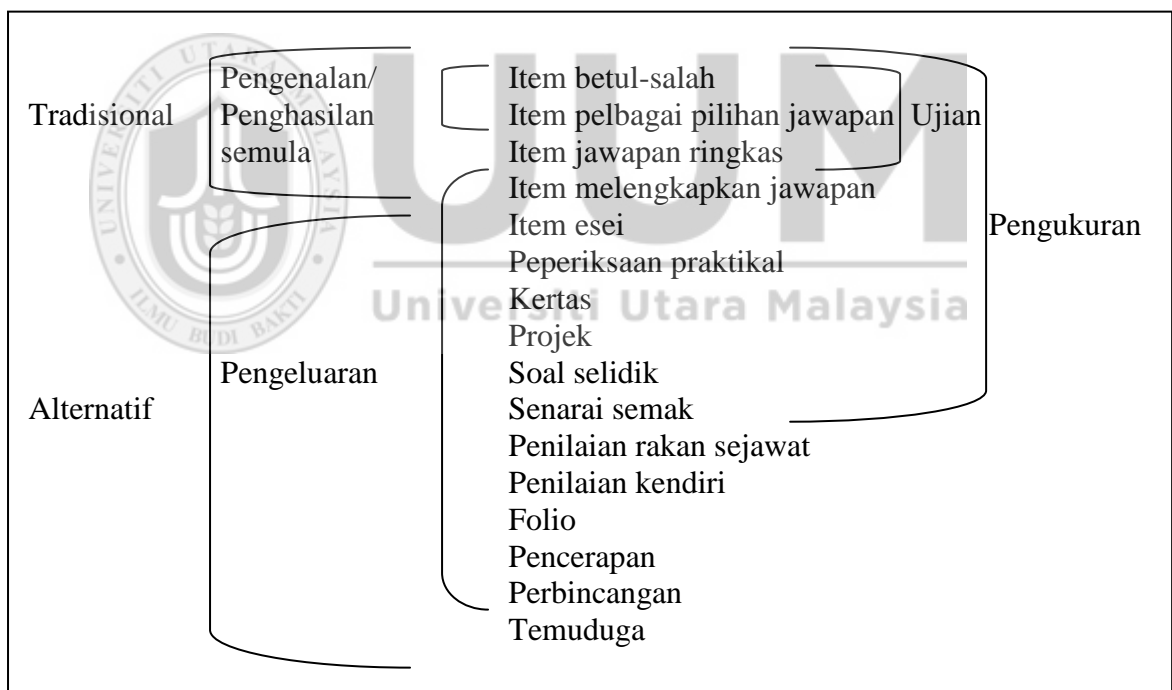
Guru perlu melengkapkan diri dengan pelbagai pengetahuan dan kemahiran dalam usaha meningkatkan kualiti dan prestasi pelajar. Oleh itu, dalam usaha meningkatkan kualiti dan prestasi pelajar guru perlu dilengkapi dengan pengetahuan dan kemahiran dalam pentaksiran. Selain guru, pengetua juga perlu mengetahui tentang prinsip pentaksiran, prosedur pentaksiran dengan memberi penekanan pada kaedah pentaksiran alternatif dan tujuan pentaksiran untuk memperbaiki pembelajaran pelajar (DuFour, 2002).

Bagi menjelaskan lagi konsep pentaksiran Nitko dan Brookhart (2010), telah mengklasifikasikan kaedah pentaksiran kepada pentaksiran tradisional dan pentaksiran alternatif iaitu berdasarkan sejauh mana ia mampu mengukur hasil pembelajaran dan kemahiran yang diukur, tempoh masa yang diperlukan untuk pentaksiran dan pertimbangan yang terlibat dalam penskoran (Gronlund, 2006).

Oleh itu, guru perlu mempunyai pengetahuan dalam pentaksiran apabila hendak memilih kaedah pentaksiran yang hendak digunakan. Jika guru ingin menggunakan jenis soalan pelbagai pilihan, betul-salah, padanan, melengkapkan jawapan, item jawapan pendek yang memerlukan masa yang pendek untuk ditadbir dan boleh dijawab dengan cepat dan secara objektif (Gronlund, 2006) maka kaedah pentaksiran tradisional amat sesuai digunakan. Manakala jika guru menghendaki pelajar melakukan aktiviti seperti membuat portforlio, pentaksiran sendiri, pencerapan, dan

pentaksiran pencapaian yang lain yang menggunakan tempoh masa yang lebih panjang dan kurang bersifat objektif (Gronlund, 2006) maka pentaksiran alternatif sangat sesuai digunakan.

Oleh sebab itu, guru perlu mengenal pasti jenis pentaksiran yang terdapat pada pentaksiran tradisional dan juga pentaksiran alternatif supaya dapat memilih jenis pentaksiran yang sesuai. Berdasarkan kaedah pentaksiran oleh Doran, Lawrenz, dan Helgeson (1994) pembahagian dan pecahan dalam sub pentaksiran traditional dan pentaksiran alternatif dapat ditunjukkan dengan lebih jelas seperti pada Rajah 2.2.



Rajah 2.2: Kaedah pentaksiran oleh Doran, Lawrenz, dan Helgeson (1994).

Sehubungan itu, dalam memilih kaedah pentaksiran, guru perlu mempertimbangkan apakah kaedah pentaksiran yang berkesan untuk menentukan sama ada pelajar

menunjukkan pemikiran yang tinggi, menggunakan prosedur pengetahuan untuk menyelesaikan soalan yang berkaitan, dan menggunakan pengetahuan dalam konteks dunia yang sebenarnya (Genc, 2005). Pertimbangan guru dalam memilih kaedah tersebut memerlukan guru menguasai kemahiran dalam membuat dan melaksanakan pentaksiran di sekolah. Jika guru dilengkapi dengan kemahiran dan pengetahuan dalam pentaksiran, perkara ini akan menjadi lebih mudah bagi mereka.

Selain daripada kaedah pentaksiran yang telah dibincangkan, terdapat tiga jenis pentaksiran iaitu formatif, sumatif dan rasmi (*official*) (Airasian, 2000). Guru perlu mempunyai pengetahuan tentang jenis pentaksiran supaya mereka boleh memilih jenis pentaksiran yang hendak digunakan berdasarkan tujuan pentaksiran tersebut dibuat. Sebagai contoh, pentaksiran formatif digunakan untuk mengubah atau memperbaiki proses pengajaran dalam bilik darjah secara berterusan semasa pembelajaran masih dijalankan. Sementara itu, pentaksiran sumatif pula digunakan untuk menilai hasil pengajaran iaitu dengan menggunakan kaedah ujian, projek, peperiksaan penggal dan peperiksaan akhir. Oleh sebab pentaksiran formatif dan pentaksiran sumatif sering digunakan di dalam bilik darjah, oleh itu ia juga dikenali sebagai pentaksiran bilik darjah. Pentaksiran rasmi pula adalah ujian formal dan sistematik yang dikehendaki oleh birokrasi sekolah untuk tujuan seperti menguji pelajar, penggredan dan penempatan pelajar (Airasian, 2000).

Apabila guru sudah mempunyai asas tentang kaedah dan jenis pentaksiran, tugas mereka seterusnya adalah menyediakan dan melaksanakan pentaksiran untuk meningkatkan pembelajaran pelajar. Ini kerana tujuan utama pentaksiran adalah untuk memperbaiki pembelajaran pelajar dan memberi motivasi kepada pelajar untuk

belajar (Gronlund, 2006; Alkharusi, 2011). Selain itu, guru membuat pentaksiran bertujuan untuk memberitahu pelajar apakah sebenarnya yang mereka perlu tahu dan perlu lakukan (Cakan, 2011). Sementara itu Doran, Lawrenz, dan Helgeson (1994) menyatakan bahawa semua maklumat yang diperolehi melalui pentaksiran digunakan untuk meningkatkan kualiti individu, kelompok pelajar atau kualiti program untuk menentukan prestasi mereka dan tujuan utamanya adalah untuk meningkatkan pembelajaran pelajar melalui maklum balas yang berkesan.

Oleh itu, dalam usaha meningkatkan pembelajaran pelajar, guru perlu lebih banyak menggunakan pentaksiran formatif. Ini kerana, pentaksiran formatif atau pentaksiran pembelajaran adalah pentaksiran yang digunakan untuk meningkatkan pembelajaran pelajar (Frazier, 2007). Pentaksiran formatif ini banyak memberi peluang kepada pelajar untuk memberi maklum balas terhadap kandungan pelajaran tanpa melibatkan gred iaitu dengan membuat pembetulan terhadap kesilapan yang mereka lakukan. Oleh itu, ia merupakan kaedah yang paling berkesan untuk memperbaiki pencapaian pelajar (Chappuis & Stiggins, 2002). Malah, pentaksiran formatif dapat membantu guru mengetahui sejauh mana keberkesanan pengajaran mereka dan membantu guru mengenal pasti bahagian mana yang pelajar tidak faham dalam sesuatu pembelajaran. (Pickering, 2010)

Seterusnya, dalam meninjau amalan pentaksiran guru di sekolah Zhang dan Burry-Stock (2003) telah menggunakan instrument *Assessment Practices Inventory* (API) yang mengandungi 67 item soal selidik. Instrumen tersebut digunakan untuk meninjau amalan pentaksiran guru di bilik darjah yang mengukur 7 subskala utama pentaksiran seperti menggunakan ujian kertas-pensil; menguji keputusan ujian standard untuk

memperbaiki pengajaran; menggunakan pentaksiran prestasi; menyebarkan keputusan pentaksiran; pengredan bukan berasaskan pencapaian; kesahan ujian dan pengredan; dan menyatakan pertimbangan etika.

Seterusnya Frazier (2007) telah menyemak semula API yang telah dibina oleh Zhang dan Burry-Stock. API tersebut di bahagikan kepada enam skala iaitu aplikasi dan pembangunan pentaksiran guru, pentaksiran formatif, pengredan berorientasikan guru berdasarkan aktiviti-aktiviti, kemahiran pentaksiran secara luaran yang diperlukan (ujian standard, portfolio, dan pentaksiran prestasi), pengredan berorientasikan pelajar berkaitan aktiviti-aktiviti dan etika, dan etika pentaksiran. Konstruk API oleh Frazier (2007) ini lebih menekankan kepada amalan pentaksiran guru dalam bilik darjah yang berguna kepada guru untuk memperbaiki pengajaran mereka.

Namun, persoalan yang timbul adakah guru-guru sudah mempunyai pengetahuan dan kemahiran dalam menyediakan dan melaksanakan pentaksiran di sekolah. Ini kerana menurut Popham (2004), guru masih kurang literasi dalam pentaksiran yang perlu dikuasai. Kekurangan literasi pentaksiran ini berkemungkinan menyebabkan guru menghadapi masalah dalam melaksanakan pentaksiran di sekolah. Oleh itu kajian ini akan mengenal pasti tahap amalan pentaksiran guru.

2.7 Kajian Lepas Tentang Kepimpinan Pengajaran

Dennis (2009) telah menjalankan kajian kepimpinan pengajaran di South Carolina yang melibatkan 21 orang pengetua di sekolah tinggi dan 142 guru bahasa Inggeris dan guru matematik. Kajian beliau ini juga menggunakan instrumen PIMRS oleh Hallinger (1983). Dapatan kajian menunjukkan guru di sekolah tersebut memberi

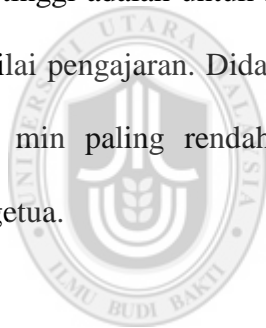
maklum balas bahawa amalan kepimpinan pengajaran yang paling tinggi adalah subskala adalah menghebahkan matlamat sekolah, diikuti menggalakan pembangunan profesional, menyelaraskan kurikulum, dan paling kurang diamalkan adalah memberi ganjaran untuk pengajaran.

Seterusnya, Henderson (2007) telah menjalankan kajian tentang kepimpinan pengajaran di South Central Texas yang melibatkan 119 orang guru dan 11 orang guru besar di 12 buah sekolah rendah menggunakan instrumen PIMRS berdasarkan 10 subskala Hallinger dan Murphy (1987). Dapatan kajian menunjukkan guru memberi maklum balas bahawa amalan kepimpinan pengajaran yang paling tinggi adalah menggalakkan pembangunan profesional, diikuti oleh menetapkan matlamat sekolah, menyediakan insentif untuk pembelajaran, mengekalkan keberadaan/kenampakan, melindungi masa pengajaran, menyelaraskan kurikulum, menghebahkan matlamat sekolah, menyediakan insentif untuk guru, memantau kemajuan pelajar, serta menyelia dan menilai pengajaran.

Berbeza dengan kajian oleh Dennis (2009) dan Henderson (2007), kajian yang telah dijalankan oleh Fulton (2009) membandingkan amalan kepimpinan pengajaran di sekolah berprestasi tinggi dengan sekolah berprestasi rendah menggunakan PIMRS Hallinger dan Murphy (1987). Berdasarkan analisis tahap min PIMRS, Fulton (2009) mendapati pengetua mempunyai tahap yang tinggi dalam menetapkan matlamat sekolah dan diikuti oleh meningkatkan pembangunan profesional, menyediakan ganjaran untuk pembelajaran pelajar, menghebahkan matlamat sekolah, melindungi masa pengajaran, menyelaraskan kurikulum, menyelia dan menilai

pengajaran, memantau kemajuan pelajar, menyediakan insentif untuk guru dan keberadaan di sekolah.

Menurut Fulton (2009) juga, pengetua di sekolah berprestasi rendah lebih mengamalkan kepemimpinan pengajaran terhadap fungsi menetapkan matlamat sekolah, dan diikuti oleh fungsi menghebahkan matlamat sekolah, melindungi masa pengajaran, menyediakan ganjaran untuk pembelajaran pelajar, menyelaraskan kurikulum, menyelia dan menilai pengajaran, memantau kemajuan pelajar, meningkatkan pembangunan profesional, keberadaan di sekolah, dan menyediakan insentif untuk guru. Dalam pada itu, kajian oleh Horton (2013) pula mendapati skor min tinggi adalah untuk fungsi merangka matlamat sekolah dan faktor menyelia dan menilai pengajaran. Didapati fungsi mengekalkan keberadaan di sekolah mempunyai skor min paling rendah daripada sepuluh fungsi dalam kepemimpinan pengajaran pengetua.



UUM
Universiti Utara Malaysia

Sementara itu, beberapa kajian tentang kepemimpinan pengajaran di Malaysia menunjukkan dapatan kajian yang berbeza. Contohnya Latip (2007) telah membuat kajian terhadap pelaksanaan kepemimpinan pengajaran dan fungsi-fungsinya dalam kalangan pengetua. Data kajian diperolehi menggunakan soal selidik PIMRS Hallinger dan Murphy (1985) di sekolah menengah di negeri Selangor. Dapatan kajian menunjukkan pengetua telah melaksana dan mengamalkan semua sebelas fungsi kepemimpinan pengajaran yang dikaji pada tahap sederhana tinggi. Penjelasan matlamat (menghebahkan matlamat sekolah) merupakan fungsi paling dominan dilaksanakan oleh pengetua, diikuti penguatkuasaan dasar akademik dan pemberian insentif untuk pembelajaran, penyelarasan kurikulum, pengawasan kemajuan murid, penggalakan

perkembangan profesional, penentuan matlamat sekolah, penjagaan masa pengajaran, pemberian insentif kepada guru, dan pencerapan dan penilaian pengajaran. Manakala fungsi sokongan dalam pengajaran kurang diberi perhatian oleh pengetua di sekolah.

Seterusnya, kajian oleh Mohd Nor (2004) di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan di sekolah luar bandar di negeri Kedah, Perlis dan Pulau Pinang mendapati terdapat perbezaan yang signifikan tentang pelaksanaan tingkah laku kepimpinan pengajaran dalam kalangan guru besar antara sekolah berkesan dengan sekolah kurang berkesan. Walaun terdapat perbezaan skor min antara persepsi guru di sekolah berkesan dengan sekolah tidak berkesan tetapi subskala galakan paling dominan diamalkan oleh guru besar dan diikuti subskala visi (menetapkan dan menjelaskan matlamat sekolah, memantau pengajaran guru, menyelaras kurikulum dan memantau kemajuan murid), subskala insentif (insentif kepada guru dan ganjaran untuk murid), subskala kelihatan (mengekal keberadaan) di sekolah dan subskala pemantauan (peruntukan masa pengajaran dan pembelajaran, mengawal dan melindungi waktu pengajaran daripada gangguan, serta susun atur bilik darjah yang baik).

Selain itu, Hamiza, Omar, Hirwan dan Jaafar (2012) juga turut membuat kajian di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan yang terdapat di negeri Perlis. Dapatan kajian menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan dalam dimensi mentafsir dan menyampaikan matlamat, dimensi mengurus kurikulum dan pengajaran dan dimensi memupuk iklim pembelajaran yang positif antara sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan. Manakala bagi dimensi mencerap dan memberi maklum balas kepada guru dan dimensi menilai program pengajaran, dapatan kajian

menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan antara sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan.

Seterusnya, kajian oleh Lokman, Al Muzamil, dan Mislina (2013) di sekolah menengah di Johor Bahru yang dipimpin oleh Pengetua Cemerlang menggunakan PIMRS, mendapati fungsi penetapan dan penguatkuasaan dasar atau standard kurikulum sebagai amalan yang paling kerap dilaksanakan. Sementara itu, fungsi memberi sokongan dalam aktiviti pengajaran dan fungsi mencerap dan menilai pengajaran guru dinilai oleh guru-guru sebagai aspek yang masih kurang diberi keutamaan oleh pengetua

Sementara itu, terdapat kajian tentang kepimpinan pengajaran yang menunjukkan tahap amalan kepimpinan pengajaran yang diamalkan di sekolah. Antaranya adalah seperti kajian oleh Masitah *et al.* (2011). Dapatan kajian mereka menunjukkan persepsi guru terhadap tahap amalan kepemimpinan pengajaran pengetua dalam pelaksanaan Pendidikan Alam Sekitar adalah sederhana. Selaian itu, kajian oleh Yusof (2007) di sekolah kurang murid negeri Sabah mendapati skor min tinggi terhadap amalan kepimpinan pengajaran guru besar, tetapi masih pada tahap belum memuaskan dan perlu ditingkatkan lagi.

Berdasarkan kajian lepas yang telah dibincangkan tersebut dapat dirumuskan bahawa terdapat perbezaan dapatan kajian dari aspek fungsi kepimpinan pengajaran dan juga tahap amalan kepimpinan pengajaran di sesebuah sekolah sama ada kajian tersebut dijalankan di luar negara atau di Malaysia. Namun begitu, masih kurang kajian yang

dijalankan untuk mengenal pasti dimensi yang menyumbangkan kepada kepimpinan pengajaran.

2.8 Kajian Lepas Tentang Efikasi Kendiri Guru

Efikasi sendiri guru sangat berkait rapat dengan pengajaran guru. Ini kerana menurut Wilson dan Tan (2004) guru yang mempunyai efikasi yang tinggi mempunyai cara yang lebih baik untuk mengajar serta mengalu-alukan soalan daripada pelajar dan mengatasi ketidakcekapan pelajar. Justeru, guru perlu meningkatkan efikasi sendiri mereka bagi membantu meningkatkan kemahiran mereka dalam pengajaran di bilik darjah.

Oleh itu, dalam meningkatkan efikasi sendiri guru peranan dan tingkah laku pengetua perlu diberi perhatian. Ini kerana, didapati efikasi sendiri guru dapat dipengaruhi oleh tingkah laku seseorang pengetua. Ini terbukti apabila Charf (2009), mendapati tingkah laku pengetua dapat meningkatkan kesan efikasi guru kerana guru merasakan lebih diberi kepercayaan dalam pengajaran mereka melalui maklum balas yang berguna daripada pengetua mereka. Ini kerana terdapat hubungan positif yang signifikan di antara efikasi sendiri guru dengan kepemimpinan pengetua (Teng, 2006).

Seterusnya, Teng (2006) mendapati tahap efikasi sendiri guru adalah tinggi. Selain itu, efikasi sendiri guru juga dipengaruhi oleh faktor yang berkaitan dengan budaya sekolah (Hockenbery, 2009). Ini menunjukkan bahawa budaya sekolah yang sihat dan positif akan menyumbang kepada peningkatan efikasi sendiri guru dalam melaksanakan tugas yang diamanahkan. Ini turut disokong oleh dapatan kajian Duyar *et al.* (2013) yang mendapati kepimpinan pengetua dan kolaborasi guru secara

signifikan meramalkan efikasi sendiri guru. Kajian tersebut mendapati bahawa kolaborasi guru merupakan peramal yang kuat mempengaruhi efikasi sendiri guru.

Selain daripada pengaruh tingkah laku pengetua dan budaya sekolah terhadap efikasi sendiri guru, terdapat juga faktor lain yang mampu mempengaruhi efikasi sendiri guru seperti latar belakang guru dan sekolah tempat mengajar. Contohnya dalam kajian yang telah dilakukan oleh Guy (2010) di sekolah luar bandar di South Carolina, mendapati faktor jantina dan pengalaman mengajar merupakan faktor yang mempengaruhi efikasi sendiri guru dalam usaha meningkatkan penglibatan pelajar. Kajian tersebut mencadangkan perlunya penambahbaikan efikasi guru terhadap guru lelaki dan guru yang kurang pengalaman supaya dapat meningkatkan penglibatan pelajar.

Sementara itu, Khalid, Zurida, Shuki dan Ahmad Tajuddin (2009) mendapati terdapat perbezaan min yang signifikan dalam kumpulan pengalaman mengajar pada terhadap penglibatan murid, strategi pengajaran dan pengurusan kelas. Dapatan kajian menunjukkan guru-guru yang berpengalaman mengajar lebih dari tujuh tahun cenderung berkeyakinan yang tinggi dalam penglibatan murid, strategi pengajaran dan pengurusan kelas. Terdapat pertentangan dapatan kajian oleh Khalid *et al.* (2009) tersebut dengan dapatan kajian oleh Masitah *et al.* (2011) iaitu guru yang baru mengajar di bawah 6 tahun lebih berefikasi daripada guru yang telah lama mengajar 12-16 tahun. Namun begitu kajian Horton (2013), mendapati tidak terdapat hubungan yang signifikan antara efikasi sendiri guru dengan pengalaman (tahun) mengajar guru.

Seterusnya, Domsch (2009) pula mendapati guru mempunyai efikasi yang lebih tinggi di sekolah yang mempunyai enrolmen yang kecil dan tahap sosio ekonomi pelajar yang rendah. Begitu juga dengan kajian oleh Khalid (2009) yang mendapati faktor jantina dan latihan guru menyumbang perbezaan yang signifikan ke atas efikasi guru dan dimensi-dimensinya. Dari aspek jantina, Malah Masitah *et al.* (2011) mendapati guru lelaki lebih berefikasi daripada guru perempuan. Walau bagaimanapun Abdul Said (2011) mendapati tidak terdapat perbezaan yang signifikan antara efikasi sendiri guru Ekonomi berdasarkan jantina, namun terdapat sumbangan yang signifikan pengetahuan pedagogi, pengetahuan kandungan dan daya inovatif terhadap efikasi sendiri guru ekonomi.

Kualiti penyeliaan guru di sekolah juga turut mempengaruhi efikasi sendiri guru. Ini adalah berdasarkan kajian oleh Nurahimah dan Rafisah (2010) yang mendapati terdapat perbezaan yang signifikan antara hubungan kualiti penyeliaan dengan efikasi guru. Ini membuktikan bahawa kualiti penyeliaan pengajaran mempunyai pengaruh yang kuat terhadap efikasi guru. Dapatan kajian juga menunjukkan bahawa terdapat perbezaan antara ketiga-tiga peramal faktor kemahiran interpersonal merupakan penyumbang varian yang tertinggi kepada efikasi guru, diikuti oleh faktor pengetahuan dan kemahiran teknikal dan hubungan antara ketiga-tiga pemboleh ubah adalah signifikan. Oleh itu, pengetua selaku penyelia pengajaran dan pembelajaran perlu mengutamakan faktor kemahiran interpersonal bagi meningkatkan kualiti penyeliaan.

Oleh itu, dapat dirumuskan di sini bahawa, kebanyakan kajian lepas lebih menumpukan kepada faktor yang mempengaruhi efikasi sendiri guru seperti faktor

jantina, tempoh atau pengalaman mengajar, enrolemen sekolah, sosio ekonomi pelajar, dan juga kuaiti penyeliaan. Walau bagaimanapun masih kurang kajian yang dijalankan untuk mengenal pasti tahap efikasi sendiri guru. Sehubungan itu, kajian terhadap tahap efikasi sendiri guru wajar dijalankan dalam kajian ini.

2.9 Kajian Lepas Tentang Budaya Sekolah

Walaupun masih kurang kajian yang dijalankan terhadap budaya sekolah berdasarkan enam faktor budaya sekolah (SCS) oleh Gruenert (1998) di Malaysia, namun terdapat beberapa kajian luar yang mengkaji budaya sekolah menggunakan enam faktor tersebut seperti oleh DuPont (2009), Mees (2008), Miles (2002), Ohlson (2009), dan Swindler (2009).

Kajian oleh Ohlson (2009) di sekolah rendah yang merangkumi empat daerah dalam Florida mendapati skor min paling tinggi dalam enam faktor budaya sekolah adalah pembangunan profesional, dan diikuti oleh faktor kesepakatan tujuan, kejelekitan berterusan, kepimpinan kolaboratif, perkongsian pembelajaran dan kolaborasi guru. Dapatan kajian juga menunjukkan budaya sekolah memberi kesan yang kuat terhadap pengantungan dan kehadiran pelajar ke sekolah.

Seterusnya, dapatan kajian oleh Swindler (2009) mendapati faktor pembangunan profesional menunjukkan skor min paling tinggi dan diikuti oleh faktor kejelekitan berterusan, kesepakatan tujuan, kepimpinan kolaboratif, kolaborasi guru dan perkongsian pembelajaran. Dapatan kajian juga menunjukkan bahawa budaya sekolah yang melibatkan enam faktor tersebut adalah signifikan sebagai peramal kepada

pencapaian pelajar dalam pencapaian ujian pembacaan (Bahasa Inggeris) dan matematik.

Kedua-dua dapatan kajian oleh Swindler (2009) dan Ohlson (2009) tersebut menunjukkan faktor pembangunan profesional merupakan faktor dominan dalam faktor budaya sekolah. Faktor tersebut sangat penting kepada pengajaran guru di sekolah. Ini kerana menurut McCann (2011) pembangunan profesional guru dapat membantu strategi dan amalan pengajaran guru yang berkualiti untuk meningkatkan pencapaian pelajar.

Selain itu, faktor kejelekitan berterusan juga merupakan antara faktor yang dominan menyumbang kepada budaya sekolah. Contohnya kajian oleh Miles (2002) mendapati faktor kejelekitan berterusan mempunyai skor min yang paling tinggi dan diikuti oleh faktor pembangunan profesional, kesepakatan tujuan, kepimpinan kolaboratif, perkongsian pembelajaran dan kolaborasi guru dalam budaya sekolah oleh guru-guru di sekolah menengah di Amerika Syarikat. Seterusnya, kajian oleh Mees (2008) di sekolah menengah di Missouri turut mendapati faktor kejelekitan berterusan dalam budaya sekolah adalah paling dominan dan diikuti oleh pembangunan profesional, kesepakatan tujuan, kepimpinan kolaboratif, perkongsian pembelajaran, dan kolaborasi guru.

Seterusnya, kajian oleh DuPont (2009) di sekolah menengah di New Delhi, India mempunyai persamaan dengan dapatan kajian oleh Mees (2008). Dapatan kajian DuPont (2009) tersebut mendapati faktor kejelekitan berterusan menunjukkan skor

min yang paling tinggi dan diikuti oleh faktor pembangunan profesional, kesepakatan tujuan, kepemimpinan kolaboratif, perkongsian pembelajaran dan kolaborasi guru.

Kajian lain seperti oleh Sahin (2011), menunjukkan persepsi guru cenderung memperlihatkan budaya sekolah yang positif. Oleh itu, beliau mencadangkan pihak pentadbir perlu menyediakan peluang untuk kolaborasi guru, berkongsi kepemimpinan dan pembangunan profesional dalam usaha membina budaya sekolah yang positif. Walaupun ramai pengetua mungkin memahami kepentingan kepemimpinan pengajaran dan menambahbaik budaya sekolah, tetapi mereka mungkin tidak menerima latihan yang diperlukan daripada pejabat pendidikan untuk menggunakan kemahiran tersebut (Nason, 2011),

Walaupun terdapat kajian tentang budaya sekolah di Malaysia seperti oleh Yaakob (2007), Ruhani (2009), Azizi dan Nurfaizah (2011), serta Yaakob dan Yahya (2012), namun masih kurang kajian yang mengkaji budaya sekolah berdasarkan enam faktor budaya sekolah oleh Gruenert (1998) tersebut. Walau bagaimanapun, kajian berdasarkan enam faktor budaya sekolah tersebut pernah dijalankan oleh Abdul Ghani dan Tan (2006). Dapatan kajian oleh Abdul Ghani dan Tan (2006) yang menjalankan kajian di sekolah menengah di Kedah dan Pulau Pinang, menunjukkan amalan budaya sekolah yang paling tinggi adalah faktor kolaborasi guru diikuti oleh faktor kepemimpinan kolaboratif, kejelekitan berterusan, kesepakatan tujuan, pembangunan profesional dan perkongsian pembelajaran adalah paling rendah diamalkan.

Oleh itu, dapat dirumuskan bahawa dapatan kajian luar tentang budaya sekolah tersebut adalah berbeza-beza. Dapatan kajian luar negara tersebut juga berbeza

dengan dapatan kajian dalam negara contohnya dengan kajian oleh Abdul Ghani dan Tan (2006). Sehubungan itu, kajian ini cuba untuk mengkaji tahap budaya sekolah berdasarkan enam faktor budaya sekolah (SCS) oleh Gruenert (1998) di negeri Sarawak kerana masih kurang kajian menggunakan instrumen SCS ini di negeri Sarawak.

2.10 Kajian Lepas Tentang Amalan Pentaksiran Guru

Guru adalah individu yang terlibat secara langsung dengan pentaksiran di sekolah untuk memantau kemajuan pelajar. Oleh itu, guru perlu membuat anjakan paradigma untuk memahami bagaimana pentaksiran boleh membantu pengajaran mereka dan memberi kesan positif kepada pembelajaran dan prestasi pelajar (Volante & Fazio, 2007).

Walau bagaimanapun, kaedah dan jenis pentaksiran yang digunakan oleh guru di dalam kelas berbeza antara satu sama lain. Contohnya, Grimes (2010) mendapati guru menggunakan pelbagai jenis kaedah pentaksiran dan penyoalan apabila mengukur pencapaian pelajar termasuk menggunakan kaedah projek, pameran kerja pelajar, esei dan sebagainya. Seterusnya, Nitko dan Brookhart (2010) mendapati kaedah ujian merupakan pentaksiran yang popular digunakan oleh guru. Selain itu, kajian oleh See, Saw, dan Shuki (2010) terhadap pentaksiran pembelajaran pelajar dan amalan guru-guru di Malaysia mendapati guru-guru banyak menggunakan ujian objektif aneka-pilihan dalam membuat pentaksiran tentang pelajar mereka, manakala kaedah pentaksiran yang paling kurang digunakan adalah soalan pepadanan.

Walaupun terdapat pelbagai faktor yang mempengaruhi amalan pentaksiran guru, Rohaya dan Mohd Najib (2008) mendapati tahap pengetahuan pentaksiran dalam kalangan guru masih berada pada tahap yang sederhana. Seterusnya Frazier (2007) telah menguji persepsi guru terhadap amalan pentaksiran menggunakan API. Dapatan kajian menunjukkan skor min paling tinggi terhadap amalan pentaksiran guru berdasarkan subjek yang diajar adalah skala aplikasi dan pembangunan pentaksiran guru dan diikuti oleh pentaksiran formatif, pengredan berorientasikan guru berdasarkan aktiviti-aktiviti, pengredan berorientasikan pelajar berdasarkan aktiviti-aktiviti, kemahiran pentaksiran secara luaran yang diperlukan, dan etika pentaksiran. Dapatan kajian juga turut menunjukkan skala aplikasi dan pembangunan pentaksiran guru paling dominan dan skor min paling rendah adalah etika pentaksiran berdasarkan tahap sekolah tempat guru mengajar.

Seterusnya, kajian oleh Suzana dan Jamil (2012) terhadap penggunaan teknik pentaksiran dalam Bahasa Melayu membuktikan kepada guru-guru Bahasa Melayu bahawa pentaksiran formatif bukanlah sesuatu yang sukar dan asing malah mudah dilaksanakan dengan menggunakan teknik-teknik yang biasa. Signifikan kajian secara khusus dapat memberikan gambaran sebenar bagaimana teknik-teknik pentaksiran formatif dapat dilaksanakan dengan berkesan.

Disebabkan kemahiran pentaksiran guru masih lagi pada tahap rendah dan sederhana, maka guru perlu menghadiri kursus berkaitan dengan pentaksiran. Ini kerana, berdasarkan kajian See, Saw, dan Shuki (2010) kebanyakan guru sekolah memperoleh pengetahuan tentang pentaksiran daripada kursus-kursus dalam perkhidmatan. Kursus-kursus tentang pentaksiran amat penting kerana guru yang mendapat latihan

pengukuran didapati mempunyai penerimaan sendiri yang tinggi terhadap kemahiran pentaksiran dalam mengukur prestasi dan penambahbaikan pengajaran seperti mana juga dalam hal menyebarkan keputusan pentaksiran berbanding dengan mereka yang tidak menerima latihan pengukuran (Zhang dan Burry-Stock, 2003). Malah, guru yang pernah mengikuti kursus pengukuran menunjukkan lebih berkemahiran berbanding dengan guru yang tidak pernah mengikuti kursus tersebut dalam menjalankan pentaksiran di sekolah (Frazier, 2007).

Selain dari faktor guru pernah menghadiri kursus pentaksiran dan juga mendapat latihan membuat pentaksiran terdapat faktor lain turut mempengaruhi amalan pentaksiran guru di sekolah. Sebagai contoh, kajian Mohamad Azhar dan Shahril (2007) terhadap amalan pentaksiran untuk pembelajaran di sekolah menengah mendapati faktor yang mempengaruhi amalan pentaksiran ialah faktor persepsi guru terhadap kepentingan prinsip asas pentaksiran, faktor pengalaman mengajar, dan faktor lokasi sekolah. Selain itu, kemahiran pentaksiran sendiri guru juga mempunyai kaitan dengan jenis subjek yang diajar dan tahap kelas yang mereka ajar (Alkharusi, 2011). Seterusnya, See dan Saw (2012) mendapati amalan pentaksiran guru adalah berbeza-beza berdasarkan peringkat sekolah, mata pelajaran yang diajar dan juga pengalaman mengajar. Oleh itu, dapatan kajian mereka mencadangkan agar program latihan guru untuk pentaksiran tidak boleh sama untuk semua guru.

Sementara itu, Nitko dan Brookhart (2010) menyatakan terdapat berbagai bukti yang menunjukkan bahawa pentaksiran di sekolah adalah lebih kepada ujian, peperiksaan dan memberi gred kepada pelajar. See, Saw, dan Shuki (2010) mendapati kaedah pentaksiran guru-guru sekolah selalu dipengaruhi oleh peperiksaan awam. Justeru, ini

menunjukkan bahawa guru membuat pentaksiran adalah untuk menyediakan pelajar menghadapi peperiksaan. Sehubungan itu, Quinn (2002) menyatakan bahawa tuntutan terhadap ujian standard telah menekankan perlunya pengetua berfungsi sebagai pemimpin pengajaran. Ini menunjukkan bahawa kepimpinan pengajaran memainkan peranan dalam meningkatkan kemahiran guru dalam melaksanakan pentaksiran di sekolah.

Oleh itu, berdasarkan tinjauan literatur tersebut menunjukkan bahawa tahap kemahiran amalan pentaksiran guru adalah masih kurang jelas. Kebanyakan kajian lepas lebih menumpukan kepada faktor yang mempengaruhi kemahiran guru dalam menjalankan pentaksiran. Selain itu juga, kajian lepas lebih menumpukan kepada jenis pentaksiran dan sebab-sebab pentaksiran dijalankan. Walau bagaimanapun, tahap kemahiran guru dalam menjalankan pentaksiran masih kurang diberi perhatian. Sehubungan itu, kajian ini cuba untuk mengenal pasti tahap kemahiran guru dalam menjalankan pentaksiran terutamanya di negeri Sarawak.

2.11 Pengaruh Kepimpinan Pengajaran Terhadap Efikasi Kendiri Guru, Budaya Sekolah dan Amalan Pentaksiran Guru

Setelah membuat tinjauan literatur terhadap kajian lepas tentang kepimpinan pengajaran, efikasi kendiri guru, budaya sekolah dan amalan pentaksiran guru, maka bahagian ini akan membincangkan beberapa kajian lepas yang berkaitan dengan pengaruh kepimpinan pengajaran terhadap efikasi kendiri guru, budaya sekolah dan amalan pentaksiran guru.

Terdapat beberapa kajian lepas yang menunjukkan bahawa kepimpinan pengajaran mempunyai pengaruh terhadap efikasi sendiri guru. Antaranya adalah seperti kajian oleh (Ryan, 2007), yang mendapati terdapat hubungan yang signifikan antara kepimpinan pengetua dengan efikasi guru. Selain itu, kajian yang dijalankan oleh Clark (2009), juga mendapati terdapat hubungan yang signifikan antara kepimpinan pengajaran pengetua dengan efikasi guru. Begitu juga dengan kajian Calik, Sezgin, Kavgaci, dan Kilinc (2012) yang turut mendapati terdapat pengaruh langsung yang signifikan antara kepimpinan pengajaran pengetua dengan efikasi sendiri guru. Selain itu, Mohd Yusri (2012), mendapati bahawa kepimpinan pengajaran pengetua mempunyai hubungan positif serta merupakan peramal yang signifikan terhadap efikasi sendiri guru.

Seterusnya Horton (2013), mendapati terdapat hubungan yang signifikan antara tingkah laku kepimpinan pengajaran pengetua dengan efikasi sendiri guru berdasarkan persepsi guru. Dapatan kajian tersebut menunjukkan efikasi sendiri guru dapat ditingkatkan melalui faktor merangka dan berkongsi matlamat oleh pengetua. Selain daripada faktor merangka dan berkongsi matlamat oleh pengetua dalam kepimpinan pengajaran Duyar, Gumus, dan Bellibas (2013) mendapati faktor menyelia pengajaran secara signifikan meramalkan efikasi sendiri guru. Oleh itu, menurut Duyar, Gumus, dan Bellibas (2013), pengetua yang lebih mengamalkan kepimpinan pengajaran akan menyebabkan efikasi sendiri guru akan meningkat secara signifikan.

Selain itu, kajian dalam negara seperti oleh Masitah *et al.* (2011), mendapati bahawa pengetua yang mengamalkan kepimpinan pengajaran yang tinggi menunjukkan

gurunya lebih berefikasi tinggi berbanding dengan pengetua yang mempunyai amalan kepimpinan pengajaran yang rendah. Dapatan kajian mereka juga menunjukkan bahawa terdapat hubungan positif yang signifikan di antara efikasi sendiri guru dengan persepsi guru terhadap amalan kepemimpinan pengajaran pengetua bagi ketiga-tiga dimensi iaitu dimensi pentakrifan matlamat sekolah, dimensi pengurusan program pengajaran serta dimensi pemupukan iklim pengajaran dan pembelajaran dalam pendidikan alam sekitar.

Walaupun banyak kajian yang menunjukkan bahawa kepimpinan pengajaran mempunyai hubungan langsung dengan efikasi sendiri guru, namun Sukarmin (2010), mendapati kepimpinan pengajaran guru besar tidak mempunyai hubungan langsung yang signifikan dengan efikasi guru. Dapatan kajian tersebut menunjukkan terdapat hubungan tidak langsung antara kepimpinan pengajaran dengan efikasi guru melalui keafiatan sekolah.

Selain daripada pengaruh terhadap efikasi sendiri guru, kepimpinan pengajaran juga turut mempengaruhi budaya sekolah. Ini terbukti apabila Miles (2002), mendapati terdapat hubungan yang signifikan antara faktor kepimpinan pengajaran dengan budaya sekolah. Menurut Miles (2002), terdapat hubungan signifikan antara kepimpinan pengajaran dengan enam faktor budaya sekolah iaitu kepimpinan kolaboratif, kolaborasi guru, pembangunan profesional, sokongan secara kolektif, kesepakatan tujuan, dan perkongsian pembelajaran. DuPont (2009) juga mendapati kepimpinan pengajaran mempunyai pengaruh yang signifikan terhadap semua faktor budaya sekolah. Beliau mendapati, faktor kepimpinan kolaboratif didapati sangat signifikan dipengaruhi oleh kepimpinan pengajaran. Selain itu, kajian Sahin (2011)

juga mendapati terdapat hubungan yang signifikan antara kepimpinan pengajaran dengan budaya sekolah.

Selain itu, Poirier (2009) mendapati terdapat kesan kepimpinan pengajaran terhadap budaya sekolah iaitu untuk membina budaya sekolah yang positif pengetua mesti menyediakan sokongan secara personal dan profesional. Dapatan kajian menunjukkan pengetua tersebut percaya kepimpinan pengajaran merupakan perkara paling utama dalam membina budaya sekolah. Ini kerana tanpa budaya sekolah yang positif, guru yang baik juga tidak dapat berfungsi dengan baik jika berhadapan dengan budaya sekolah yang negatif. Sehubungan itu, pengetua perlu berkemampuan untuk mewujudkan budaya sekolah yang positif jika ingin mencapai kejayaan (Mohd Suhaimi, 2004).

Kepimpinan pengajaran juga didapati mampu mempengaruhi amalan pentaksiran guru di sekolah. Ini terbukti apabila Matthews (2007) mendapati faktor kepimpinan pengajaran pengetua memberi kesan kepada faktor amalan pentaksiran guru. Faktor penambahbaikan kurikulum dalam kepimpinan pengajaran, didapati mempunyai hubungan dengan amalan pentaksiran guru semasa pengajaran. Ini menunjukkan pengetua sebagai pemimpin pengajaran yang memberi sokongan yang kuat kepada guru akan menyediakan pengetahuan yang cukup tentang pentaksiran untuk memimpin guru membina strategi pentaksiran seperti panduan skor atau pengredan. Justeru, menurut DuFour (2002) pemimpin pengajaran bukan sahaja perlu mempunyai pengetahuan terkini tentang kurikulum dan pengajaran, tetapi juga dalam bidang pentaksiran. Walau bagaimanapun, kajian oleh Matthews (2007) bukan menggunakan PIMRS untuk mengukur kepimpinan pengajaran pengetua. Oleh itu, kajian ini cuba

untuk mengenal pasti sama ada kepimpinan pengajaran pengetua berdasarkan PIMRS juga turut mempengaruhi amalan pentaksiran guru.

Kesimpulanya, berdasarkan tinjauan terhadap kajian-kajian lepas menunjukkan terdapat pengaruh yang signifikan antara kepimpinan pengajaran terhadap efikasi sendiri guru, budaya sekolah, dan amalan pentaksiran guru di sekolah. Oleh itu, kajian ini cuba untuk mengenal pasti sama ada pengaruh kepimpinan pengajaran terhadap efikasi sendiri guru, budaya sekolah, dan amalan pentaksiran guru juga wujud di sekolah menengah kebangsaan di negeri Sarawak.

2.12 Kesimpulan

Kepimpinan pengajaran amat penting dalam memastikan proses pengajaran dan pembelajaran berjalan dengan teratur dan lancar. Ia turut melibatkan efikasi sendiri guru, budaya sekolah, pentaksiran guru dalam melaksanakan pengajaran dan pembelajaran bagi menyokong proses pembelajaran di sesebuah sekolah. Ini bermakna terdapat rangkaian antara kepimpinan pengajaran pengetua dengan efikasi sendiri guru, budaya sekolah dan pentaksiran guru bagi memastikan kejayaan sesebuah sekolah.

BAB TIGA

METODOLOGI KAJIAN

3.1 Pendahuluan

Bab ini akan memberi tumpuan kepada reka bentuk kajian, populasi dan sampel kajian, instrumen kajian yang digunakan untuk mengutip data kajian dan analisis faktor. Selain itu, andaian dalam SEM, kebolehpercayaan dan kesahan instrumen kajian, prosedur pengutipan data dan kaedah analisis data yang digunakan untuk menganalisis data kajian ini turut dibincangkan.

3.2 Reka Bentuk Kajian

Reka bentuk kajian ini adalah berbentuk kajian tinjauan. Reka bentuk kajian tinjauan merupakan prosedur dalam kajian kuantitatif, iaitu pengutipan data berbentuk angka menggunakan soal selidik (Creswell, 2012). Selain itu, kaedah tinjauan juga sering digunakan dalam kajian korelasi untuk meneroka hubungan antara pemboleh - pemboleh ubah dalam kajian (Creswell, 2012). Oleh itu, kaedah tinjauan digunakan untuk meneroka hubungan antara pemboleh-pemboleh ubah yang berlainan dalam kajian (Gall, Gall, & Borg, 2003). Dalam kajian ini, pengkaji menggunakan kaedah tinjauan secara kuantitatif menggunakan soal selidik untuk mengutip data bagi mengkaji pengaruh kepimpinan pengajaran terhadap efikasi sendiri guru, budaya sekolah dan amalan pentaksiran guru. Seterusnya, kajian ini juga adalah untuk menguji teori dan seterusnya menghasilkan model yang sesuai bagi kepimpinan pengajaran, efikasi sendiri guru, budaya sekolah dan amalan pentaksiran untuk sekolah di Sarawak.

3.3 Populasi dan Pensampelan

3.3.1 Populasi

Populasi merupakan kumpulan individu yang mempunyai ciri-ciri yang sama (Creswell, 2012). Oleh itu, populasi kajian adalah kumpulan individu yang mempunyai ciri yang sama dengan tujuan kajian dijalankan. Populasi kajian ini adalah terdiri daripada guru di sekolah menengah kebangsaan di 11 bahagian pentadbiran negeri Sarawak. Fokus kajian ialah kepada 33 buah sekolah menengah kebangsaan iaitu 3 buah sekolah untuk mewakili setiap bahagian pentadbiran negeri Sarawak. Jumlah guru yang berkhidmat di 33 buah sekolah tersebut adalah seramai 3102 orang. Sekolah-sekolah tersebut terdiri daripada sekolah bandar dan sekolah luar bandar. Jumlah populasi kajian di 33 buah sekolah tersebut ditunjukkan pada Jadual 3.1

Jadual 3.1

Populasi Guru Bagi 33 Buah Sekolah Berdasarkan 11 Bahagian di Negeri Sarawak.

Bahagian pentadbiran	Jumlah sekolah menengah	Populasi (N)
Kuching	3	237
Sri Aman	3	251
Sibu	3	275
Miri	3	276
Limbang	3	200
Sarikei	3	262
Kapit	3	332
Samarahan	3	386
Bintulu	3	450
Mukah	3	244
Betong	3	189
Jumlah	33	3102

3.3.2 Pensampelan

Sampel merupakan sub kumpulan kepada populasi yang pengkaji rancang untuk dikaji bagi tujuan untuk membuat generalisasi terhadap populasi yang dikaji (Creswell, 2012). Oleh itu, pensampelan merupakan bagaimana sampel dipilih daripada populasi yang kajian. Pensampelan yang digunakan dalam kajian ini adalah berdasarkan persampelan rawak kelompok. Pada peringkat pertama guru sekolah menengah kebangsaan di negeri Sarawak telah dibahagikan kepada 11 kelompok mengikut bahagian pentadbiran dan setiap kelompok, diwakili oleh 3 buah sekolah. Pemilihan 33 (3 sekolah X 11 bahagian pentadbiran) buah adalah dilakukan secara cabutan rawak berdasarkan senarai nama sekolah bagi mewakili bahagian pentadbiran masing-masing. Jumlah guru yang berkhidmat di 33 buah sekolah yang terpilih untuk kajian ini adalah berjumlah 3102 orang.

Pemilihan sampel daripada populasi di 33 buah sekolah tersebut adalah berdasarkan persampelan rawak mudah supaya setiap individu dalam populasi tersebut mempunyai peluang yang sama untuk dipilih. Untuk menentukan saiz sampel, jadual penentuan sampel oleh Krejcie dan Morgan (1970) digunakan. Berdasarkan jadual saiz sampel Krejcie dan Morgan (1970) bagi populasi antara 3000 hingga 3500 orang, saiz sampel minimum adalah 341 orang guru. Dalam kajian ini, jumlah sampel yang dipilih secara rawak adalah seramai 363 orang iaitu 11 orang guru untuk setiap sekolah (11 orang guru \times 33 buah sekolah).

Oleh sebab analisis data menggunakan SEM (*Structural Equation Model*), maka jumlah sampel apabila menggunakan SEM turut diberi perhatian. Kline (2005) menyatakan kebanyakan pengkaji mencadangkan antara 100 dan 200 responden

sebagai sampel minimum untuk SEM. Selain itu, Schumacker dan Lomax (2010) mencadangkan 250-500 sampel untuk SEM. Walau bagaimanapun, semua pengakaji bersetuju bahawa saiz sampel yang besar adalah lebih baik (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 2009; Bennet, 2000). Oleh itu, jumlah sampel 363 orang guru cukup untuk analisis SEM dengan menggunakan kaedah penganggaran Maximum Likelihood (ML). Ini kerana kaedah penganggaran ML boleh digunakan untuk analisis data apabila jumlah sampel sekurang-kurangnya 200 orang. Pemilihan jumlah 363 orang ini juga turut mengambil kira jika terdapat soal selidik yang tidak dipulangkan dan juga kemungkinan borang soal selidik tidak lengkap diisi.

3.4 Instrumen Kajian

Instrumen yang digunakan dalam kajian ini adalah *Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS)*, *Teacher Self Efficacy Scale (TSES)*, *School Culture Survey (SCS)* dan *Assessment Practices Inventory (API)*.

3.4.1 Instrumen Kepimpinan Pengajaran (PIMRS)

Soal selidik PIMRS ini adalah untuk mengenal pasti persepsi guru terhadap kepimpinan pengajaran pengetua yang diamalkan di sekolah menengah di negeri Sarawak. Menurut Hallinger (2003, 2005b), PIMRS telah dibina sebagai alat untuk mengenal pasti, menilai dan mengkaji kepimpinan pengajaran. PIMRS dalam kajian ini adalah berdasarkan model kepimpinan pengajaran oleh Hallinger dan Murphy (1987) yang mengandungi tiga dimensi dan sepuluh fungsi kepimpinan pengajaran (Hallinger & Murphy, 1987). Oleh itu, pengakaji menggunakan instrumen *PIMRS Teacher Form 2.0* oleh Hallinger yang mengandungi 50 item (5 item untuk setiap fungsi) untuk guru memberi maklum balas kepada amalan kepimpinan pengajaran

pengetua. Instrumen tersebut diambil dan diubahsuai daripada daripada Henderson (2007). Jadual 3.2 menunjukkan taburan soal selidik berdasarkan dimensi, fungsi dan item kepimpinan pengajaran PIMRS yang menggunakan skala lima poin iaitu 1 = Tidak pernah, 2 = Sekali sekala, 3 = Kerap kali, 4 = Sentiasa, dan 5 = Amat kerap.

Jadual 3.2

Dimensi, Fungsi dan Item Instrumen Kepimpinan Pengajaran (PIMRS)

Dimensi	Fungsi	Nombor Item
Menerangkan Misi Sekolah.	• Menetapkan matlamat sekolah	1 hingga 5
	• Menghebahkan matlamat sekolah.	6 hingga 10
Menguruskan Program Pengajaran.	• Menyelia dan menilai pengajaran.	11 hingga 15
	• Menyelaraskan kurikulum.	16 hingga 20
	• Memantau kemajuan pelajar.	21 hingga 25
Meningkatkan Iklim Pembelajaran Sekolah yang Positif.	• Melindungi masa pengajaran	26 hingga 30
	• Mengekalkan keberadaan (<i>visibility</i>).	31 hingga 35
	• Menyediakan insentif untuk guru.	36 hingga 40
	• Menggalakkan pembangunan profesional	41 hingga 45
	• Menyediakan insentif untuk pembelajaran pelajar	46 hingga 50
Jumlah	10	50

3.4.2 Instrumen Efikasi Kendiri Guru (TSES)

Pemboleh ubah efikasi kendiri guru diukur berdasarkan maklum balas guru menggunakan instrumen yang diadaptasi daripada Bandura (2006) *Guide to constructing self-efficacy scales* yang mengandungi 6 skala dan 28 item sahaja. Instrumen ini dibina oleh Bandura untuk membantu guru agar lebih memahami kenapa wujudnya kesukaran untuk mereka terlibat dalam melaksanakan aktiviti sekolah.

Efikasi kendiri guru berdasarkan 6 skala oleh Bandura juga pernah digunakan oleh pengkaji lain seperti Ravi (2013). Selain itu, menurut Gavora (2011), antara instrumen lain untuk mengukur efikasi guru adalah instrumen efikasi kendiri oleh Bandura (2006) yang mengandungi 6 skala dan 28 item tersebut. Instrumen kajian ini menggunakan skala lima poin iaitu 1 = Sangat sedikit boleh melakukan, 2 = Sedikit boleh melakukan, 3 = Sederhana, 4 = Boleh melakukan, dan 5= Sangat boleh melakukan.

Seterusnya, jumlah item iaitu sekurang-kurang 3 item dalam satu skala untuk instrumen ini membolehkan analisis faktor menggunakan perisian AMOS dijalankan. Taburan item berdasarkan skala dalam TSES tersebut adalah seperti pada Jadual 3.3.

Jadual 3.3

Faktor dan Item Instrumen Efikasi Kendiri Guru (TSES)

Skala	Nombor item
Efikasi untuk mempengaruhi membuat keputusan	1, 2 dan 3
Efikasi sendiri pengajaran	4, 5, 6, 7, 8, 9,10, dan 11
Efikasi sendiri berdisiplin	12, 13, dan 14
Efikasi untuk mendapatkan penglibatan ibu bapa	15, 16, dan 17
Efikasi untuk mendapatkan penglibatan komuniti	18, 19, dan 20
Efikasi untuk membina iklim sekolah yang positif	21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, dan 28
Jumlah item	28

3.4.3 Instrumen Budaya Sekolah (SCS)

Instrumen yang digunakan untuk mengukur budaya sekolah adalah *School Culture Survey* (SCS) diadaptasi daripada versi asal Gruenert (1998) yang diambil daripada DuPont (2009). Instrumen ini juga pernah digunakan oleh Abdul Ghani dan Tan (2006) yang juga mengandungi 35 item. Instrumen SCS telah digunakan dalam banyak kajian penyelidikan (Fraley, 2007; Gruenert, 2005; Herndon, 2007; Mitchell, 2008; Smith, 2007; Sullivan, 2010).

SCS tersebut mengandungi enam faktor (skala) dan 35 item yang menggunakan skala lima poin iaitu 1 = Sangat tidak setuju, 2 = Tidak setuju, 3 = Berkecuali, 4 = Setuju, dan 5 = Sangat setuju. Taburan item berdasarkan faktor SCS adalah seperti pada Jadual 3.4.

Jadual 3.4

Faktor dan Item Instrumen Budaya Sekolah (SCS).

Faktor	Nombor item
Kepimpinan kolaboratif	2, 7, 11, 14, 18, 20, 22, 26, 28, 32, dan 34
Kolaborasi guru	3, 8, 15, 23, 29, dan 33
Pembangunan profesional	1, 9, 16, 24, dan 30
Kesepakatan tujuan	5, 12, 19, 27, dan 31
Kejelekitan berterusan	4, 10, 17, dan 25
Perkongsian pembelajaran	6, 13, 21, dan 35
Jumlah item	35

3.4.4 Instrumen Amalan Pentaksiran Guru (API)

Instrumen yang digunakan untuk mengukur amalan pentaksiran guru adalah diadaptasi daripada *Assessment Practices Inventory* (API) oleh Frazier (2007).

Instrumen ini menggunakan skala lima poin yang dilabelkan sebagai 1 hingga 5 seperti berikut:

Tidak mahir1 /2 /3 /4 /5 Berkemahiran tinggi.....

Menurut Frazier (2007) jika guru berpendapat dia tiada kemahiran maka dia akan memilih 1, jika guru merasakan dia mempunyai kemahiran yang tinggi, maka dia akan memilih skala 5. Apabila guru merasakan kemahiran mereka berada antara tidak mempunyai kemahiran dan mempunyai kemahiran yang tinggi, guru sepatutnya

memberi maklum balas sama ada pada skala 2, 3, atau 4 iaitu bergantung kepada kemahiran yang mereka miliki.

Instrumen API mengandungi 47 item yang dibahagikan kepada enam faktor (skala) iaitu aplikasi dan pembangunan pentaksiran guru, pentaksiran formatif, penggredan berorientasikan guru berkaitan aktiviti-aktiviti, kemahiran pentaksiran secara luaran yang diperlukan (ujian standard, portfolio, dan pentaksiran prestasi), penggredan berorientasikan pelajar berkaitan aktiviti-aktiviti dan dimensi etika pentaksiran. Taburan item dalam instrumen API tersebut berdasarkan faktor adalah seperti pada Jadual 3.5.

Jadual 3.5

Faktor dan Item Instrumen Amalan Pentaksiran Guru (API).

Faktor	Taburan item
Aplikasi dan pembangunan pentaksiran guru.	1 hingga 15
Pentaksiran formatif.	16 hingga 23
Penggredan berorientasikan guru berkaitan aktiviti-aktiviti.	24 hingga 30
Kemahiran pentaksiran secara luaran yang diperlukan (ujian standard, portfolio, dan pentaksiran prestasi).	31 hingga 37
Penggredan berorientasikan pelajar berkaitan aktiviti-aktiviti dan etika.	38 hingga 44
Etika pentaksiran.	45 hingga 47
Jumlah item	47

3.5 Kajian Rintis

Tujuan utama kajian rintis ini adalah untuk menguji kebolehpercayaan soal selidik yang digunakan dalam kajian sebenar. Menurut Mohd. Majid (2005), kebolehpercayaan merujuk kepada ketekalan keputusan kajian iaitu sesuatu tahap yang diperoleh oleh pengkaji melambangkan tahap kemahiran dalam kajian tersebut.

Menurut Mohd. Majid (2005), pekali kebolehpercayaan yang sesuai digunakan dalam penyelidikan bagi sesuatu alat ukur ialah yang mempunyai pekali kebolehpercayaan lebih daripada 0.60. Manakala menurut Sekaran (1992) koefisyen kebolehpercayaan yang kurang daripada 0.60 dianggap lemah, 0.61 hingga 0.79 boleh diterima dan lebih daripada 0.8 dikatakan tinggi atau baik (Hair, Money, Samouel, & Page, 2007; Mohd. Majid, 2005; Sakaran, 1992).

Walaupun kebolehpercayaan dan kesahan instrumen soal selidik yang digunakan dalam kajian ini adalah tinggi kerana pernah digunakan oleh pengkaji lain, namun kajian rintis perlu dijalankan untuk mengenal pasti tahap kebolehpercayaan instrumen tersebut bagi maksud kajian ini. Kajian rintis untuk instrumen kajian ini telah dijalankan di sekolah SMK (BM) Saratok yang melibatkan seramai 30 orang guru sebagai responden. Penggunaan saiz sampel perlu digalakkan melebihi 30 unit kerana andaian bahawa saiz sampel melebihi 30 unit akan memenuhi taburan normal (Azizi, Shahrin, Jamaludin, Yusof, & Abdul Rahim, 2006). Oleh itu bilangan tersebut (30 orang responden) dalam kajian rintis adalah dianggap sebagai jumlah maksimum kerana walaupun bilangan melebihi 30 orang responden tidak akan memberi apa-apa maklumat tambahan untuk penambahbaikan soal selidik berkenaan (Hair *et al.*, 2007).

Oleh itu kebolehpercayaan instrumen kajian ini berdasarkan kajian rintis ditunjukkan pada Jadual 3.6.

Jadual 3.6

Kebolehpercayaan Instrumen Berdasarkan Kajian Rintis.

Instrumen	Jumlah item	<i>Cronbach's alpha</i>
Kepimpinan pengajaran (PIMRS)	50	.98
Efikasi sendiri guru (TSES)	28	.94
Budaya sekolah (SCS)	35	.94
Amalan pentaksiran guru (API)	47	.83

3.6 Prosedur Pengutipan Data

Kajian ini dijalankan selepas mendapat kebenaran rasmi daripada Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan (BPPDP), Kementerian Pendidikan Malaysia. Pengedaran borang soal selidik adalah menggunakan kaedah pos iaitu dipos menggunakan sampul Pos Ekspres. Sampul Pos Ekspres tersebut mengandungi surat kebenaran untuk menjalankan kajian di sekolah-sekolah menengah di bahagian-bahagian dan daerah di negeri Sarawak, surat kebenaran BPPDP, borang soal selidik dan juga sampul Pos Ekspres yang kosong. Sampul Pos Ekspres kosong tersebut telah ditulis nama serta alamat pengkaji untuk pihak sekolah menghantar balik borang soal selidik yang telah lengkap diisi.

Jumlah soal selidik yang diedarkan adalah 528 iaitu 16 naskah untuk setiap sekolah. Pengkaji meminta jasa baik pihak sekolah mengirimi semula borang soal selidik

yang telah diisi oleh guru di sekolah masing-masing kepada pengkaji dalam tempoh masa tiga bulan daripada tarikh mereka menerima kiriman daripada pengkaji. Tindakan susulan pengkaji bagi memastikan kiriman tersebut sampai kepada sekolah tersebut adalah dengan membuat panggilan telefon kepada pihak sekolah untuk memaklumkan terdapat borang soal selidik dikirimkan, memastikan ia sudah sampai atau belum, dan juga memastikan ia berjaya diedar dan dikutip semula oleh pihak yang diamanahkan oleh sekolah tersebut. Jika kiriman tersebut didapati gagal sampai ke sekolah tersebut, maka pengkaji akan mengirimkan semula satu set soal selidik yang baru sebagai tindakan susulan.

3.7 Analisis Faktor Konfirmatori (CFA)

Perisian AMOS digunakan untuk menjalankan analisis faktor konfirmatori (*Confirmatory Factor Analysis/CFA*) dan model persamaan struktural (*Structural Equation Model/SEM*). Analisis faktor dijalankan untuk menentukan kesahan faktor untuk skala dan subskala dalam konstruk pemboleh ubah kajian.

Analisis model pengukuran dalam kajian ini adalah berdasarkan Analisis Faktor Konfirmatori (CFA). CFA digunakan untuk mengesahkan sama ada indikator benar-benar mempamerkan setiap konstruk laten melalui analisis muatan faktor (*factor loading*). Muatan faktor adalah menggambarkan perhubungan di antara pemboleh ubah laten dengan item atau indikator (Hair *et al.*, 2009). Nilai muatan faktor yang mencapai .50 atau lebih besar dipertimbangkan sebagai mengukur atau menunjukkan faktor dengan jelas (Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2010) maka indikator tersebut akan diterima dan sebaliknya. Setiap indikator juga mempunyai ralat

pengukuran. Nilai ralat tersebut adalah varian dalam indikator yang tidak dapat dijelaskan.

Dalam kajian ini, model pengukuran *first order* untuk setiap pemboleh ubah kajian digunakan untuk menentukan sama ada indikator-indikator (item) betul-betul mengukur subskala yang terdapat pada konstruk pemboleh ubah.

3.7.1 Kepimpinan Pengajaran

Rajah 3.1 menunjukkan model pengukuran 10 fungsi kepimpinan pengajaran yang digunakan untuk mengukur faktor fungsi-fungsi kepimpinan pengajaran iaitu F1=Menetapkan matlamat sekolah, F2=Menghebahkan matlamat sekolah, F3=Menyelia dan menilai pengajaran, F4=Menyelaraskan kurikulum, F5=Memantau kemajuan pelajar, F6=Melindungi masa pengajaran, F7=Mengekalkan keberadaan (*visibility*), F8=Menyediakan insentif untuk guru, F9=Menggalakkan pembangunan profesional, dan F10=Menyediakan insentif untuk pembelajaran pelajar.

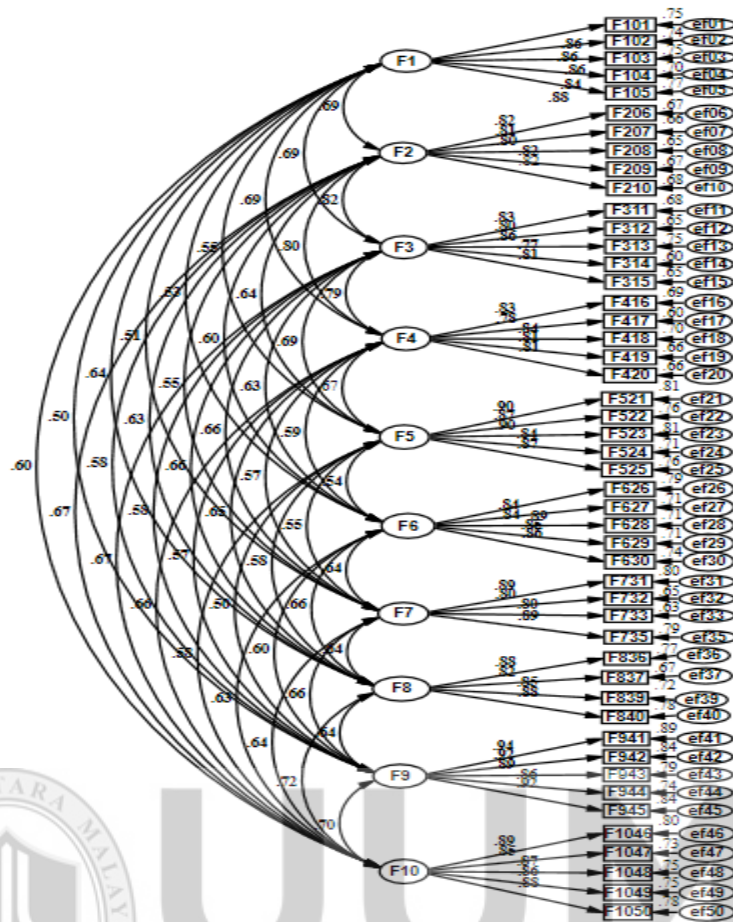
Analisis faktor menunjukkan terdapat item yang mempunyai muatan faktor yang rendah. Jadual 3.7 menunjukkan item yang mempunyai muatan faktor yang rendah daripada .50. Item tersebut adalah F734 = .26 dan F838 = .41 (< .50). Oleh itu, selepas kedua-dua item ini digugurkan hanya 48 item sahaja yang dikekalkan kerana muatan faktor bagi item tersebut > .50. Nilai pekali regresi piawai (β) antara setiap pemboleh ubah pendam dengan item yang tinggi .77 hingga .94 menunjukkan semua item dapat mewakili pemboleh ubah pendam masing-masing.

Analisis SMC menunjukkan nilai varians yang dapat diterangkan bagi semua item adalah antara .604 hingga .888 atau antara 60.4 peratus hingga 88.8 peratus. Oleh itu, ralat varians adalah antara 11.2 peratus hingga 39.6 peratus iaitu yang tidak dapat diterangkan. Rajah 3.1 menunjukkan analisis CFA model pengukuran 10 fungsi kepimpinan pengajaran selepas dua item tersebut disingkirkan. Jadual 3.7 menunjukkan jumlah item yang digugurkan selepas analisis faktor dan juga jumlah item yang dikekalkan untuk analisis seterusnya.

Jadual 3.7

Muatan Faktor Konstruk Kepimpinan Pengajaran.

Faktor	Jumlah item asal	Item yang digugurkan	Jumlah item dikekalkan
F1	5	-	5
F2	5	-	5
F3	5	-	5
F4	5	-	5
F5	5	-	5
F6	5	-	5
F7	5	1 (F734)	4
F8	5	1 (F838)	4
F9	5	-	5
F10	5	-	5
Jumlah	50	2	48



Rajah 3.1: Analisis CFA model pengukuran kepimpinan pengajaran.

3.7.2 Efikasi Kendiri Guru

Analisis CFA model pengukuran efikasi kendiri guru *first order* terdiri daripada 6 faktor (skala) dan 28 item. Faktor efikasi kendiri guru E1 adalah efikasi untuk mempengaruhi membuat keputusan, E2 adalah efikasi kendiri pengajaran, E3 adalah efikasi kendiri berdisiplin, E4 adalah efikasi untuk mendapatkan penglibatan ibu bapa, E5 adalah efikasi untuk mendapatkan penglibatan komuniti, dan E6 adalah efikasi untuk membina iklim sekolah yang positif. Berdasarkan analisis CFA efikasi kendiri guru tersebut, terdapat muatan faktor yang rendah daripada nilai .50 iaitu E210 = .21, E624 = .31 dan E626 = .21 seperti yang ditunjukkan pada Rajah 3.2 dan Jadual 3.8. Oleh itu, berdasarkan analisis faktor tersebut item ini perlu digugurkan kerana nilai

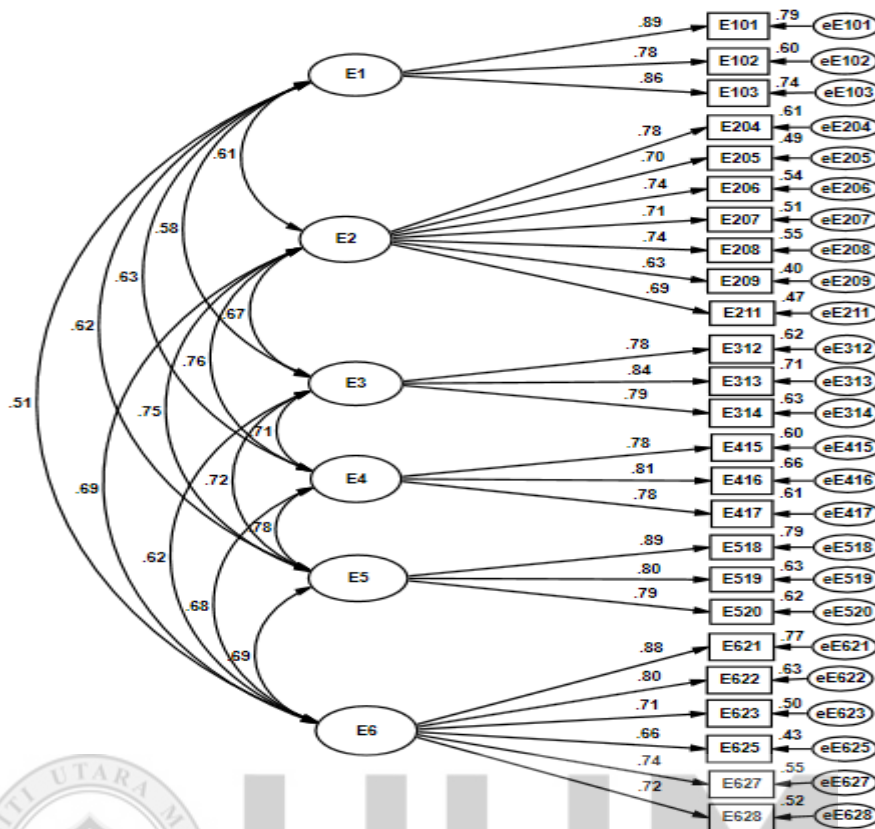
muatan faktor rendah daripada nilai muatan faktor yang telah ditetapkan. Jadual 3.8 menunjukkan analisis muatan faktor konstruk efikasi sendiri guru *first order*. Selepas tiga item tersebut digugurkan, hanya 25 item sahaja dikekalkan untuk analisis seterusnya.

Selepas tiga item tersebut digugurkan, nilai pekali regresi piawai (β) antara setiap pemboleh ubah pendam dengan item yang tinggi iaitu .63 hingga .89 menunjukkan semua item dapat mewakili pemboleh ubah pendam masing-masing. Analisis SMC menunjukkan nilai varians yang dapat diterangkan bagi semua item adalah antara .401 hingga .789 atau antara 40.1 peratus hingga 78.9 peratus. Oleh itu, ralat varians adalah antara 21.1 peratus hingga 59.9 peratus sahaja yang tidak dapat diterangkan.

Jadual 3.8

Muatan Faktor Konstruk Efikasi Kendiri Guru.

Faktor	Jumlah item asal	Item yang disingkirkan	Jumlah item dikekalkan
E1	3	-	3
E2	8	1 (E210)	7
E3	3	-	3
E4	3	-	3
E5	3	-	3
E6	8	2 (E624; E626)	6
Jumlah	28	3	25



Rajah 3.2: Analisis CFA model pengukuran efikasi sendiri guru.

3.7.3 Budaya Sekolah

Rajah 3.3 dan Jadual 3.9 menunjukkan analisis faktor budaya sekolah *first order* yang terdiri daripada 6 faktor (skala) dan 35 item. Faktor budaya sekolah B1 adalah kepimpinan kolaboratif, B2 adalah kolaborasi guru, B3 adalah pembangunan profesional, B4 kejelekitan berterusan, B5 adalah kesepakatan tujuan, dan B6 adalah perkongsian pembelajaran.

Berdasarkan Rajah 3.3 dan Jadual 3.9, analisis CFA mendapati terdapat item yang mempunyai muatan faktor kurang daripada .50 iaitu B126 = .31, B128 = .17 dan B215 = .21. Oleh itu, tiga item ini digugurkan daripada analisis seterusnya. Selepas item tersebut digugurkan hanya 32 item sahaja dikekalkan untuk analisis kerana

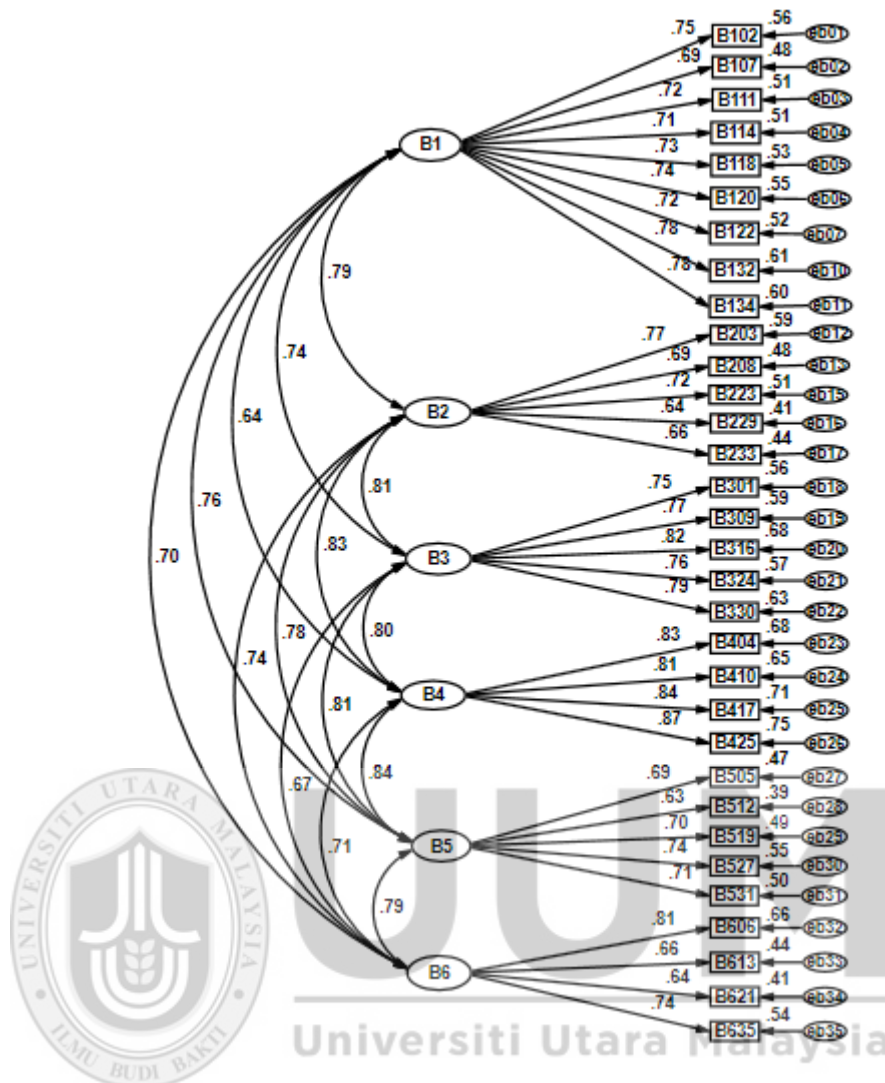
semua item yang lain mempunyai muatan faktor > .50. Analisis ini menunjukkan semua item dalam faktor budaya sekolah B3, B4, B5, dan B6 adalah dikekalkan.

Selepas item tersebut disingkirkan, nilai pekali regresi piawai (β) antara setiap pemboleh ubah pendam dengan item yang tinggi .63 hingga .87 menunjukkan semua item dapat mewakili pemboleh ubah pendam masing-masing. Analisis SMC menunjukkan nilai varians yang dapat diterangkan bagi semua item adalah antara .392 hingga .763 atau antara 39.2 peratus hingga 76.3 peratus. Oleh itu, ralat varians adalah antara 23.7 peratus hingga 60.8 peratus iaitu varians yang tidak dapat diterangkan.

Jadual 3.9

Muatan Faktor Konstruk Budaya Sekolah.

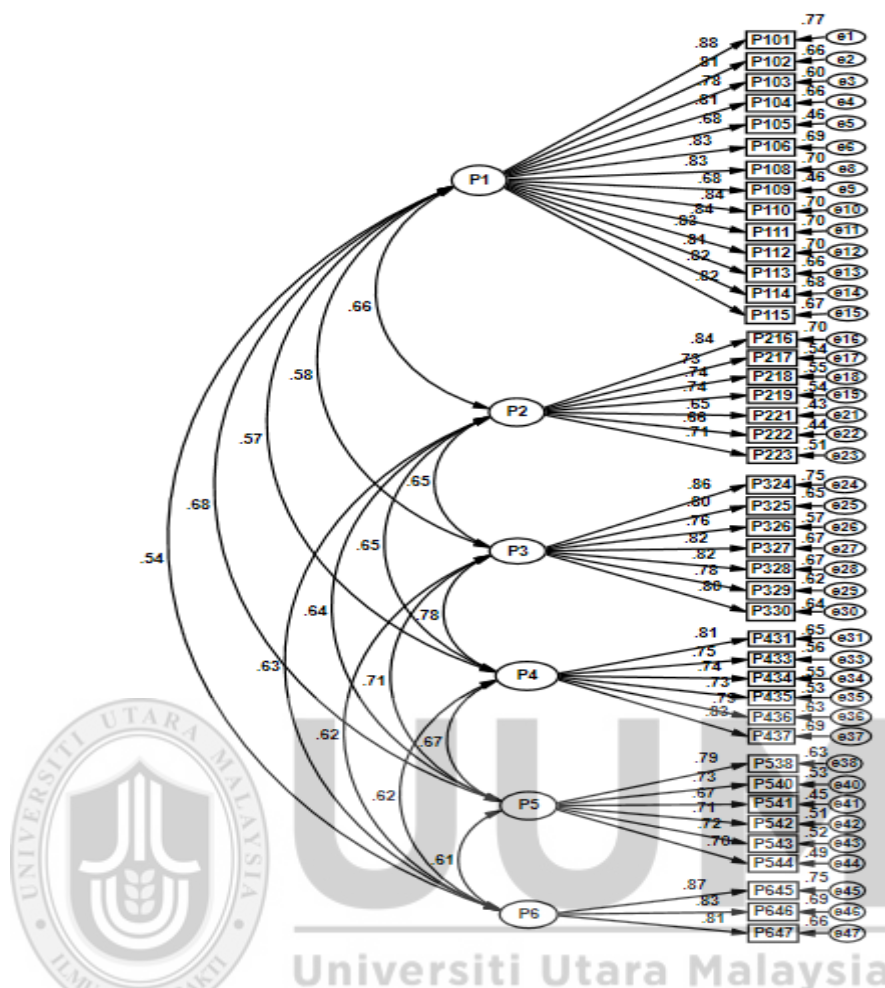
Faktor	Jumlah Item asal	Jumlah/item yang disingkirkan	Jumlah item dikekalkan
B1	11	2 (B126; B128)	9
B2	6	1 (B215)	5
B3	5	-	5
B4	4	-	4
B5	5	-	5
B6	4	-	4
Jumlah	35	3	32



Rajah 3.3: Analisis CFA model pengukuran budaya sekolah.

3.7.4 Amalan Pentaksiran Guru

Rajah 3.4 menunjukkan analisis CFA model pengukuran *first order* amalan pentaksiran guru yang terdiri daripada 6 faktor (skala) dan 47 item/indikator. Faktor amalan pentaksiran guru P1 adalah aplikasi dan pembangunan pentaksiran guru, P2 adalah pentaksiran formatif, P3 adalah penggredan berorientasikan guru berkaitan aktiviti-aktiviti, P4 adalah kemahiran pentaksiran secara luaran yang diperlukan, P5 adalah penggredan berorientasikan pelajar berkaitan aktiviti-aktiviti dan etika, dan P6 adalah etika pentaksiran.



Rajah 3.4: Analisis CFA model pengukuran amalan pentaksiran guru.

Jadual 3.10 menunjukkan terdapat item yang mempunyai nilai muatan faktor kurang daripada .50 iaitu item P107 = .22, P220 = .29, P432 = .41, dan P539 = .35. Oleh itu item ini akan digugurkan dan hanya 43 daripada 47 item dikekalkan bagi konstruk amalan pentaksiran guru untuk analisis seterusnya.

Nilai pekali regresi piawai (β) antara setiap pemboleh ubah pendam dengan item yang tinggi .65 hingga .88 menunjukkan semua item dapat mewakili pemboleh ubah pendam masing-masing. Analisis SMC menunjukkan nilai varians yang dapat diterangkan bagi semua item adalah antara .426 hingga .769 atau antara 42.6 peratus

hingga 76.9 peratus. Oleh itu, ralat varians adalah antara 23.1 peratus hingga 57.4 peratus iaitu varians yang tidak dapat diterangkan.

Jadual 3.10

Muatan Faktor Konstruk Amalan Pentaksiran Guru.

Faktor	Jumlah item asal	Jumlah/item yang digugurkan	Jumlah item dikekalkan
P1	15	1 (P107)	14
P2	8	1 (P220)	7
P3	7	-	7
P4	7	1 (P432)	6
P5	7	1 (P539)	6
P6	3	-	3
Jumlah	47	4	43

3.8 Penyemakan Andaian Dalam SEM

Penyemakan andaian dalam SEM adalah merangkumi kesesuaian saiz sampel, normaliti data, multikolariti, *outlier* serta kebolehpercayaan dan kesahan ditentukan melalui output model pengukuran *first order*.

1. Saiz sampel kajian

Dalam analisis SEM jumlah sampel kurang daripada 100 dikatakan sebagai saiz yang kecil, antara 100 hingga 200 adalah sederhana, dan lebih daripada 200 merupakan saiz sampel yang besar (Kline, 2005). Byrne (2010) menyatakan indeks HOELTER (pada

AMOS output) atau *Critical N* (CN) oleh Hoelter'(1983) memberi fokus secara langsung pada kesesuaian saiz sampel kajian.

Jadual 3.11 menunjukkan kesepadanan model dengan sampel kajian berdasarkan model pengukuran *first order* bagi setiap pemboleh ubah kajian selepas item yang mempunyai muatan faktor < .50 digugurkan. Nilai HOELTER menghampiri 200 menunjukkan model adalah bersesuaian dengan data sampel yang dipersembahkan. Jumlah sampel n=363 adalah memuaskan berdasarkan penanda aras HOELTER (.05 dan .01 > 200). Oleh itu jumlah sampel 363 orang yang digunakan dalam kajian ini adalah mencukupi kerana analisis faktor memerlukan sekurang-kurangnya 300 sampel (Tabachnick & Fidell, 2007).

Jadual 3.11

Kesesuaian Saiz Sampel Kajian

Model pengukuran	HOELTER .05	HOELTER .01
Kepimpinan pengajaran	352	362
Efikasi sendiri guru	300	318
Budaya sekolah	246	257
Amalan pentaksiran guru	300	310

2. Normaliti data

Nilai *skewnes* untuk data kajian ini adalah berdasarkan indeks oleh Kline (2005) iaitu nilai skor ± 3 untuk normaliti data indeks *kurtosis* adalah $= \pm 3$ untuk taburan normal (Byrne, 2010). Jadual 3.12 menunjukkan tidak terdapat nilai *skewnes* dan *kurtosis*

yang ekstrem berdasarkan model pengukuran *first order* selepas item yang mempunyai muatan faktor $< .50$ digugurkan.

Seterusnya, andaian kritikal yang penting dalam analisis SEM yang menggunakan perisian AMOS adalah data mempunyai multivariat normaliti (Arbuckle, 2007 dalam Byrne 2010). Oleh itu, analisis dalam SEM lebih memfokuskan kepada nilai multivariat kurtotik (*multivariate kurtotic*) yang bertaburan secara normal (Byrne, 2010).

Bagi menentukan multivariat normaliti, penelitian terhadap nilai *Critical ratio* (C.R) bagi multivariat kurtosis perlu dinilai (Byrne, 2010) pada bahagian bawah *assessment of normality* pada output AMOS. Bentler (2005) menyatakan bahawa nilai C.R bagi multivariat kurtosis > 5.00 adalah petunjuk bahawa data tidak bertaburan secara normal. Oleh itu, data dalam kajian ini adalah bertaburan secara normal kerana memenuhi syarat tersebut. Jadual 3.10 menunjukkan nilai *skewnes*, *kurtosis* dan *multivariate kurtotic* model pengukuran pemboleh ubah kajian.

Jadual 3.12

Normaliti Data

Model pengukuran	<i>Skewnes</i>	Kurtosis	<i>Multivariate kurtotic</i> (C.R)
Kepimpinan pengajaran	-0.21 hingga 0.34	-0.38 hingga -1.08	4.32
Efikasi sendiri guru	-0.80 hingga 0.16	-0.39 hingga -1.06	4.02
Budaya sekolah	-0.09 hingga 0.23	-0.75 hingga -1.17	2.37
Amalan pentaksiran guru	-0.04 hingga 0.27	-0.49 hingga -1.11	3.37

3. Multivariat *Outlier*

Outlier menggambarkan kes yang mana skor adalah dengan banyaknya berbeza antara satu dengan yang lain dalam sesuatu set data (Byrne, 2010). Multivariat *outlier* menunjukkan skor ekstrem pada dua atau lebih pemboleh ubah (Kline, 2005). Pendekatan yang biasa digunakan dalam mengesan multivariat *outlier* ialah pengiraan kuasa dua *Mahalanobis Distance* (D^2). Statistik ini mengukur jarak unit sisihan piawai antara sesuatu set skor untuk satu kes dan min sampel untuk semua pemboleh ubah (*centroid*).

Analisis yang dijalankan mendapati tidak terdapat *outlier* kerana tiada nilai D^2 yang berdiri tersendiri jauh antara satu sama lain dari nilai D^2 yang lain. Didapati juga nilai andaian normaliti untuk keberangkalian $D^2 > .000$ pada lajur $p1$ dan lajur $p2$. Ini kerana jika terdapat nilai $D^2 = 0.001$ ini kemungkinan menunjukkan terdapat multivariat *outlier* (Hair *et al.*, 2009) dan jika nilai pada lajur $p1$ dan $p2$ adalah masing-masing $.000$, kemungkinan akan wujud *outlier*.

Seperti yang diharapkan nilai pada lajur $p1$ adalah lebih kecil daripada nilai pada lajur $p2$ (Arbuckle, 1997; Byrne, 2010). Nilai yang kecil pada $p2$ berbanding $p1$ menyokong cerapan adalah tidak mungkin jauh dari *centroid* di bawah hipotesis normaliti (Byrne, 2010). Berdasarkan nilai D^2 juga didapati gap dalam D^2 bagi 11 bilangan nombor cerapan teratas (Byrne, 2010) boleh dikatakan *outlier* tidak berlaku.

4. Lineariti

Lineariti digunakan untuk menyemak hubungan pemboleh ubah bebas (kepimpinan pengajaran) dengan pemboleh ubah bebas (efikasi sendiri guru, budaya sekolah, dan amalan pentaksiran guru). Analisis faktor adalah berdasarkan korelasi antara dua pemboleh ubah, oleh itu lineariti pemboleh ubah adalah penting dan disemak menggunakan *scatter plot* (Tabachnick & Fidell, 2007).

Berdasarkan *scatter plot of residual against predicted value* dan *normal probability plot of regression standardized residual* untuk pemboleh ubah bebas didapati ketiga-tiga pemboleh ubah bersandar tidak mempunyai hubungan yang jelas antara residual dengan nilai yang diramalkan (*predicted value*) dan ini memenuhi andaian lineariti data. Ini disokong oleh *normal probability plot of regression standardized residual* yang menunjukkan taburan secara normal seperti pada Lampiran Lineariti.

5. Multikolineariti dan singulariti

Multikolineariti wujud apabila dua atau lebih faktor mempunyai korelasi yang sangat tinggi ($> .09$) bagi konstruk yang sama (Byrne, 2010; Tabachnick & Fidell, 2007). Didapati tiada pemboleh ubah yang mempunyai multikolineariti bagi *first order* model pengukuran CFA kerana korelasi antara faktor adalah $< .09$. Seterusnya, nilai koefisien *Squared Multiple Correlations* (SMC) yang menghampiri '1' menunjukkan kemungkinan singulariti terjadi (Tabachnick & Fidell, 2007). Didapati juga tidak terdapat masalah singulariti kerana nilai SMC tidak menghampiri nilai 1 dan keseluruhan nilai SMC $< .90$. Berdasarkan Jadual 3.13, tiada pemboleh ubah yang mempunyai multikolineariti dan singulariti bagi *first order* model pengukuran CFA.

Jadual 3.13

Multikolinaeriti dan Singulariti

Model pengukuran	Nilai Korelasi Tertinggi	Nilai SMC Tertinggi
Kepimpinan pengajaran	F2 <-> F4 = .80	F941 = .89
Efikasi sendiri guru	E4 <-> E5 = .78	E518 = .79
Budaya sekolah	B4 <-> B5 = .84	B425 = .75
Amalan pentaksiran guru	P3 <-> P4 = .79	P101 = .77

3.9 Kebolehpercayaan dan Kesahan

Analisis Faktor Komfirmatori (CFA) dalam Model Persamaan Struktural (SEM) memberikan hasil yang sangat baik dalam menguji kesahan dan kebolehpercayaan instrument kajian (Hamdan, Badrullah, & Shahid, 2011).

3.9.1 Kebolehpercayaan

Menurut George dan Mallery (2003) nilai kebolehpercayaan boleh ditafsirkan seperti pada Jadual 3.14. Kebolehpercayaan pemboleh ubah adalah tinggi jika *Cronbach alpha* > 0.6 seperti yang dicadangkan oleh Hair *et al.* (2010). Nilai alpha yang tinggi ini menunjukkan konsistensi dalaman yang baik antara item-item dalam skala.

Kebolehpercayaan indikator (item) diukur berdasarkan nilai muatan faktor antara indikator asal dengan faktor konstruk. Nilai muatan faktor ± 0.3 dan ± 0.4 adalah memenuhi keperluan minimum, $> \pm 0.5$ adalah signifikan secara praktikal, dan $\geq \pm 0.7$ adalah mempunyai struktur yang baik (Hair *et al.*, 2009). Seterusnya, *Squared multiple correlation* (SMC) adalah pemeriksaan terperinci bagi menentukan kebolehpercayaan

item bagi mengukur konstruk, dan jika nilai SMC .30 ke atas item tersebut boleh diterima kerana ia betul-betul mengukur konstruk yang berkaitan (Arbuckle 1997).

Jadual 3.14

Nilai Cronbach Alpha dan Klasifikasinya

Klasifikasi	Nilai Cronbach alpha
Tidak diterima (<i>Unacceptable</i>)	< 0.5
Sangat lemah (<i>Poor</i>)	0.5 – 0.59
Boleh dipertimbangkan (<i>Questionable</i>)	0.6 – 0.69
Boleh diterima (<i>Acceptable</i>)	0.7 – 0.79
Baik (<i>Good</i>)	0.8 – 0.89
Sangat baik (<i>Excellent</i>)	0.9 – 1.00

Jadual 3.15 menunjukkan kebolehpercayaan pemboleh ubah kajian berdasarkan *Cronbach alpha* selepas semua item yang mempunyai muatan faktor <.05 digugurkan iaitu F734=.26, F838=.41 bagi konstruk kepimpinan pengajaran, E210=.21, E624=.31, E626=.21 bagi konstruk efikasi sendiri guru, B126=.31, B128=.17, B215=.21 bagi konstruk budaya sekolah, dan P107 = .22, P220 = .29, P432 = .41, dan P539 = .35 bagi konstruk amalan pentaksiran guru. Didapati *Cronbach alpha* pemboleh ubah kajian adalah tinggi (> 0.6).

Jadual 3.15

Kebolehpercayaan Pemboleh ubah Kajian

Model pengukuran	<i>Cronbach alpha</i>	Muatan faktor terendah
Kepimpinan pengajaran	.93	F314 = .77
Efikasi sendiri guru	.89	E209 = .63
Budaya sekolah	.92	B512= .63
Amalan pentaksiran guru	.89	P221 = .65

Kebolehpercayaan pemboleh ubah kajian berdasarkan SMC pula ditunjukkan pada Jadual 3.16. Oleh itu nilai $SMC > .30$ bagi kesemua item menunjukkan item tersebut benar-benar mengukur konstruk pemboleh ubah tersebut. Didapati nilai SMC item terendah dalam pemboleh ubah kajian tidak ada yang di bawah .30 iaitu item yang mempunyai nilai SMC terendah untuk kepimpinan pengajaran adalah $F417 = .60$, efikasi sendiri guru adalah $E209 = .40$, budaya sekolah adalah $B512 = .39$, dan amalan pentaksiran guru adalah $P221 = .43$.

Jadual 3.16

Squared Multiple Correlation (SMC)

Model pengukuran	Nilai SMC terendah
Kepimpinan pengajaran	F417 = .60
Efikasi sendiri guru	E209 = .40
Budaya sekolah	B512 = .39
Amalan pentaksiran guru	P221 = .43

3.9.2 Kesahan

Kesahan instrumen adalah berkaitan dengan sama ada skor mengukur apa yang ia patut ukur, dan juga tidak mengukur apa yang sepatutnya tidak diukur (Kline, 2005).

Kesahan konstruk boleh dikenal pasti menggunakan kesahan diskriminan dan kesahan konvergen. Oleh itu, analisis SEM menggunakan CFA adalah untuk mengenal pasti struktur faktor yang dicadangkan, dan memaparkan kesahan konstruk secara mendalam seperti kesahan diskriminan dan kesahan konvergen terhadap model pengukuran (Byrne, 2010; Kline, 2005).

1. Kesahan diskriminan.

Kesahan diskriminan adalah untuk menguji signifikan sama ada konstruk adalah berbeza antara satu dengan yang lain. Nilai korelasi = .85 adalah nilai *cut-off* digunakan untuk menguji sama ada terdapat tanda korelasi antara indikator (item) bagi konstruk yang berbeza. Jika korelasi > .85, ini menunjukkan kesahan diskriminan tidak disokong (Kline, 2005). Ini menunjukkan nilai korelasi tersebut adalah berdiri sendiri dan bebas daripada faktor lain. Oleh itu, didapati semua konstruk dalam pemboleh ubah kajian mempunyai kesahan diskriminan kerana tidak ada korelasi antara konstruk yang melebihi nilai .85. Keputusan analisis ini ditunjukkan pada Jadual 3. 17.

2. Kesahan konvergen.

Kesahan konvergen adalah darjah pelbagai ukuran terhadap pemboleh ubah yang dikorelasikan (Hair *et al.*, 2010). Kesahan konvergen bermaksud untuk melihat sebesar mana indikator (item) bertemu atau berkongsi dalam konstruk tunggal (satu konstruk) dan indikator tersebut dikatakan konvergen jika muatan faktor adalah tinggi dan signifikan serta *standardized factor loading* adalah > .50 (Hamdan, Badrullah, & Shahid, 2011).

Kesahan konvergen dalam kajian ini adalah berdasarkan indeks NFI dan muatan faktor. Ini kerana, menurut Bentler dan Bonett (1980) kesahan konvergen boleh dikenal pasti melalui koefisien *Bentler-Bonett* (NFI dalam output *Model fit*) > .90 bagi menunjukkan kekuatan kesahan konvergen.

Selain itu, kesahan konvergen boleh dikenal pasti berdasarkan muatan faktor = .50 dan muatan faktor \geq .07 adalah petunjuk kekuatan kesahan konvergen (Hair *et al.*, 2009). Oleh itu, didapati semua pemboleh ubah kajian mempunyai kesahan konvergen iaitu nilai NFI >.90 dan muatan faktor > .50. Jadual 3.17 menunjukkan kesahan diskriminan dan konvergen pemboleh ubah kajian berdasarkan model pengukuran *first order*.

Jadual 3.17

Kesahan Konstruk Pemboleh ubah Kajian.

Model pengukuran	Diskriminan		Konvergen	
	Korelasi < .85	(NFI > .90)	Muatan faktor terendah	
Kepimpinan pengajaran	F2 <-> F4 = .80	.93	F314 = .77	
Efikasi sendiri guru	E4 <-> E5 = .78	.94	E209 = .63	
Budaya sekolah	B4 <-> B5 = .84	.90	B512= .63	
Amalan pentaksiran guru	P3 <-> P4 = .79	.91	P221 = .65	

3.10 Penganalisan Data Kajian

Data kajian ini dianalisis menggunakan perisian *Statistical Package For Social Science* (SPSS) versi 17 dan *Analysis of Moment Structures* (AMOS) versi 18. Perisian SPSS digunakan untuk membuat analisis deskriptif iaitu analisis demografi responden dan tahap min pemboleh ubah kajian.

3.10.1 Analisis Tahap Min Pemboleh ubah Kajian

Bagi analisis untuk menentukan tahap skor min pemboleh ubah kajian, julat skor min dikira berdasarkan formula oleh Mohd. Majid (2005) seperti berikut:

Julat skala skor min = Nilai tertinggi skala – Nilai terendah skala

$$\text{ialtu julat min} = \frac{\text{Bilangan Julat skor}}{5} = (5 - 1) = 0.8$$

Bagi tujuan menganalisis tahap min pemboleh ubah, julat nilai maksima dan nilai minima skor min dibahagi kepada lima. Oleh itu skor min antara 1.00 hingga 1.80 sebagai tahap sangat rendah, min 1.81 hingga 2.60 sebagai tahap sederhana rendah, min 2.61 – 3.40 adalah tahap sederhana, min 3.41 – 4.20 adalah tahap sederhana tinggi dan min 4.21 sehingga 5.00 sebagai tahap sangat tinggi. Pemingkatan skor min tersebut ditunjukkan pada Jadual 3. 18.

Jadual 3.18

Pemeringkatan Julat Skor Min dan Tahap Min

Tahap Min	Skor Min
Sangat rendah	1.00 – 1.80
Sederhana rendah	1.81 – 2.60
Sederhana	2.61 – 3.40
Sederhana tinggi	3.41 – 4.20
Sangat tinggi	4.21 – 5.00

3.10.2 Pengujian Hipotesis Kajian

Analisis model persamaan struktural pula dijalankan untuk menguji hipotesis kajian.

Pengujian hipotesis kajian adalah untuk menentukan sama ada pemboleh ubah bersandar iaitu efikasi sendiri guru, budaya sekolah, dan amalan pentaksiran guru menerima kesan atau dipengaruhi oleh pemboleh ubah bebas iaitu kepimpinan pengajaran. Perisian AMOS 18 menyediakan anggaran regresi (*Estimate*) antara pemboleh ubah bebas (kepimpinan pengajaran) dengan pemboleh ubah bersandar (efikasi sendiri guru, budaya sekolah, dan amalan pentaksiran guru) menggunakan nilai signifikan nilai $p < .05$, *critical ration* lebih besar daripada 1.96.

Sebelum menguji hipotesis kajian, analisis faktor dan indeks kesepadanan model model struktural perlu ditentukan terlebih dahulu. Ini kerana, menurut Bennet (2000), dua langkah untuk menguji kesepadanan model dengan data kajian adalah pertama menguji model pengukuran dan kemudiannya menguji model struktural untuk memastikan bahawa indikator adalah benar-benar mengukur konstruk laten sebelum memulakan analisis berkaitan antara konstruk dalam model yang dicadangkan. Bagi

menentukan kesepadan model kajian, maka indeks kesepadan (*Goodness-of-fit*) digunakan. Ini kerana indeks kesepadan menyediakan asas penilaian utama tentang sebaik mana kesepadan model mencerap data (Hair *et al.*, 2010).

Walau bagaimanapun, terdapat kesukaran untuk menentukan indeks kesepadan yang perlu digunakan. Menurut Hooper, Coughlan, dan Mullen (2008) indeks kesepadan yang sesuai digunakan ialah model khi kuasa dua, darjah kebebasan, nilai p , RMSEA dan nilai signifikannya, SRMR, CFI dan salah satu indeks parsimoni. Selain itu, Schumacker dan Lomax (2010) mencadangkan indeks kesepadan *chi-square* (χ^2), RMSEA, *non-normed fit index* (NNFI), CFI, dan RMR. Indeks kesepadan dalam kajian ini adalah berdasarkan indeks yang dicadangkan oleh Byrne (2010) iaitu indeks kesepadan khi kuasa dua χ^2 serendah nilai yang mungkin, nilai p adalah tidak signifikan, GFI dan CFI $\geq .09$, dan RMSEA $\leq .05$. Selain itu nilai X^2 / df adalah ≤ 3.00 (Kline, 2005) dan RMR $< .05$ (Byrne, 2010) menunjukkan kesepadan model dengan data kajian yang baik.

Dalam menentukan jenis indeks kesepadan yang hendak digunakan, Byrne (2010) menyatakan pengukuran indeks kesepadan yang paling baik adalah χ^2 yang sangat berguna dalam statistik kesepadan model. Selain itu, menurut Kline (2005), nilai *Chi-Square* (X^2) adalah "*badness-of-fit*" *index* kerana semakin tinggi nilainya menunjukkan model tersebut kurang kesepadannya dengan data kajian. Oleh itu semakin kecil nilai *Chi-Square* (X^2) menunjukkan kesepadan model adalah lebih baik dan nilai $p > .05$ dalam AMOS menunjukkan model hipotesis mempunyai kesepadan yang baik dengan data. Oleh itu jika $p < 0.05$, hipotesis adalah ditolak

dan kesimpulannya model hipotesis tidak sepadan secara baik dengan data kajian (Byrne, 2010).

Seterusnya, indeks Khi kuasa dua relatif (X^2 / df) digunakan untuk meminimalkan kesan saiz sampel yang dihadapi oleh indeks indeks *Chi-Square* (X^2). Petunjuk indeks Khi kuasa dua relatif (X^2/df) adalah antara 2 hingga 3 iaitu nilai diharapkan menghampiri 1 adalah yang diharapkan (Kline, 2005). Indeks RMR pula menerangkan purata perbezaan di antara varian dan kovarian jangkaan dan cerapan model kajian. RMR adalah berdasarkan perubahan sampel dan matrik kovarian yang diramalkan kepada korelasi matrik. Perbezaan antara dua perkara ini mempamerkan residual dan perbezaan antara korelasi yang dicerap dan diramalkan.

GFI adalah pengukuran non statistik yang mempunyai nilai antara 0 (*poor fit*) hingga 1.0 (*perfect fit*). Semakin tinggi nilai GFI menunjukkan kesepadanan model lebih baik (Hair *et al.*, 2010). Seterusnya, CFI merupakan indeks kesepadanan yang diubahsuai daripada NFI setelah mengambil kira saiz sampel dan nilai CFI < 0.90 menunjukkan model tidak mempunyai kesepadanan yang baik dengan data kajian (Byrne, 2010). Urutan nilai CFI adalah dari 0 hingga 1 dengan nilai > 0.9 menunjukkan nilai hipotesis adalah mencukupi menerangkan data sampel dan nilai > 0.95 menunjukkan kesepadanan yang baik (Byrne, 2010).

Indeks RMSEA pula digunakan untuk menjelaskan sejauh mana parameter penganggaran dalam sesuatu model kajian sepadan dengan matrik kovarian populasi kajian (Byrne, 2010). Menurut Kline (2005) nilai RMSEA sifar menunjukkan kesepadanan yang terbaik dan nilai yang tinggi menunjukkan kesepadanan yang tidak

baik. Untuk analisis kajian ini berdasarkan hipotesis nol, nilai RMSEA < .05 (Steiger, 2007) digunakan untuk menunjukkan model tersebut mempunyai kesepadanan yang baik dengan data kajian. Rumusan indeks kesepadanan yang digunakan dalam kajian ini untuk menguji kesepadanan model dengan data kajian adalah seperti pada Jadual 3.19.

Jadual 3.19

Kriteria Penentuan Untuk Analisis Indeks Kesepadanan

Kriteria	Nilai
Chi-Square X^2	Serendah yang mungkin. Nilai X^2 rendah secara relatif terhadap darjah kebebasan iaitu nilai P tidak signifikan ($p > 0.05$).
X^2 / df	≤ 3.0
RMR	≤ 0.05
GFI	≥ 0.90
CFI	≥ 0.90
RMSEA	≤ 0.05

Dalam analisis data untuk kajian ini juga, semua penganggaran parameter dalam analisis CFA dan SEM adalah berdasarkan kaedah *maximum likelihood* (ML). Aras signifikan statistik untuk analisis SEM dalam kajian ini menggunakan nilai $p < 0.05$ untuk menentukan pengaruh kepimpinan pengajaran pengetua terhadap efikasi sendiri guru, budaya sekolah dan amalan pentaksiran guru serta $p < 0.05$ dan *confidence*

interval 95% menggunakan kaedah *bootstrap* untuk menguji peranan pemboleh ubah budaya sekolah sebagai pemboleh ubah mediator antara hubungan kepimpinan pengajaran pengetua dengan pemboleh ubah kajian yang lain.

3.10.3 Analisis Peranan Pemboleh ubah Mediator

Perisian AMOS 18 juga menyediakan analisis pengaruh langsung (*direct effect*), pengaruh tidak langsung (*indirect effect*), dan pengaruh keseluruhan (*total effect*) antara pemboleh ubah-pemboleh ubah dalam model hipotesis. Dalam kajian ini, pemboleh ubah budaya sekolah dicadangkan sebagai mediator untuk mengenal pasti sama ada terdapat pengaruh tidak langsung antara laluan kepimpinan pengajaran dengan efikasi sendiri guru, dan amalan pentaksiran guru.

Menurut MacKinnon, Lockwood, Hoffman, West, dan Sheets (2002) terdapat pelbagai kaedah yang telah dicadangkan untuk menguji hipotesis tentang pengaruh tidak langsung menggunakan mediator. Namun begitu kaedah *causal steps strategy* oleh Baron dan Kenny (1986) adalah kaedah yang sering digunakan oleh pengkaji untuk menentukan anggaran laluan pada sesebuah model (Preacher & Hayes, 2008).

Walau bagaimanapun terdapat pendapat menyatakan bahawa kaedah *bootstrap* sangat sesuai digunakan untuk menguji sama ada wujudnya pengaruh tidak langsung dalam laluan yang diuji. Justeru, menurut Preacher dan Hayes (2008), dalam set simulasi yang dilakukan oleh MacKinnon *et al.* (2002) dan MacKinnon, Lockwood, dan Williams (2004) untuk menilai pelaksanaan kaedah tersebut bagi menilai ralat jenis I dan kekuatannya, mereka mencadangkan untuk menggunakan pendekatan produk (*product approach*) atau *bootstrap* untuk menguji pengaruh tidak langsung. Ini kerana

kaedah *bootstrap* mempunyai kekuatan yang lebih tinggi apabila menetapkan kawalan yang munasabah terhadap ralat jenis I. Preacher dan Hayes (2008) mencadangkan agar kaedah *bootstrap* digunakan untuk menentukan sama ada wujud pengaruh tidak langsung antara pemboleh ubah yang dikaji kerana kaedah *bootstrap* menyediakan kekuatan yang tinggi dan merupakan kaedah yang munasabah untuk mencapai had keyakinan bagi pengaruh tidak langsung secara spesifik dalam mana-mana keadaan.

Oleh itu, dalam kajian ini bagi menentukan sama ada terdapatnya pengaruh tidak langsung antara pemboleh ubah bebas dengan pemboleh ubah bersandar melalui budaya sekolah sebagai mediator maka kaedah *bootstrap* digunakan. Penentuan pengaruh tidak langsung yang signifikan adalah berdasarkan 95% *confidence interval* dan signifikan pada aras $p < .05$. Analisis pengaruh tidak langsung menggunakan kaedah *bootstrap* 95% *bias-corrected confidence interval* digunakan supaya tidak akan berlaku nilai sifar sebagai kesan jumlah sampel dan secara signifikan tidak sama dengan sifar, pada nilai $p < .05$ (Preacher & Hayes, 2004). *Bias-corrected percentile* 95% juga turut digunakan untuk memastikan nilai *confidence interval* lebih tepat (Mallinckrodt, Abraham, Wei, & Russell, 2006).

Walaupun tidak terdapat ketentuan berapa jumlah sampel yang perlu digunakan dalam kaedah *bootstrap*. Namun, dicadangkan sekurangnya 5000 persampelan semula digunakan untuk pelaporan akhir walaupun 1000 sampel kemungkinan cukup untuk analisis awal (Preacher & Hayes, 2008). Oleh itu, kajian ini menggunakan 1000 sampel sebagai persampelan semula dalam melakukan analisis pengaruh tidak langsung menggunakan kaedah *bootstrap*.

3.11 Kesimpulan

Bab ini secara keseluruhannya menerangkan bagaimana kaedah dan prosedur yang digunakan dalam kajian yang dijalankan. Kajian ini menggunakan kaedah tinjauan dengan menggunakan soal selidik untuk mengutip data kajian. Sumber data adalah daripada maklum balas guru terhadap soal selidik dalam instrumen kajian yang digunakan. Data akan diproses menggunakan SPSS 17 dan seterusnya menggunakan AMOS 18 untuk analisis SEM. Data dianalisis untuk menjawab soalan kajian dan juga untuk menolak atau menerima hipotesis nol dalam kajian ini.



BAB EMPAT

DAPATAN KAJIAN

4.1 Pendahuluan

Bab ini akan memfokuskan kepada laporan hasil analisis data kajian berdasarkan objektif kajian. Laporan hasil dapatan kajian dalam bab ini terdiri daripada demografi responden, dapatan analisis deskriptif tahap min pemboleh ubah kajian dan dapatan analisis SEM untuk menjawab soalan kajian serta menguji hipotesis kajian iaitu terdapat 6 soalan kajian dan 5 hipotesis nol.

4.2. Demografi Responden

Jadual 4.1 menunjukkan taburan responden mengikut sebelas bahagian pentadbiran di negeri Sarawak. Responden tersebut terdiri daripada guru yang mengajar di 33 buah sekolah menengah kebangsaan iaitu guru perempuan seramai 200 (55.1%) orang dan guru lelaki pula seramai 163 (44.9%) orang. Oleh itu, jumlah keseluruhan responden adalah seramai 363 orang. Taburan responden ini berdasarkan jantina berbeza jumlahnya kerana bergantung kepada kesediaan guru di sekolah tersebut yang sanggup memberi maklum balas kepada soal selidik yang telah diedarkan. Namun begitu jumlah keseluruhan responden memenuhi jumlah minimum sampel yang diperlukan untuk analisis menggunakan SEM.

Jadual 4.1

Responden Berdasarkan Bahagian Pentadbiran.

Bahagian	Lelaki		Perempuan	
	Jumlah	Peratus	Jumlah	Peratus
Kuching	10	2.8	23	6.3
Sri Aman	16	4.4	17	4.7
Sibu	16	4.4	17	5.2
Miri	14	3.9	19	5.2
Limbang	15	4.1	18	5.0
Sarikei	13	3.6	20	5.5
Kapit	17	4.7	16	4.4
Samarahan	14	3.9	19	5.2
Bintulu	18	5.5	15	4.1
Mukah	11	3.0	22	6.1
Betong	19	5.2	14	3.9
Jumlah	163	44.9	200	55.1

Jadual 4.2 pula menunjukkan taburan responden yang terlibat dalam kajian berdasarkan kelayakan akademik masing-masing dan juga tempoh perkhidmatan mereka di sekolah tersebut. Taburan responden tersebut menunjukkan guru yang paling banyak menjawab soal selidik adalah mereka yang telah berkhidmat dalam 1 hingga 5 tahun 144 orang, 6 – 10 tahun 88 orang, 11 – 15 tahun 60 orang dan 16 tahun ke atas adalah seramai 71 orang. Seterusnya guru yang memiliki ijazah sarjana muda seramai 332 orang diikuti oleh guru yang mempunyai kelayakan ijazah sarjana

31 orang. Manakala tiada responden yang terlibat mempunyai kelayakan akademik peringkat diploma dan doktor falsafah.

Jadual 4.2

Tempoh Perkhidmatan dan Latar Belakang Akademik Responden

	Lelaki		Perempuan		Jumlah
	Jumlah	Peratus	Jumlah	Peratus	
Tempoh perkhidmatan					
< 1 tahun	-	-	-	-	-
1 - 5 tahun	72	19.8	72	19.8	144
6 - 10 tahun	36	9.9	52	14.3	88
11 - 15 tahun	25	6.9	35	9.6	60
16 tahun ke atas	30	8.3	41	11.3	71
Latar belakang akademik					
Diploma	-	-	-	-	-
Ijazah	150	41.3	182	50.1	332
Sarjana	13	3.6	18	5.0	31
Doktor falsafah	-	-	-	-	-
Jumlah	163	44.9	200	55.1	363

4.3 Dapatan Analisis Tahap Pemboleh ubah Kajian

Keputusan analisis bahagian ini adalah untuk menjawab soalan kajian pertama iaitu *Apakah tahap kepimpinan pengajaran pengetua, efikasi sendiri guru, budaya sekolah dan amalan pentaksiran dalam kalangan guru?.* Oleh itu, analisis data adalah

menggunakan skor min untuk menentukan tahap kepemimpinan pengajaran pengetua, efikasi sendiri guru, budaya sekolah dan amalan pentaksiran dalam kalangan guru. Selain itu, turut dipaparkan adalah model untuk pemboleh ubah kajian berdasarkan analisis CFA.

4.3.1 Kepimpinan Pengajaran

Berdasarkan Jadual 4.3, didapati semua skor min untuk sepuluh fungsi (subskala) kepemimpinan pengajaran pengetua berada antara 3.23 hingga 3.35 iaitu berada pada tahap sederhana. Skor min paling tinggi ialah F01: menetapkan matlamat sekolah (F01: $M = 3.35$, $SP = .84$). Seterusnya skor min paling rendah fungsi kepemimpinan pengajaran pengetua pula ialah pada fungsi F08 : menyediakan insentif untuk guru. (F08: $M = 3.23$, $SP = .80$). Didapati tidak terdapat skor min fungsi kepemimpinan pengajaran pengetua pada tahap sangat rendah, sederhana rendah, sederhana tinggi dan sangat tinggi.

Seterusnya, skor min dimensi (skala) kepemimpinan pengajaran pengetua yang paling tinggi adalah D1 iaitu menerangkan misi sekolah (D1: $M = 3.31$, $SP = .75$) dan D2 iaitu mengurus program pengajaran (D2: $M = 3.31$, $SP = .72$). Seterusnya, D3 iaitu membangunkan iklim pembelajaran sekolah yang positif (D3: $M = 3.28$, $SP = .68$) adalah lebih kecil skor min berbanding dengan D1 dan D2. Didapati, ketiga-tiga dimensi tersebut berada pada tahap skor min sederhana. Keseluruhannya persepsi guru terhadap kepemimpinan pengajaran yang diamalkan oleh pengetua adalah pada tahap sederhana ($n = 363$, $M = 3.29$, $SP = .66$).

Jadual 4.3

Tahap Min Dimensi dan Fungsi Kepimpinan Pengajaran

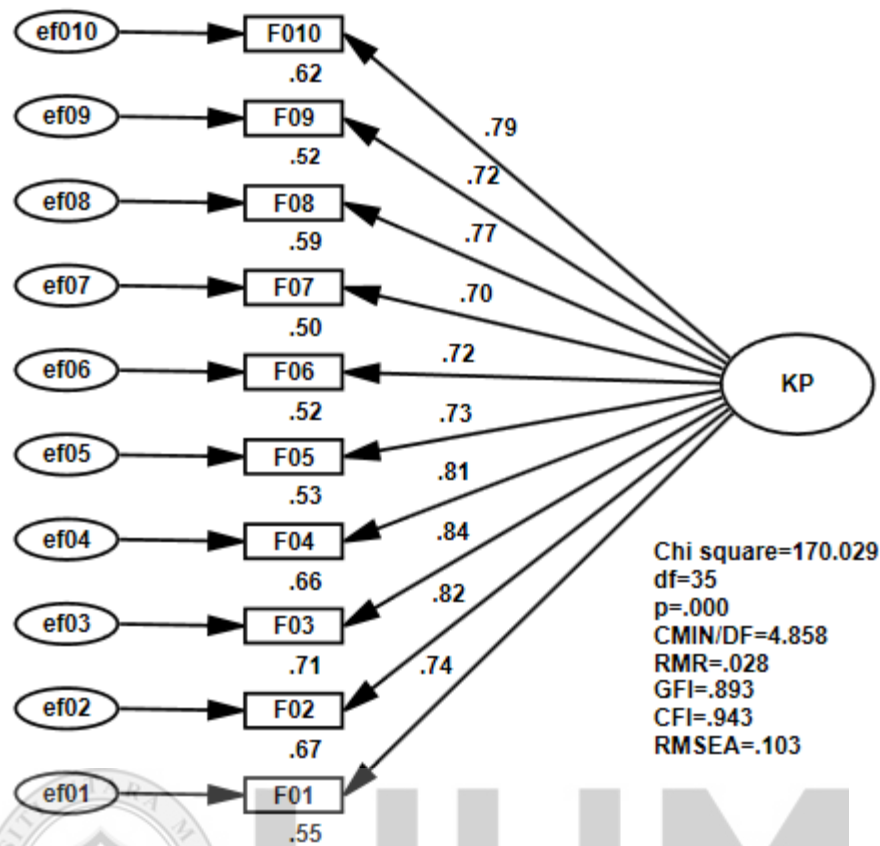
Fungsi (n = 363)	Min	Sisihan Piawai	Tahap Min
D1: Menerangkan misi sekolah	3.31	.75	Sederhana
F01 : Menetapkan matlamat sekolah.	3.35	.84	Sederhana
F02 : Menghebahkan matlamat sekolah.	3.26	.81	Sederhana
D2: Mengurus program pengajaran	3.31	.72	Sederhana
F03 : Menyelia dan menilai pengajaran.	3.35	.84	Sederhana
F04 : Menyelaraskan kurikulum.	3.26	.77	Sederhana
F05 : Memantau kemajuan pelajar.	3.32	.85	Sederhana
D3: Membangunkan iklim pembelajaran sekolah yang positif.	3.28	.68	Sederhana
F06 : Melindungi masa pengajaran.	3.28	.84	Sederhana
F07 : Mengekalkan keberadaan (<i>visibility</i>).	3.28	.82	Sederhana
F08 : Menyediakan insentif untuk guru.	3.23	.80	Sederhana
F09 : Menggalakkan pembangunan profesional.	3.33	.81	Sederhana
F010 : Menyediakan insentif untuk pembelajaran pelajar.	3.25	.81	Sederhana
Keseluruhan	3.29	.66	Sederhana

Selain itu, berdasarkan Rajah 4.1, didapati keputusan analisis CFA menunjukkan nilai C.R bagi regresi antara pemboleh ubah kepimpinan pengajaran (KP) dengan semua sepuluh pemboleh ubah indikatornya (F01, F02, F03, F04, F05, F06, F07, F08, F09,

dan F010) adalah diluar lingkungan ± 1.96 . Oleh itu, semua sepuluh fungsi kepimpinan pengajaran tersebut merupakan pemboleh ubah peramal yang signifikan bagi pemboleh ubah kepimpinan pengajaran pada $p < .05$.

Justeru, keputusan analisis tersebut mengesahkan bahawa pemboleh ubah kepimpinan pengajaran secara signifikan dapat diwakili oleh semua sepuluh fungsi tersebut iaitu fungsi menetapkan matlamat sekolah (F01), menghebahkan matlamat sekolah (F02), menyelia dan menilai pengajaran (F03), menyelaraskan kurikulum (F04), memantau kemajuan pelajar (F05), melindungi masa pengajaran (F06), mengekalkan keberadaan (*visibility*) (F07), menyediakan insentif untuk guru (F08), menggalakkan pembangunan profesional (F09), dan menyediakan insentif untuk pembelajaran pelajar (F010).

Walau bagaimanapun, berdasarkan Rajah 4.1 dan Jadual 4.4, nilai Khi Kuasa Dua adalah signifikan [χ^2 (n=363, df =35)= 170.03, $p < .05$] dan RMSEA = .10 menunjukkan model asal yang dicadangkan masih kurang baik. Ini menunjukkan model tersebut belum benar-benar sepadan dengan data kajian, oleh itu modifikasi indeks perlu dilakukan antara kovarian ralat pengukuran.



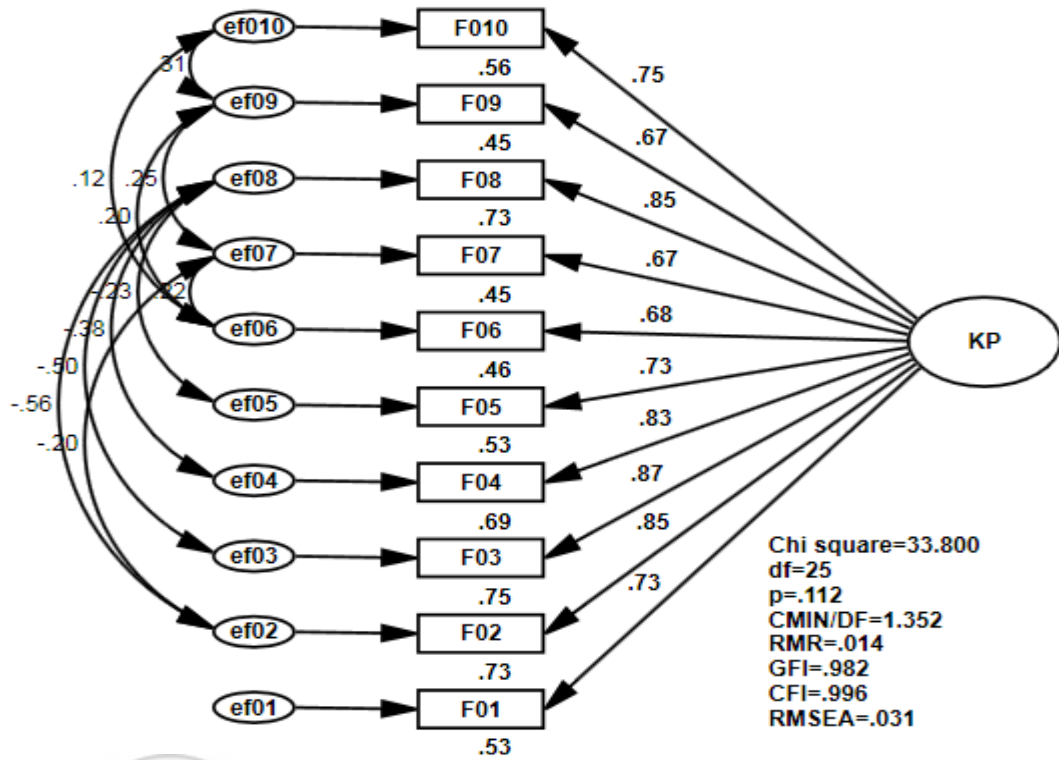
Rajah 4.1: Model kepimpinan pengajaran berdasarkan fungsi.

Petunjuk modifikasi indeks (MI) dirujuk untuk meningkatkan kesepadanan model dengan data kajian. Oleh itu, nilai MI yang besar menunjukkan jika dikorelasikan pemboleh ubah tersebut maka nilai Khi Kuasa Dua akan berkurangan sebanyak nilai MI tersebut. Modifikasi indeks untuk kovarian antara ralat pengukuran yang telah dilakukan adalah ef09 <--> ef010 (25.892), ef07 <--> ef09 (20.201), ef02 <--> ef07 (12.664), ef02 <--> ef08 (12.003), ef03 <--> ef08 (9.941), ef06 <--> ef07 (7.910), ef06 <--> ef09 (8.136), ef04 <--> ef08 (8.228), ef05 <--> ef08 (4.658), ef06 <--> ef010 (4.547). Selepas MI yang terakhir dilakukan didapati nilai $p > .05$ yang menunjukkan model tersebut adalah sepadan dengan data kajian.

Selepas modifikasi indeks, keputusan kovarians menunjukkan bahawa korelasi antara 10 pemboleh ubah tersebut adalah signifikan iaitu nilai C.R terletak di luar lingkungan ± 1.96 dan $p < .05$. Ini membuktikan bahawa perhubungan antara pemboleh ubah tersebut memang wujud dalam data kajian. Berdasarkan Rajah 4.2, didapati nilai pekali regresi piawai (β) antara pemboleh ubah kepimpinan pengajaran dengan fungsi kepimpinan pengajaran adalah antara .67 hingga .87 menunjukkan semua fungsi dapat mewakili pemboleh ubah kepimpinan pengajaran.

Selain itu, Rajah 4.2 dan Jadual 4.4 menunjukkan nilai Khi Kuasa Dua adalah tidak signifikan [χ^2 (n=363, df =25)= 33.80, $p > .05$] selepas MI. Oleh sebab nilai p adalah tidak signifikan dan nilai χ^2 menurun daripada 170.03 kepada 33.80, ini menunjukkan model tersebut adalah lebih sepadan dengan data kajian berbanding model asal yang dicadangkan. Seterusnya indeks kesepadanan $\chi^2 / df = 1.35$, RMR = .01, GFI = .98, CFI = .99 dan RMSEA = .03 adalah lebih baik berbanding model asal yang dicadangkan.

Seterusnya, analisis SMC menunjukkan nilai varians yang dapat diterangkan bagi semua faktor adalah antara .447 hingga .753 atau antara 44.7 peratus hingga 75.3 peratus. Oleh itu, ralat varians adalah antara 24.7 peratus hingga 55.3 peratus iaitu yang tidak dapat diterangkan.



Rajah 4.2: Model kepimpinan pengajaran berdasarkan fungsi selepas MI.

Jadual 4.4

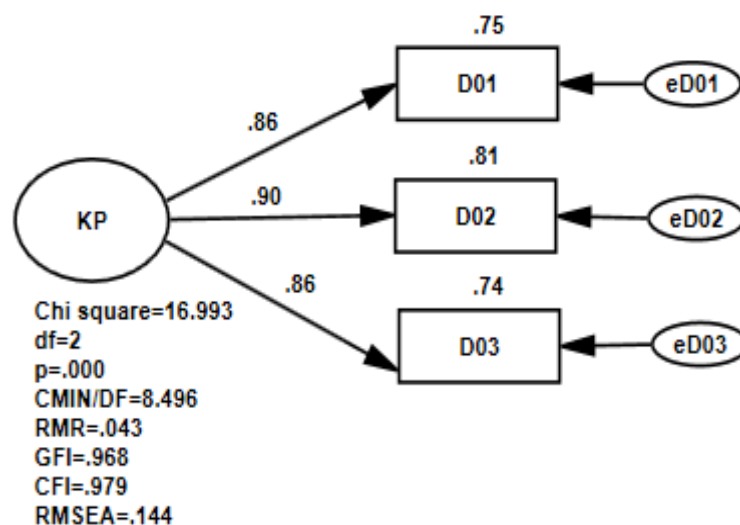
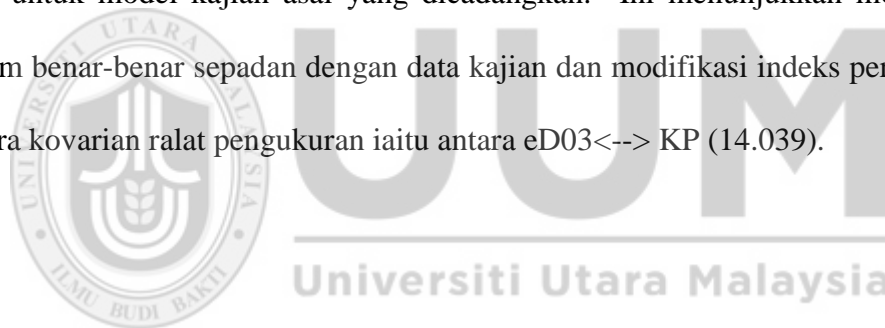
Indeks Kesepadanan Model Kepimpinan Pengajaran Berdasarkan Fungsi.

Kriteria	Sebelum MI	Selepas MI
Chi-Square χ^2	170.03	33.80
χ^2 / df	4.86	1.35
RMR	.03	.01
GFI	.89	.98
CFI	.94	.99
RMSEA	.10	.03

Petunjuk: MI = modifikasi indeks

Dapatan analisis model kepimpinan pengajaran berdasarkan tiga dimensi kepimpinan pengajaran turut dipaparkan. Berdasarkan Rajah 4.3 didapati keputusan analisis CFA menunjukkan nilai C.R bagi regresi antara pemboleh ubah kepimpinan pengajaran (KP) dengan ketiga-tiga pemboleh ubah indikatornya (D01, D02, dan D03,) adalah diluar lingkungan ± 1.96 . Oleh itu, ketiga-tiga dimensi kepimpinan pengajaran tersebut merupakan pemboleh ubah peramal yang signifikan bagi pemboleh ubah kepimpinan pengajaran pada $p < .05$.

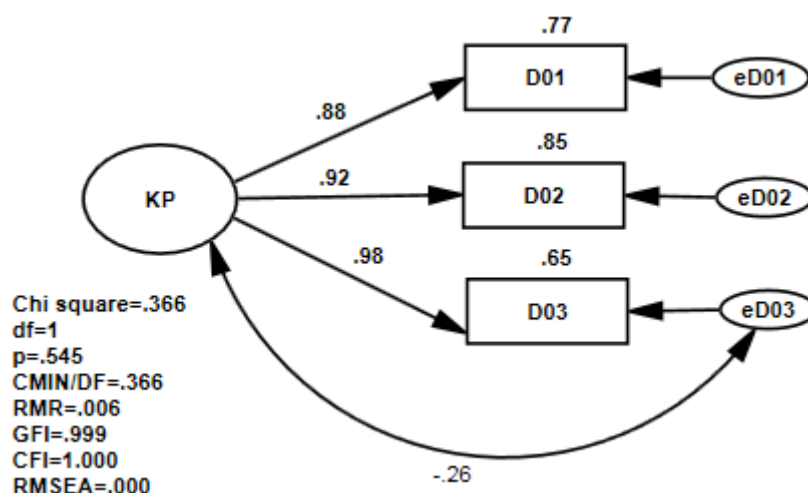
Namun, Rajah 4.3 dan Jadual 4.5 menunjukkan bahawa nilai Khi Kuasa Dua adalah signifikan [$\chi^2 (n=363, df =2) = 16.99, p < .05$] dan RMSEA = .14 adalah masih kurang baik untuk model kajian asal yang dicadangkan. Ini menunjukkan model tersebut belum benar-benar sepadan dengan data kajian dan modifikasi indeks perlu dilakukan antara kovarian ralat pengukuran iaitu antara $eD03 \leftrightarrow KP$ (14.039).



Rajah 4.3: Model kepimpinan pengajaran berdasarkan dimensi.

Selepas modifikasi indeks, keputusan kovarians menunjukkan bahawa korelasi antara tiga dimensi dimensi kepimpinan pengajaran tersebut adalah signifikan iaitu nilai C.R terletak di luar lingkungan ± 1.96 dan $p < .05$. Ini membuktikan bahawa perhubungan antara pemboleh ubah tersebut memang wujud dalam data kajian. Berdasarkan Rajah 4.3 juga, didapati nilai pekali regresi piawai (β) antara pemboleh ubah kepimpinan pengajaran dengan dimensi kepimpinan pengajaran adalah antara .88 hingga .98. Ini menunjukkan semua dimensi dalam konstruk kepimpinan pengajaran dapat mewakili pemboleh ubah kepimpinan pengajaran. Analisis SMC menunjukkan nilai varians yang dapat diterangkan bagi semua faktor adalah antara .653 hingga .847 atau antara 65.3 peratus hingga 84.7 peratus. Oleh itu, ralat varians yang tidak dapat diterangkan hanya antara 15.3 peratus hingga 34.7 sahaja.

Seterusnya, berdasarkan Rajah 4.4 dan Jadual 4.5, nilai Khi Kuasa Dua adalah tidak signifikan [$\chi^2 (n=363, df =1) = .37, p > .05$] selepas MI. Oleh sebab nilai p adalah tidak signifikan dan nilai χ^2 menurun daripada 16.99 kepada .37, maka ini menunjukkan model tersebut adalah lebih sepadan dengan data kajian berbanding model asal yang dicadangkan. Seterusnya indeks kesepadanan $\chi^2 / df = .37$, RMR = .01, GFI = .99, CFI = 1.0 dan RMSEA = .00 adalah lebih baik berbanding model asal yang dicadangkan.



Rajah 4.4: Model kepimpinan pengajaran berdasarkan dimensi selepas MI.

Jadual 4.5

Indeks Kesepadanan Model Kepimpinan Pengajaran Berdasarkan Dimensi.

Kriteria	Sebelum MI	Selepas MI
Chi-Square χ^2	16.99	.37
χ^2 / df	8.49	.37
RMR	.04	.01
GFI	.97	.99
CFI	.98	1.0
RMSEA	.14	.00

Petunjuk: MI = modifikasi indeks

Oleh itu, keputusan analisis model pengukuran kepimpinan pengajaran dengan sepuluh fungsi dan juga model pengukuran kepimpinan pengajaran dengan tiga dimensi adalah sepadan dengan data kajian. Ini menunjukkan bahawa model kepimpinan pengajaran tersebut sesuai diamalkan di sekolah menengah kebangsaan.

Justeru, ini membuktikan bahawa model kepimpinan pengajaran oleh Hallinger dan Murphy tersebut sesuai digunakan di peringkat sekolah menengah kebangsaan di Sarawak.

4.3.2 Efikasi Kendiri Guru

Berdasarkan Jadual 4.6, didapati semua skor min untuk enam faktor (skala) efikasi sendiri guru berada antara 3.42 hingga 3.46 iaitu berada pada tahap sederhana tinggi. Skor min faktor efikasi sendiri guru paling tinggi adalah E06 : efikasi untuk membina iklim sekolah yang positif (E06 : $M = 3.46$, $SP = .73$) diikuti oleh E01 : efikasi untuk mempengaruhi membuat keputusan (E01 : $M = 3.44$, $SP = .86$), dan E05 : efikasi untuk mendapatkan penglibatan komuniti (E05 : $M = 3.43$, $SP = .86$).

Seterusnya, keputusan analisis mendapati terdapat tiga faktor efikasi sendiri guru yang mempunyai skor min paling rendah iaitu E02 : Efikasi sendiri pengajaran (E02: $M = 3.42$, $SP = .66$), E03 : Efikasi menguruskan disiplin (E03: $M = 3.42$, $SP = .87$) dan E04 : Efikasi untuk mendapatkan penglibatan ibu bapa (E04: $M = 3.42$, $SP = .86$).

Namun demikian, berdasarkan analisis data kajian didapati tidak terdapat skor min faktor efikasi sendiri guru pada tahap sangat rendah, sederhana rendah, dan sangat tinggi. Seterusnya, dapatan kajian menunjukkan secara keseluruhannya efikasi sendiri guru adalah pada tahap sederhana tinggi ($n = 363$, $M = 3.43$, $SP = .62$).

Jadual 4.6

Tahap Min Efikasi Kendiri Guru

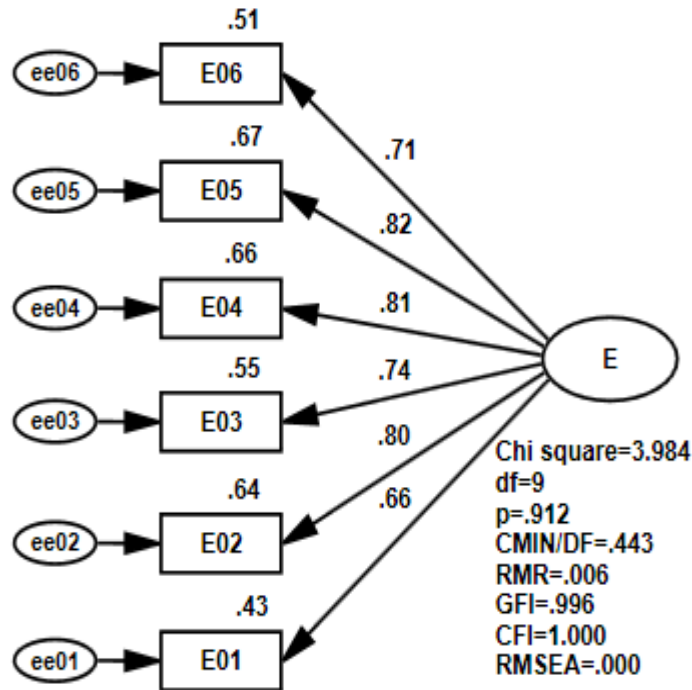
Faktor Efikasi (n=363)	Min	Sisihan Piawai	Tahap Min
E01 : Efikasi untuk mempengaruhi membuat keputusan.	3.44	.86	Sederhana tinggi
E02 : Efikasi sendiri pengajaran.	3.42	.66	Sederhana tinggi
E03 : Efikasi menguruskan disiplin.	3.42	.87	Sederhana tinggi
E04 : Efikasi untuk mendapatkan penglibatan ibu bapa.	3.42	.86	Sederhana tinggi
E05 : Efikasi untuk mendapatkan penglibatan komuniti.	3.43	.86	Sederhana tinggi
E06 : Efikasi untuk membina iklim sekolah yang positif.	3.46	.73	Sederhana tinggi
Keseluruhan	3.43	.62	Sederhana tinggi

Selain itu, berdasarkan Rajah 4.5, keputusan analisis CFA menunjukkan nilai C.R bagi regresi antara pemboleh ubah efikasi kendiri guru (E) dengan keenam-enam pemboleh ubah indikatornya (E01, E02, E03, E04, E05 dan E06) adalah diluar lingkungan ± 1.96 . Oleh itu, keenam-enam pemboleh ubah indikator tersebut merupakan pemboleh ubah peramal yang signifikan bagi pemboleh ubah efikasi kendiri guru pada $p < .05$. Ini menunjukkan pemboleh ubah indikatornya adalah sepadan dengan data kajian. Justeru, keputusan analisis tersebut mengesahkan bahawa pemboleh ubah efikasi kendiri guru secara signifikan dapat diwakili oleh keenam-enam faktor tersebut iaitu faktor efikasi untuk mempengaruhi membuat keputusan (E01), efikasi sendiri pengajaran (E02), efikasi menguruskan disiplin (E03), efikasi untuk mendapatkan penglibatan ibu bapa (E04), efikasi untuk mendapatkan

penglibatan komuniti (E05) dan efikasi untuk membina iklim sekolah yang positif (E06).

Seterusnya, didapati nilai Khi Kuasa Dua adalah tidak signifikan [χ^2 (n=363, df = 9) = 3.98, $p > .05$]. Nilai p yang tidak signifikan dan indeks kesepadanan RMR = 01, GFI = 99, CFI = 1.0, dan RMSEA = .00 turut mengesahkan bahawa model pengukuran efikasi sendiri guru yang dicadangkan adalah sepadan dengan data kajian. Ini menunjukkan bahawa model efikasi sendiri tersebut adalah sesuai diamalkan di sekolah menengah kebangsaan.

Didapati nilai pekali regresi piawai (β) antara efikasi sendiri guru dengan enam faktor efikasi sendiri guru adalah antara .66 hingga .82 menunjukkan semua faktor (subsakala efikasi sendiri guru) dapat mewakili pemboleh ubah masing-masing. Analisis SMC menunjukkan nilai varians yang dapat diterangkan bagi semua faktor adalah antara .433 hingga .668 atau antara 43.3 peratus hingga 66.8 peratus. Oleh itu, ralat varians adalah antara 32.2 peratus hingga 56.7 peratus yang tidak dapat diterangkan.



Rajah 4.5: Model efikasi sendiri guru.

4.3.3 Budaya Sekolah

Berdasarkan Jadual 4.7, skor min enam faktor (skala) budaya sekolah adalah antara 3.38 hingga 3.47. Skor min paling tinggi adalah B06 : perkongsian pembelajaran (B06: $M = 3.47$, $SP = .78$) dan diikuti oleh B01 : kepimpinan kolaboratif, (B01: $M = 3.45$, $SP = .78$), B04 : kejelekitan berterusan (B04: $M = 3.44$, $SP = .90$), dan B02 : kolaborasi guru (B02: $M = 3.43$, $SP = .77$) adalah berada pada tahap sederhana tinggi.

Seterusnya, keputusan analisis menunjukkan terdapat dua faktor budaya sekolah berada pada tahap sederhana iaitu B05 : kesepakatan tujuan (B05: $M = 3.39$, $SP = .710$) dan B03 : pembangunan profesional (B03: $M = 3.38$, $SP = .86$). Tidak terdapat skor min pada tahap sangat rendah, sederhana rendah, dan tahap sangat tinggi.

Keseluruhannya didapati budaya sekolah bagi sekolah menengah kebangsaan di Sarawak adalah pada tahap sederhana tinggi ($n = 363$, $M = 3.43$, $SP = .67$).

Jadual 4.7

Tahap Min Budaya Sekolah

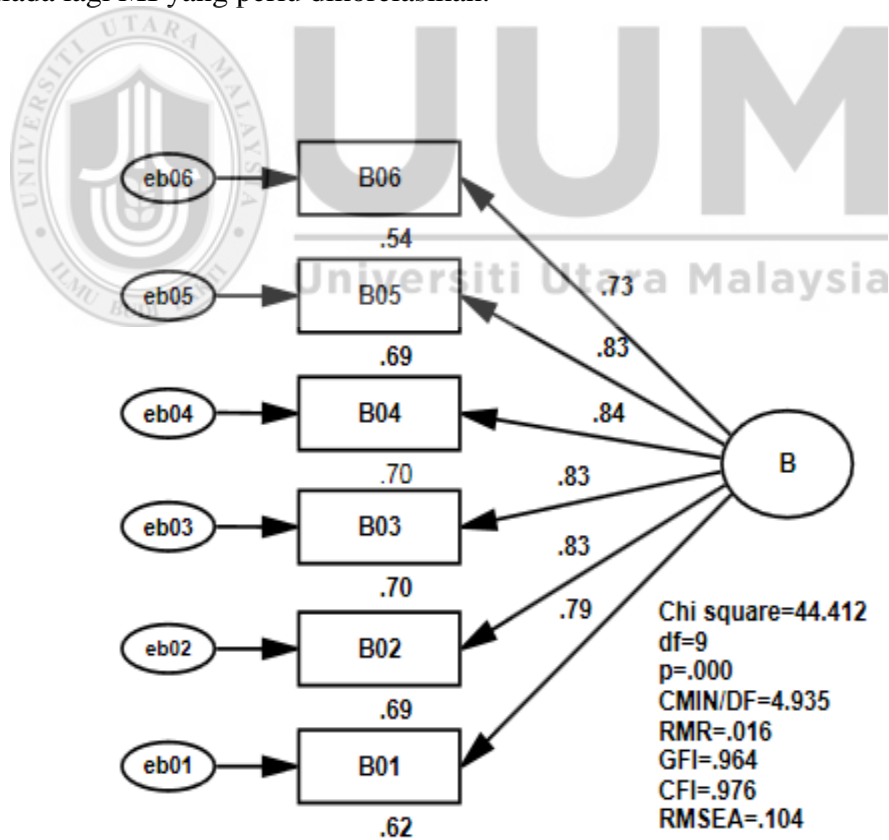
Faktor Budaya Kolaboratif Sekolah (n=363)	Min	Sisihan Piawai	Tahap Min
B01 : Kepimpinan kolaboratif.	3.45	.78	Sederhana tinggi
B02 : Kolaborasi guru.	3.43	.77	Sederhana tinggi
B03 : Pembangunan profesional.	3.38	.86	Sederhana
B04 : Kejelekitan berterusan.	3.44	.90	Sederhana tinggi
B05 : Kesepakatan tujuan.	3.39	.71	Sederhana
B06 : Perkongsian pembelajaran.	3.47	.78	Sederhana tinggi
Keseluruhan	3.43	.67	Sederhana tinggi

Selain itu, keputusan analisis CFA menunjukkan bahawa nilai C.R bagi regresi antara pemboleh ubah budaya sekolah (B) dengan keenam-enam pemboleh ubah indikatornya (B01, B02, B03, B04, B05 dan B06) adalah diluar lingkungan ± 1.96 . Oleh itu keenam-enam pemboleh ubah indikator tersebut merupakan pemboleh ubah peramal yang signifikan bagi pemboleh ubah budaya sekolah pada $p < .05$. Ini menunjukkan pemboleh ubah indikatornya adalah sepadan dengan data kajian.

Keputusan analisis tersebut mengesahkan bahawa pemboleh ubah budaya sekolah secara signifikan dapat diwakili oleh keenam-enam faktor tersebut iaitu faktor kepimpinan kolaboratif (B01), kolaborasi guru (B02), pembangunan profesional

(B03), kejelekitan berterusan (B04), kesepakatan tujuan (B05) dan perkongsian pembelajaran (B06).

Walau bagaimanapun, berdasarkan Rajah 4.6 didapati nilai Khi Kuasa Dua adalah signifikan [χ^2 (n=363, df = 9) = 44.41, $p < .05$]. Nilai p yang signifikan dan nilai RMSEA = .10 menunjukkan model belum cukup sepadan dengan data kajian. Oleh itu modifikasi indeks untuk kovarian antara ralat pengukuran perlu dilakukan kerana terdapat nilai MI yang besar iaitu eb01 \leftrightarrow eb04 (21.194). Selepas MI yang pertama, nilai RMSEA = .05 menunjukkan model masih belum cukup sepadan dengan data kajian. Oleh itu MI kali kedua dilakukan antara eb05 \leftrightarrow eb06 (6.035) dan selepas itu, tiada lagi MI yang perlu dikorelasikan.

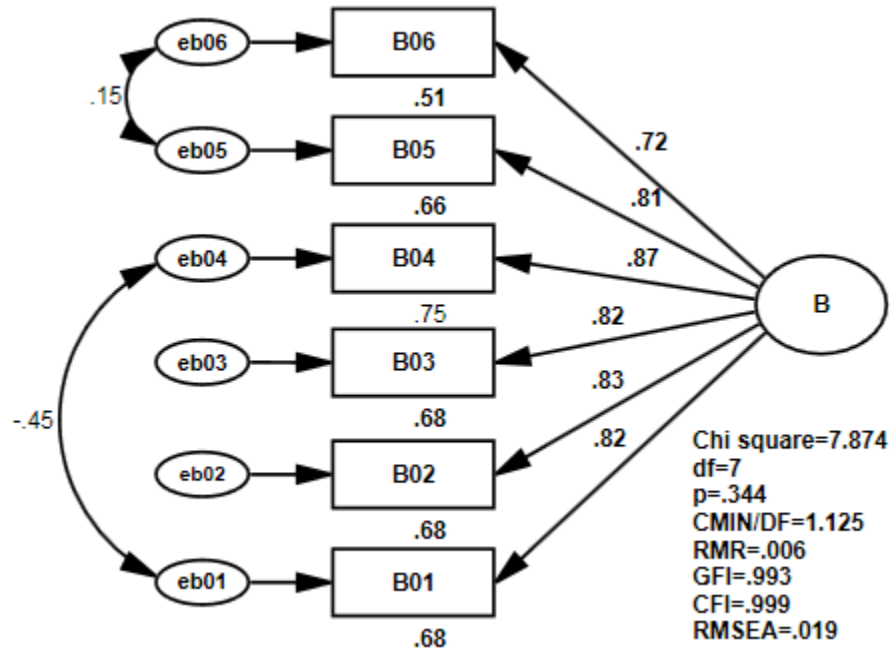


Rajah 4.6: Model budaya sekolah

Selepas modifikasi indeks, keputusan kovarians menunjukkan bahawa korelasi antara dua pemboleh ubah tersebut juga adalah signifikan iaitu nilai C.R terletak di luar lingkungan ± 1.96 dan $p < .05$. Ini membuktikan bahawa perhubungan antara pemboleh ubah tersebut memang wujud dalam data kajian. Didapati juga nilai pekali regresi piawai (β) faktor budaya sekolah adalah antara .72 hingga .87 menunjukkan bahawa semua faktor tersebut dapat mewakili pemboleh ubah budaya sekolah.

Didapati pula, analisis SMC menunjukkan nilai varians yang dapat diterangkan bagi semua faktor budaya sekolah adalah antara .512 hingga .755 atau antara 51.2 peratus hingga 75.5 peratus. Oleh itu, ralat varians adalah antara 24.5 peratus hingga 48.8 peratus iaitu varians yang tidak dapat diterangkan.

Seterusnya berdasarkan Rajah 4.7, keputusan analisis selepas MI menunjukkan nilai Khi Kuasa Dua adalah tidak signifikan [$\chi^2 (n=363, df=7) = 7.87, p > .05$]. Jadual 4.8 menunjukkan perbandingan indeks kesepadan sebelum dan selepas MI dilakukan. Oleh sebab nilai p adalah tidak signifikan dan nilai χ^2 menurun daripada 44.41 kepada 7.87, ini menunjukkan model tersebut adalah lebih sepadan dengan data kajian berbanding model asal yang dicadangkan. Justeru, model budaya sekolah yang sepadan dengan data kajian tersebut membuktikan bahawa model tersebut juga adalah sesuai diamalkan di sekolah menengah kebangsaan.



Rajah 4.7: Model budaya sekolah selepas MI

Jadual 4.8

Indeks Kesepadanan Model Budaya Sekolah

Kriteria	Sebelum MI	Selepas MI
Chi-Square χ^2	44.41	7.87
χ^2 / df	4.94	1.13
RMR	.01	.01
GFI	.94	.99
CFI	.98	.99
RMSEA	.10	.02

Petunjuk: MI = modifikasi indeks.

4.3.4 Amalan pentaksiran Guru

Berdasarkan Jadual 4.9, skor min faktor amalan pentaksiran guru adalah antara 3.29 hingga 3.41. Skor min paling tinggi adalah P02 : pentaksiran formatif (P02 : $M = 3.41$, $SP = .74$) yang berada pada tahap sederhana tinggi manakala skor min paling rendah adalah P03 : penggredan berorientasikan guru berkaitan aktiviti-aktiviti (P03 : $M = 3.29$, $SP = .76$) dan P06 : etika pentaksiran (P06 : $M = 3.29$, $SP = .87$) iaitu pada tahap sederhana. Berdasarkan skor min tersebut, jelas menunjukkan bahawa guru kurang berkemahiran dalam amalan pentaksiran formatif dan juga etika dalam membuat pentaksiran berbanding dengan faktor pentaksiran yang lain.

Didapati tidak terdapat skor min amalan pentaksiran guru pada tahap sangat rendah, sederhana rendah, dan tahap sangat tinggi. Keseluruhannya tahap amalan pentaksiran guru yang terlibat dengan kajian adalah pada tahap sederhana ($n = 363$, $M = 3.35$, $SP = .60$). Ini menunjukkan walaupun guru mempunyai kemahiran dalam pentaksiran dalam membuat penilaian terhadap pembelajaran pelajar namun ia masih pada tahap sederhana.

Jadual 4.9

Tahap Min Amalan Pentaksiran Guru

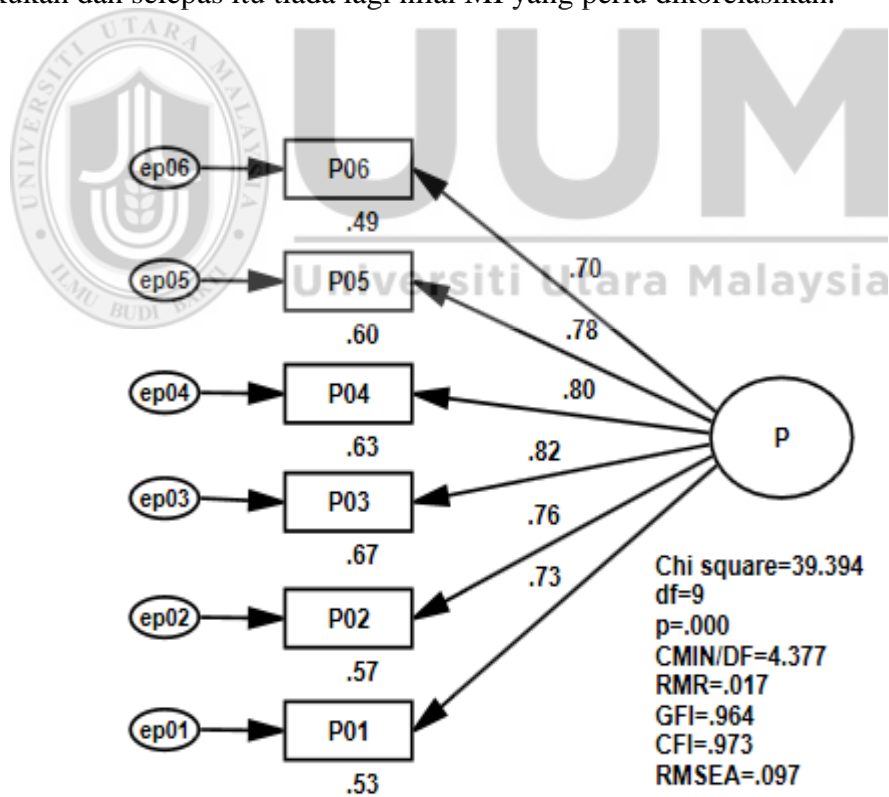
Faktor amalan Pentaksiran Guru (n=363)	Min	Sisihan Piawai	Tahap Min
P01 : Aplikasi dan pembangunan pentaksiran guru.	3.38	.77	Sederhana
P02 : Pentaksiran formatif.	3.41	.74	Sederhana tinggi
P03 : Penggredan berorientasikan guru berkaitan aktiviti-aktiviti.	3.29	.76	Sederhana
P04 : Kemahiran pentaksiran secara luaran	3.35	.72	Sederhana
P05 : Penggredan berorientasikan aktiviti dan etika pelajar	3.36	.68	Sederhana
P06 : Etika pentaksiran	3.29	.87	Sederhana
Keseluruhan	3.35	.60	Sederhana

Selain itu, keputusan analisis CFA menunjukkan bahawa nilai C.R bagi regresi antara pemboleh ubah amalan pentaksiran guru (P) dengan keenam-enam pemboleh ubah indikatornya (P01, P02, P03, P04, P05 dan P06) adalah diluar lingkungan ± 1.96 . Oleh itu keenam-enam pemboleh ubah indikator merupakan pemboleh ubah peramal yang signifikan bagi pemboleh ubah amalan pentaksiran guru pada $p < .05$. Ini menunjukkan pemboleh ubah indikatornya adalah sepadan dengan data kajian.

Oleh itu, keputusan analisis tersebut mengesahkan bahawa pemboleh ubah amalan pentaksiran guru secara signifikan dapat diwakili oleh keenam-enam faktor tersebut iaitu aplikasi dan pembangunan pentaksiran guru (P01), pentaksiran formatif (P02),

penggredan berorientasikan guru berkaitan aktiviti-aktiviti (P03), kemahiran pentaksiran secara luaran (P04), pengredan berorientasikan pelajar berkaitan aktiviti-aktiviti serta etika (P05), dan etika pentaksiran (P06).

Berdasarkan Rajah 4.8, didapati nilai Khi Kuasa Dua adalah signifikan [χ^2 (n=363, df = 9) = 39.39, $p < .05$]. Nilai p yang signifikan dan RMSEA = .09 menunjukkan model belum cukup sepadan dengan data kajian. Oleh itu, modifikasi indeks perlu dilakukan untuk kovarian antara ralat pengukuran kerana terdapat nilai MI yang besar iaitu ep03 \leftrightarrow ep04 (16.157). Selepas MI yang pertama tersebut dilakukan, nilai p masih lagi signifikan. Oleh itu, MI kali kedua iaitu antara ep02 \leftrightarrow ep05 (4.187) telah dilakukan dan selepas itu tiada lagi nilai MI yang perlu dikorelasikan.

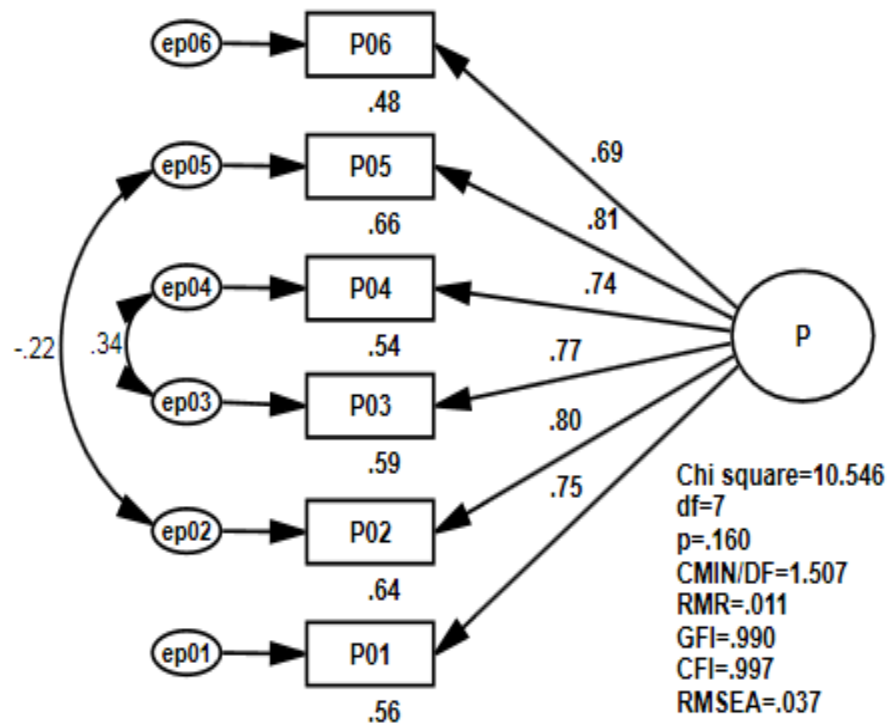


Rajah 4.8: Model amalan pentaksiran guru

Selepas modifikasi indeks, keputusan kovarians menunjukkan bahawa korelasi antara empat pemboleh ubah tersebut adalah signifikan iaitu nilai C.R terletak di luar lingkungan ± 1.96 dan $p < .05$. Ini membuktikan bahawa perhubungan antara pemboleh ubah tersebut memang wujud dalam data kajian.

Seterusnya, didapati nilai pekali regresi piawai (β) antara pemboleh amalan pentaksiran guru dengan faktor-faktor amalan pentaksiran guru adalah antara .69 hingga .81 yang menunjukkan semua faktor tersebut dapat mewakili pemboleh ubah amalan pentaksiran guru. Analisis SMC pula menunjukkan nilai varians yang dapat diterangkan bagi semua faktor amalan pentaksiran guru adalah antara .482 hingga .659 atau antara 48.2 peratus hingga 65.9 peratus. Oleh itu, ralat varians adalah antara 34.1 peratus hingga 51.8 peratus iaitu varians yang tidak dapat diterangkan.

Rajah 4.9 dan Jadual 4.10 menunjukkan nilai Khi Kuasa Dua adalah tidak signifikan [$\chi^2 (n=363, df=7) = 10.55, p > .05$]. Oleh sebab nilai p adalah tidak signifikan dan nilai χ^2 menurun daripada 39.39 kepada 10.55, ini menunjukkan model modifikasi tersebut adalah lebih sepadan dengan data kajian berbanding model asal. Seterusnya semua indeks kesepadanan adalah baik iaitu RMR = .01, GFI = .99, CFI = .99 dan RMSEA = .04. Keputusan analisis ini menunjukkan model pengukuran selepas modifikasi indeks tersebut adalah lebih sepadan dengan data kajian. Justeru ini menunjukkan bahawa model amalan pentaksiran guru adalah sesuai diamalkan di sekolah menengah kebangsaan.



Rajah 4.9: Model amalan pentaksiran selepas MI

Jadual 4.10

Indeks Kesepadanan Model Amalan Pentaksiran Guru.

Kriteria	Sebelum MI	Selepas MI
Chi-Square χ^2	39.39	10.55
χ^2 / df	4.38	1.51
RMR	.02	.01
GFI	.96	.99
CFI	.97	.99
RMSEA	.09	.04

Petunjuk: MI = modifikasi indeks

4.4 Dapatan Pengujian Hipotesis Kajian

Seterusnya adalah dapatan analisis untuk menguji hipotesis H_{01} hingga H_{03} iaitu pengaruh pemboleh ubah bebas iaitu kepimpinan pengajaran pengetua terhadap pemboleh ubah bersandar efikasi sendiri guru, budaya sekolah. Ia juga bertujuan untuk menjawab soalan kajian kedua hingga soalan kajian keempat. Selain itu dapatan kajian ini juga untuk menguji hipotesis kajian tentang peranan pemboleh ubah budaya sekolah sebagai pemboleh ubah mediator iaitu hipotesis H_{04} dan H_{05} dan menjawab soalan kajian kelima dan soalan kajian keenam.

Seterusnya, Jadual 4.11 menunjukkan keputusan analisis pengaruh langsung antara kepimpinan pengajaran dengan efikasi sendiri guru, budaya sekolah dan amalan pentaksiran guru. Dapatan analisis data pada Jadual 4.11 digunakan untuk menerima atau menolak hipotesis H_{01} hingga H_{03} .

Jadual 4.11

Keputusan Analisis Pengaruh Antara Kepimpinan Pengajaran Dengan Efikasi Kendiri Guru, Budaya Sekolah dan Amalan Pentaksiran Guru.

Laluan	β	SE	BC	
			95% CI	p
Kepimpinan pengajaran – Efikasi sendiri guru	.41	.05	[.30, .50]	.00
Kepimpinan pengajaran – Budaya sekolah	.38	.04	[.29, .46]	.00
Kepimpinan pengajaran – Amalan pentaksiran guru	.36	.05	[.26, .45]	.00

Nota: β = kesan piawai; SE = ralat piawai; BC = bias-corrected.

4.4.1 Dapatan Analisis Pengaruh Kepimpinan Pengajaran Terhadap Efikasi Kendiri Guru

Dapatan kajian ini adalah untuk menguji hipotesis H_01 dan menjawab soalan kajian kedua iaitu *Adakah kepimpinan pengajaran pengetua mempengaruhi efikasi sendiri guru?*. Hipotesis nol pengaruh kepimpinan pengajaran terhadap efikasi sendiri guru adalah seperti berikut:

H_01 : Kepimpinan pengajaran pengetua tidak secara signifikan mempengaruhi efikasi sendiri guru.

Dapatan kajian menunjukkan kepimpinan pengajaran secara signifikan mempengaruhi pemboleh ubah efikasi sendiri guru $\beta = .41$, $SE = .05$, 95% CI [.30, .50], dan $p = .00$. Oleh itu, hipotesis H_01 ditolak kerana terdapat pengaruh yang signifikan antara hubungan kepimpinan pengajaran pengetua dengan efikasi sendiri guru. Ini menunjukkan bahawa pengetua yang memberi fokus kepada kepimpinan pengajaran dapat menyumbang kepada perubahan efikasi sendiri guru. Selain itu, didapati juga nilai $SMC = .224$ menunjukkan bahawa hanya 24.4 peratus varian dalam efikasi sendiri guru dapat diramalkan oleh kepimpinan pengajaran manakala 77.6 peratus varian yang tidak dapat diramalkan mungkin disebabkan oleh faktor-faktor luar yang tidak dikenal pasti melalui kajian ini.

Seterusnya Jadual 4.12 dan Rajah 4.10 pula menunjukkan pengaruh hubungan dimensi dalam kepimpinan pengajaran terhadap efikasi sendiri guru. Didapati ketiga-tiga dimensi dalam kepimpinan pengajaran merupakan peramal yang signifikan bagi efikasi sendiri guru. Dimensi yang paling dominan meramalkan efikasi sendiri guru adalah dimensi membangunkan iklim pembelajaran sekolah yang positif ($\beta = .18$, $C.R. = 2.42$, $p < .05$), diikuti oleh dimensi menguruskan program pengajaran ($\beta = .18$,

C.R. = 2.12, $p < .05$) dan dimensi menerangkan misi sekolah ($\beta = .16$, C.R. = 2.01, $p < .05$).

Oleh itu berdasarkan keputusan analisis tersebut, didapati semua dimensi dalam kepimpinan pengajaran merupakan peramal yang signifikan kepada efikasi sendiri guru. Ini bermaksud bahawa kepimpinan pengajaran pengetua yang mengamalkan ketiga-tiga dimensi tersebut akan menyumbang kepada perubahan efikasi sendiri guru. Secara keseluruhan nilai varian dalam pemboleh ubah efikasi sendiri guru yang diramalkan oleh ketiga-tiga dimensi kepimpinan pengajaran tersebut ialah .226 atau 22.6 peratus iaitu 77.4 peratus varian yang tidak dapat diramalkan berkemungkinan disebabkan oleh faktor-faktor luar yang tidak dikenal pasti.

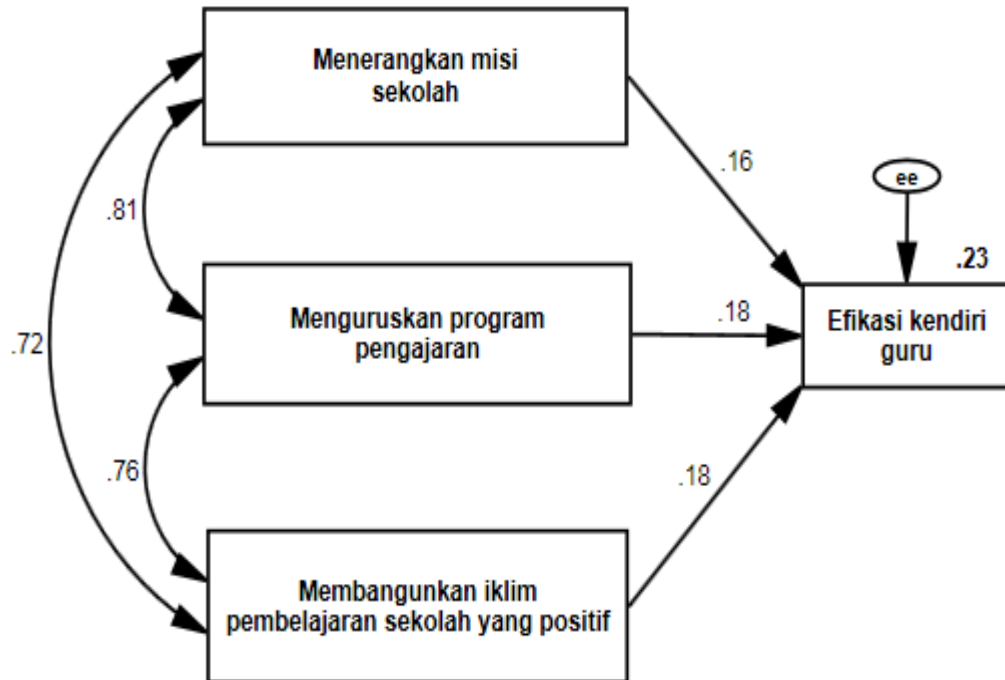
Jadual 4.12

Keputusan Analisis Pengaruh Dimensi Dalam Kepimpinan Pengajaran Terhadap Efikasi Kendiri Guru

Pemboleh ubah kajian		β	<i>S.E.</i>	<i>C.R.</i>	<i>P</i>
Efikasi sendiri	<--- Menarangkan misi sekolah	.16	.07	2.01	.04*
Efikasi sendiri	<--- Mengurus program pengajaran	.18	.08	2.12	.04*
Efikasi sendiri	<--- Membangunkan iklim pembelajaran sekolah yang positif	.18	.07	2.42	.02*

Nota: β =regresi piawai; *SE* =ralat piawai; *C.R.* = nisbah kritikal; *P* = aras keertian (*probability*).

* $p < .05$.



Rajah 4.10: Model pengaruh dimensi kepimpinan pengajaran terhadap efikasi sendiri guru.

Selain itu, keputusan analisis menunjukkan perhubungan dua hala antara tiga pasangan pemboleh ubah yang diukur iaitu dimensi menerangkan misi sekolah, menguruskan pengajaran, dan membangunkan pembelajaran sekolah yang positif. Jadual 4. 13 menunjukkan nilai C.R (nisbah kritikal) yang terletak di luar lingkungan nilai ± 1.96 menunjukkan bahawa korelasi antara ketiga-tiga pemboleh ubah tersebut adalah signifikan pada $p < .05$. Ini bermakna ketiga-tiga pemboleh ubah tersebut adalah saling mempengaruhi.

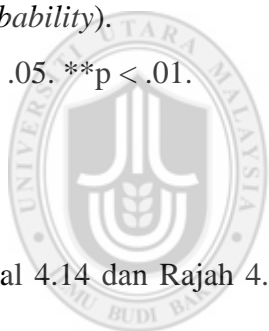
Jadual 4.13

Korelasi Antara Tiga Dimensi Dalam Kepimpinan Pengajaran

Pemboleh ubah kajian		<i>r</i>	<i>S.E</i>	<i>C.R</i>	<i>P</i>
Menerangkan misi sekolah	<--> Mengurus program pengajaran	.81	.04	11.95	.00**
Mengurus program pengajaran	<--> Membangunkan iklim pembelajaran sekolah yang positif	.76	.03	11.51	.00**
Membangunkan iklim pembelajaran sekolah yang positif	<--> Menerangkan misi sekolah	.72	.03	11.08	.00**

Nota: *r* =korelasi; *SE* =ralat piawai; *C.R* = nisbah kritikal; *P* = aras keertian (*probability*).

p* < .05. *p* < .01.



UUM

Jadual 4.14 dan Rajah 4.11 pula menunjukkan pengaruh sepuluh fungsi kepimpinan pengajaran terhadap efikasi sendiri guru. Didapati terdapat empat fungsi dalam kepimpinan pengajaran merupakan peramal yang signifikan bagi efikasi sendiri guru. Fungsi yang paling dominan meramalkan efikasi sendiri guru adalah fungsi menyediakan insentif untuk pembelajaran pelajar ($\beta = .18$, *C.R.* = 2.43, $p < .05$), diikuti oleh fungsi menghebahkan matlamat sekolah ($\beta = .18$, *C.R.* = 2.29, $p < .05$), menyelia dan menilai pengajaran ($\beta = .18$, *C.R.* = 2.18, $p < .05$) dan fungsi melindungi masa pengajaran ($\beta = .13$, *C.R.* = 2.05, $p < .05$).

Namun fungsi menetapkan matlamat sekolah, menyelaraskan kurikulum, memantau kemajuan pelajar, mengekalkan keberadaan (*visibility*), menyediakan insentif untuk

guru, dan menggalakkan pembangunan profesional tidak menyumbang kepada perubahan dalam efikasi sendiri guru.

Secara keseluruhan nilai varian dalam pemboleh ubah efikasi sendiri guru yang diramalkan oleh sepuluh fungsi kepemimpinan pengajaran tersebut ialah .225 atau 22.5 peratus iaitu 77.5 peratus varian yang tidak dapat diramalkan berkemungkinan disebabkan oleh faktor-faktor lain yang tidak dikenal pasti.

Jadual 4.14

Keputusan Analisis Pengaruh Fungsi Dalam Kepimpinan Pengajaran Terhadap Efikasi Kendiri Guru

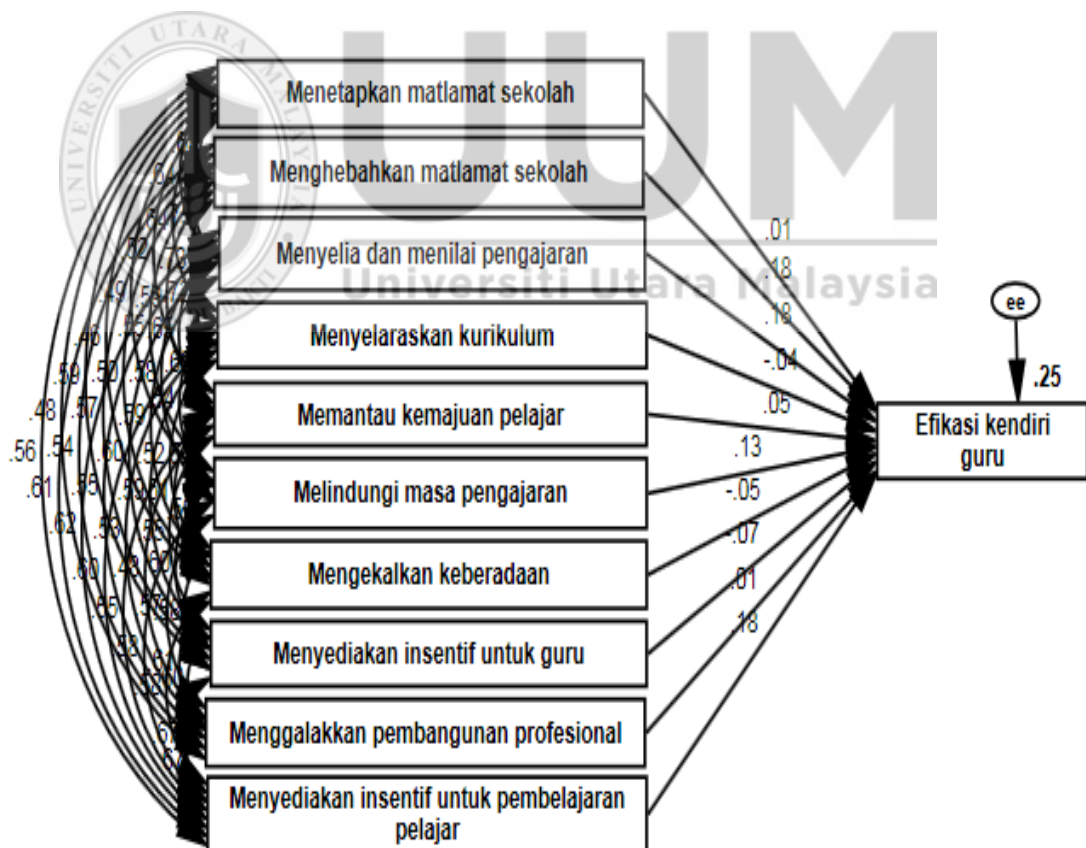
		Pemboleh ubah kajian	β	S.E.	C.R	p
Efikasi sendiri	<--	F01 : Menetapkan matlamat sekolah.	.01	.05	0.15	.88
Efikasi sendiri	<--	F02 : Menghebahkan matlamat sekolah.	.18	.06	2.29	.02*
Efikasi sendiri	<--	F03 : Menyelia dan menilai pengajaran.	.18	.06	2.18	.03*
Efikasi Kendiri	<--	F04 : Menyelaraskan kurikulum.	-.04	.06	-.56	.58
Efikasi Kendiri	<--	F05 : Memantau kemajuan pelajar.	.05	.05	.71	.48
Efikasi sendiri	<--	F06 : Melindungi masa pengajaran.	.13	.05	2.05	.04*
Efikasi Kendiri	<--	F07 : Mengekalkan keberadaan (<i>visibility</i>).	-.05	.05	-.71	.48

sambungan

Efikasi Kendiri	<--	F08 : Menyediakan insentif untuk guru.	-.07	.06	-.96	.34
Efikasi Kendiri	<--	F09 : Menggalakkan pembangunan profesional.	.01	.05	.13	.89
Efikasi kendiri	<--	F010 : Menyediakan insentif untuk pembelajaran pelajar.	.18	.06	2.43	.02*

Nota: β =regresi piawai; SE =ralat piawai; C.R = nisbah kritikal; P = aras keertian (probability).

*p < .05.



Rajah 4.11: Model pengaruh fungsi kepimpinan pengajaran terhadap efikasi kendiri guru

4.4.2 Dapatan Analisis Pengaruh Kepimpinan Pengajaran Terhadap Budaya Sekolah

Dapatan analisis data pada bahagian ini adalah untuk menguji hipotesis H_02 dan menjawab soalan kajian ketiga iaitu *Adakah kepimpinan pengajaran pengetua mempengaruhi budaya sekolah?*. Hipotesis nol pengaruh langsung antara kepimpinan pengajaran terhadap budaya sekolah adalah seperti berikut:

H_02 : Kepimpinan pengajaran pengetua tidak secara signifikan mempengaruhi budaya sekolah.

Keputusan analisis pada Jadual 4.11 dan Rajah 4.10 menunjukkan terdapat pengaruh yang signifikan antara kepimpinan pengajaran pengetua terhadap budaya sekolah iaitu $\beta = .38$, $SE = .04$, 95% CI [.29, .46], dan $p = .00$. Oleh itu, hipotesis H_02 ditolak dan ini membuktikan bahawa kepimpinan pengajaran pengetua menyumbang kepada perubahan pada pemboleh ubah budaya sekolah. Oleh itu, berdasarkan nilai $SMC = .142$, ini menunjukkan bahawa hanya 14.2 peratus perubahan varian dalam budaya sekolah dapat diramalkan oleh kepimpinan pengajaran manakala 85.8 peratus varian yang tidak dapat diramalkan mungkin disebabkan oleh faktor-faktor luar yang tidak dikenal pasti melalui kajian ini.

Seterusnya, berdasarkan Jadual 4.15 dan Rajah 4.12 pula didapati hanya dua dimensi dalam kepimpinan pengajaran merupakan peramal yang signifikan kepada budaya sekolah. Dimensi menerangkan misi sekolah ($\beta = .19$, $C.R. = 2.25$, $p < .05$) merupakan dimensi paling dominan meramalkan budaya sekolah dan diikuti oleh dimensi menguruskan program pengajaran ($\beta = .19$, $C.R. = 2.03$, $p < .05$). Namun, dimensi ketiga dalam kepimpinan pengajaran iaitu membangunkan iklim

pembelajaran sekolah yang positif ($\beta = .04$, C.R. = .51, $p > .05$) bukan merupakan peramal yang signifikan bagi budaya sekolah. Ini bermakna, kepimpinan pengajaran pengetua yang mengutamakan penetapan misi sekolah dan menguruskan program pengajaran akan menyumbang kepada peningkatan budaya sekolah. Walau bagaimanapun, dimensi membangunkan iklim pembelajaran sekolah yang positif dalam kepimpinan pengajaran pengetua tidak menyumbang kepada peningkatan budaya sekolah.

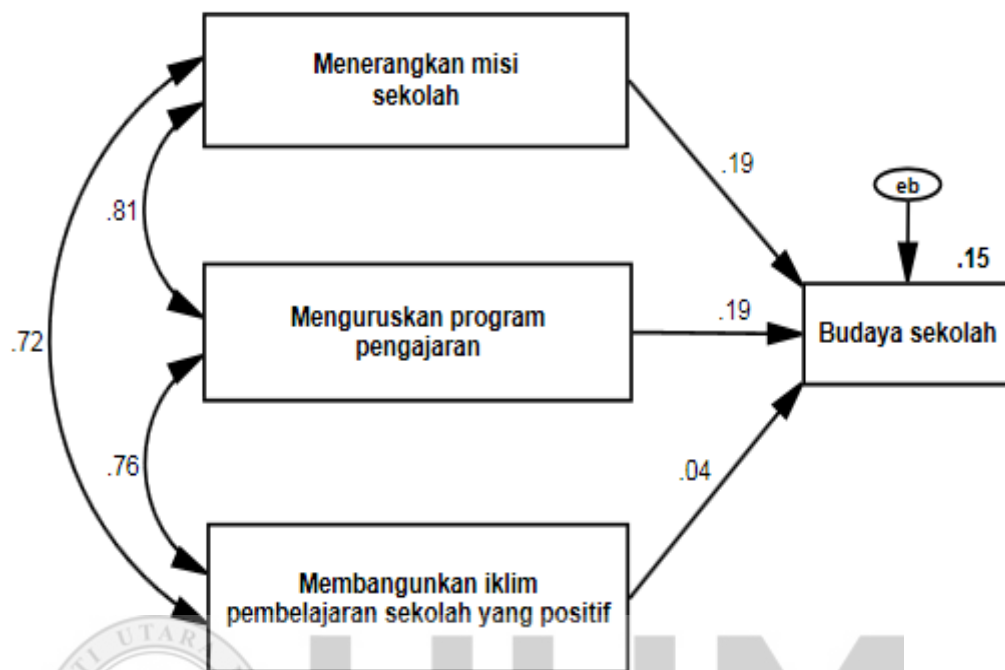
Keseluruhannya, keputusan analisis varian menunjukkan ketiga-tiga dimensi untuk kepimpinan pengajaran adalah signifikan $p < .05$ dengan pemboleh ubah budaya sekolah. Berdasarkan nilai $SMC = .152$ oleh itu, ketiga-tiga dimensi dalam kepimpinan pengajaran mampu menyumbang kepada perubahan varian pemboleh ubah budaya sekolah sebanyak 15.2 peratus.

Jadual 4.15

Keputusan Analisis Pengaruh Dimensi Dalam Kepimpinan Pengajaran Terhadap Budaya Sekolah

Pemboleh ubah kajian		β	<i>S.E.</i>	<i>C.R</i>	<i>P</i>
Budaya sekolah	<--- Menerangkan misi sekolah	.19	.08	2.25	.02*
Budaya sekolah	<--- Mengurus program pengajaran	.19	.09	2.03	.04*
Budaya sekolah	<--- Membangunkan iklim pembelajaran sekolah yang positif	.04	.08	.51	.61

Nota: β =regresi piawai; *SE* =ralat piawai; *C.R* = nisbah kritikal; *P* = aras keertian (*probability*). * $p < .05$.



Rajah 4.12: Model pengaruh dimensi kepimpinan pengajaran terhadap budaya sekolah

Seterusnya, Jadual 4.16 dan Rajah 4.13 menunjukkan pengaruh sepuluh fungsi kepimpinan pengajaran terhadap budaya sekolah. Didapati terdapat tiga fungsi dalam kepimpinan pengajaran merupakan peramal yang signifikan bagi budaya sekolah. Fungsi dalam kepimpinan pengajaran yang paling dominan menyumbang kepada perubahan budaya sekolah adalah fungsi menghebahkan matlamat sekolah ($\beta = .28$, C.R. = 3.34, $p < .05$), diikuti oleh fungsi memantau kemajuan pelajar ($\beta = .16$, C.R. = 2.36, $p < .05$) dan mengekalkan keberadaan (*visibility*) ($\beta = .14$, C.R. = 2.02, $p < .05$).

Walau bagaimanapun, terdapat fungsi seperti menetapkan matlamat sekolah, menyelia dan menilai pengajaran, menyelaraskan kurikulum, melindungi masa pengajaran,

menyediakan insentif untuk guru, menggalakkan pembangunan profesional, dan menyediakan insentif untuk pembelajaran pelajar tidak menyumbang kepada perubahan dalam budaya sekolah.

Oleh itu berdasarkan nilai $SMC = .177$, hanya 17.7 peratus perubahan pada pemboleh ubah budaya sekolah disumbangkan oleh sepuluh fungsi kepemimpinan pengajaran tersebut. Manakala 82.3 peratus perubahan varian berkemungkinan disumbangkan oleh faktor-faktor luar yang tidak dikenal pasti.

Jadual 4.16

Keputusan Analisis Pengaruh Fungsi Dalam Kepimpinan Pengajaran Terhadap Budaya Sekolah

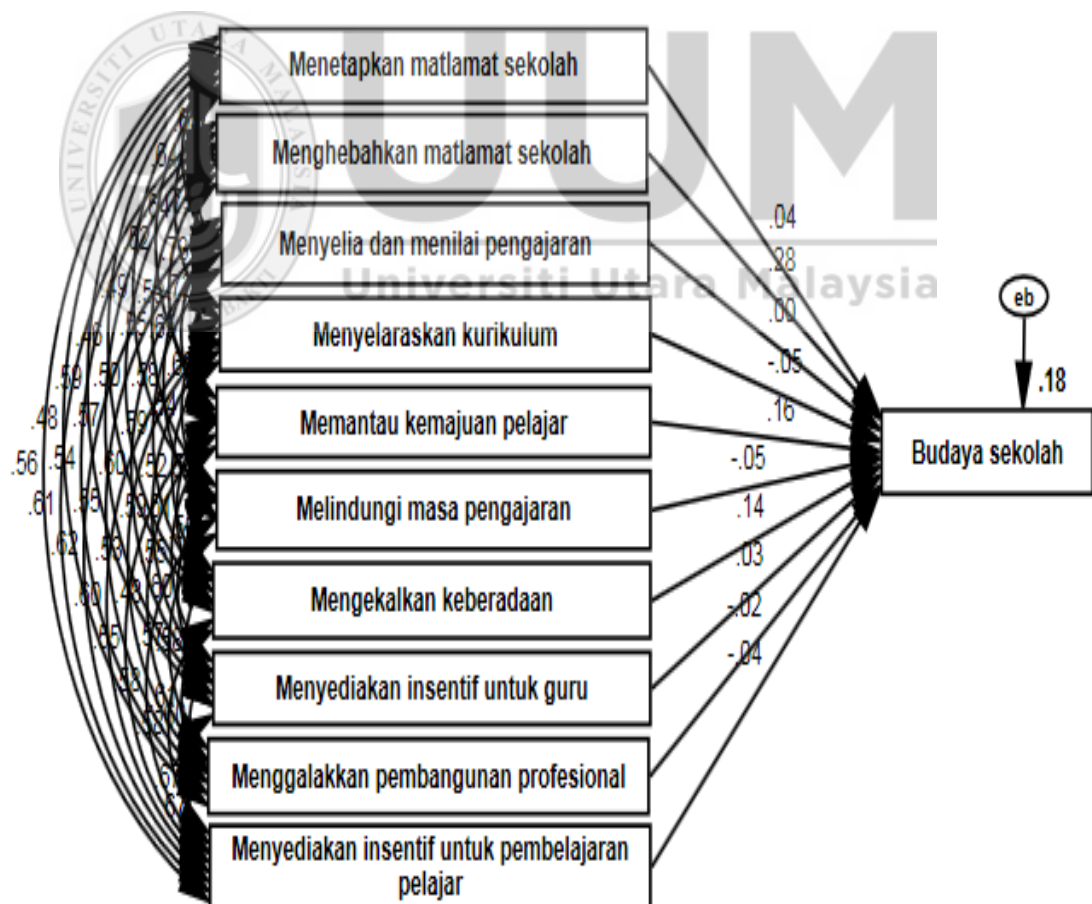
		Pemboleh ubah kajian	β	S.E.	C.R	P
Budaya sekolah	<--	Menetapkan matlamat sekolah	.04	.06	.56	.58
Budaya sekolah	<--	Menghebahkan matlamat sekolah	.28	.07	3.34	.00*
Budaya sekolah	<--	Menyelia dan menilai pengajaran	.00	.07	.02	.98
Budaya sekolah	<--	Menyelaraskan kurikulum	-.05	.07	-.65	.52
Budaya sekolah	<--	Memantau kemajuan pelajar.	.16	.05	2.36	.02*
Budaya sekolah	<--	Melindungi masa pengajaran.	-.05	.06	-.71	.48
Budaya sekolah	<--	Mengekalkan keberadaan (<i>visibility</i>).	.14	.06	2.02	.04*

sambungan

Budaya sekolah	<--	Menyediakan insentif untuk guru.	.03	.06	.34	.73
Budaya sekolah	<--	Menggalakkan pembangunan profesional.	-.02	.06	-.34	.73
Budaya sekolah	<--	Menyediakan insentif untuk pembelajaran pelajar.	-.04	.06	-.48	.63

Nota: β =regresi piawai; SE =ralat piawai; C.R = nisbah kritikal; P = aras keertian (probability).

*p < .05.



Rajah 4.13: Model pengaruh fungsi kepimpinan pengajaran terhadap budaya sekolah

4.4.3 Dapatan Analisis Pengaruh Kepimpinan Pengajaran Pengetua Terhadap Amalan Pentaksiran Guru

Dapatan analisis data ini adalah untuk menguji hipotesis H_03 dan menjawab soalan kajian keempat iaitu *Adakah kepimpinan pengajaran pengetua mempengaruhi amalan pentaksiran guru?*. Hipotesis nol pengaruh kepimpinan pengajaran pengetua terhadap amalan pentaksiran guru di sekolah adalah seperti berikut:

H_03 : Kepimpinan pengajaran pengetua tidak secara signifikan mempengaruhi amalan pentaksiran guru.

Keputusan analisis pada Jadual 4.11 menunjukkan terdapat pengaruh langsung yang signifikan antara kepimpinan pengajaran pengetua terhadap amalan pentaksiran guru iaitu $\beta = .36$, $SE = .05$, 95% CI [.26, .45], dan $p = .00$. Oleh itu, hipotesis H_03 adalah ditolak kerana terdapat pengaruh langsung yang signifikan antara kepimpinan pengajaran pengetua terhadap amalan pentaksiran guru. Nilai $SMC = .152$ menunjukkan bahawa hanya 15.2 peratus perubahan varian dalam amalan pentaksiran guru dapat disumbangkan oleh pemboleh ubah kepimpinan pengajaran manakala 84.8 peratus perubahan varian yang lain mungkin disebabkan oleh faktor-faktor luar yang tidak dikenal pasti melalui kajian ini.

Seterusnya, Jadual 4.17 dan Rajah 4.14 menunjukkan keputusan analisis regresi antara dimensi dalam kepimpinan pengajaran pengetua terhadap amalan pentaksiran guru. Didapati hanya dua dimensi dalam kepimpinan pengajaran merupakan peramal yang signifikan bagi amalan pentaksiran guru. Dimensi dalam kepimpinan pengajaran yang paling dominan menyumbang kepada perubahan amalan pentaksiran guru adalah dimensi menguruskan program pengajaran ($\beta = .20$, $C.R. = 2.19$, $p < .05$), dan

diikuti oleh dimensi menerangkan misi sekolah ($\beta = .19$, C.R. = 2.21, $p < .05$). Manakala, dimensi membangunkan iklim pembelajaran sekolah yang positif ($\beta = .05$, C.R. = .60, $p > .05$) tidak menyumbang secara signifikan kepada perubahan amalan pentaksiran guru.

Walau bagaimanapun, nilai varian pada pemboleh ubah amalan pentaksiran guru yang dapat diramalkan oleh ketiga-tiga dimensi kepimpinan pengajaran berdasarkan nilai SMC adalah .163 atau 16.3 peratus manakala 83.7 peratus varian yang tidak dapat diramalkan berkemungkinan disebabkan oleh faktor-faktor luar yang tidak dikenal pasti.

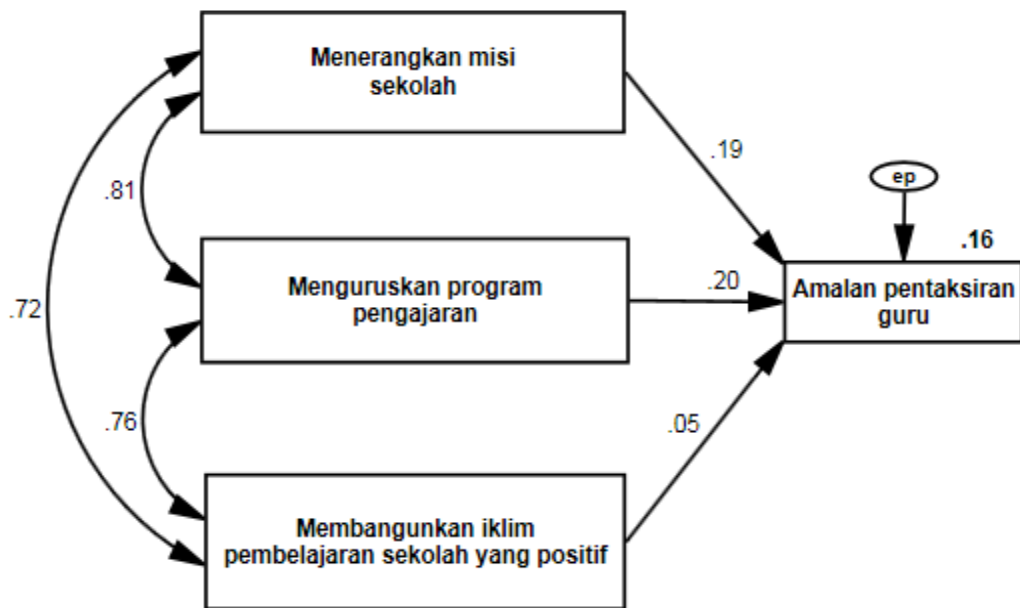
Jadual 4.17

Keputusan Analisis Pengaruh Dimensi Dalam Kepimpinan Pengajaran Terhadap Amalan Pentaksiran Guru

Pemboleh ubah kajian		β	S.E.	C.R	P
Amalan pentaksiran guru	<--- Menerangkan misi sekolah	.19	.07	2.21	.03*
Amalan pentaksiran guru	<--- Mengurus program pengajaran	.20	.08	2.19	.03*
Amalan pentaksiran guru	<--- Membangunkan iklim pembelajaran sekolah yang positif	.05	.07	.60	.55

Nota: β =regresi piawai; SE =ralat piawai; C.R = nisbah kritikal; P = aras keertian (probability).

* $p < .05$.



Rajah 4.14: Model pengaruh dimensi kepimpinan pengajaran terhadap amalan pentaksiran guru

Seterusnya, Jadual 4.18 dan Rajah 4.15 menunjukkan pengaruh sepuluh fungsi kepimpinan pengajaran terhadap amalan pentaksiran guru. Didapati terdapat tiga fungsi dalam kepimpinan pengajaran merupakan peramal yang signifikan bagi amalan pentaksiran guru. Fungsi dalam kepimpinan pengajaran yang paling dominan yang menyumbang kepada perubahan amalan pentaksiran guru ialah menyelia dan menilai pengajaran ($\beta = .17$, C.R. = 1.98, $p < .05$), diikuti oleh fungsi melindungi masa pengajaran ($\beta = .14$, C.R. = 2.04, $p < .05$) dan menetapkan matlamat sekolah ($\beta = .14$, C.R. = 1.99, $p < .05$).

Namun begitu, fungsi seperti menghebahkan matlamat sekolah, menyelaraskan kurikulum, memantau kemajuan pelajar, mengekalkan keberadaan (*visibility*),

menyediakan insentif untuk guru, menggalakkan pembangunan profesional, dan menyediakan insentif untuk pembelajaran pelajar yang terdapat dalam kepimpinan pengajaran pengetua tidak menyumbang kepada perubahan amalan pentaksiran guru.

Seterusnya, keputusan analisis varian berdasarkan nilai SMC menunjukkan nilai varian dalam pemboleh ubah amalan pentaksiran guru yang disumbangkan oleh sepuluh fungsi kepimpinan pengajaran tersebut adalah .180 atau 18.0 peratus manakala 82.0 peratus perubahan varian berkemungkinan disumbangkan oleh faktor-faktor luar yang tidak dikenal pasti.

Jadual 4.18

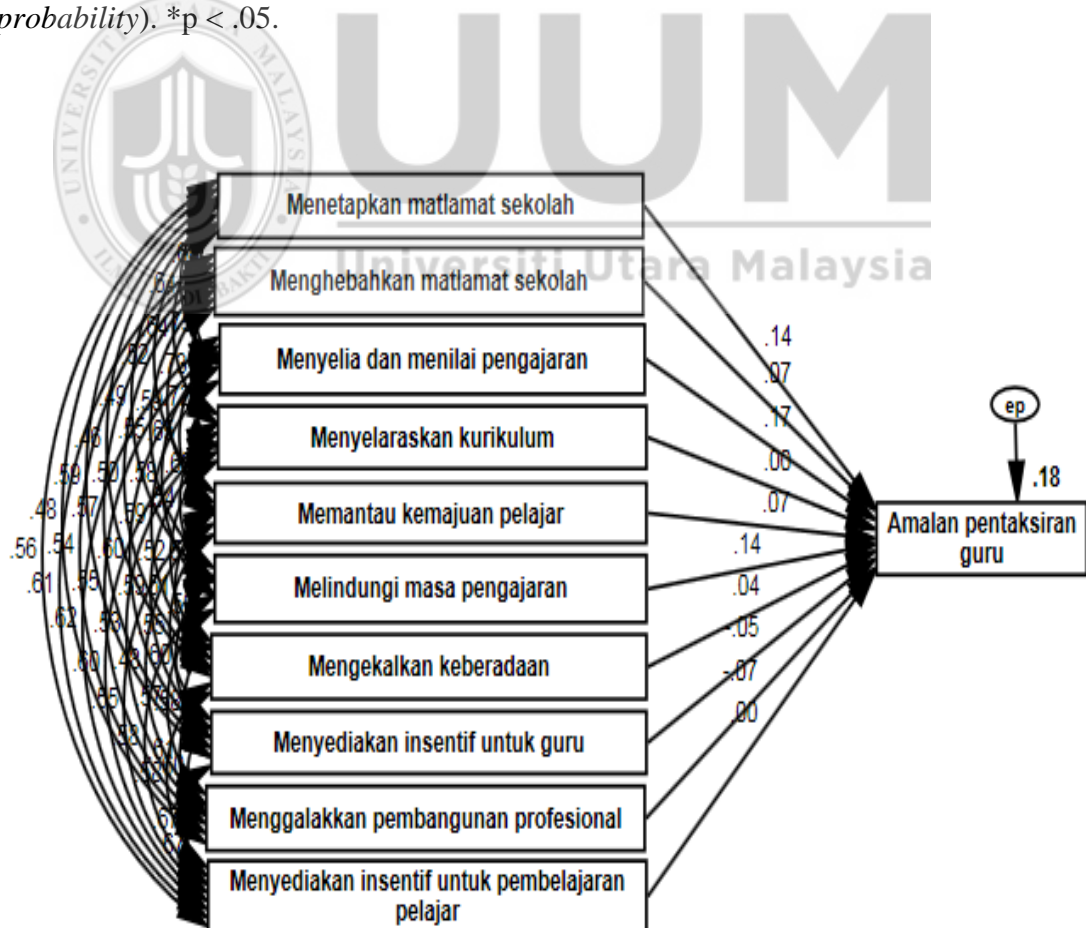
Keputusan Analisis Regresi Antara Fungsi Kepimpinan Pengajaran Dengan Amalan Pentaksiran Guru

		Pemboleh ubah kajian	β	<i>S.E.</i>	<i>C.R</i>	<i>P</i>
Amalan pentaksiran guru	<--	Menetapkan matlamat sekolah	.14	.05	1.99	.05*
Amalan pentaksiran guru	<--	Menghebahkan matlamat sekolah	.07	.06	.80	.42
Amalan pentaksiran guru	<--	Menyelia dan menilai pengajaran.	.17	.06	1.98	.05*
Amalan pentaksiran guru	<--	Menyelaraskan kurikulum.	-.00	.07	-.02	.99
Amalan pentaksiran guru	<--	Memantau kemajuan pelajar.	.07	.05	.97	.33

sambungan

Amalan pentaksiran guru	<--	Melindungi masa pengajaran.	.14	.05	2.04	.04*
Amalan pentaksiran guru	<--	Mengekalkan keberadaan (<i>visibility</i>).	.04	.05	.52	.60
Amalan pentaksiran guru	<--	Menyediakan insentif untuk guru.	-.06	.06	-.74	.46
Amalan pentaksiran guru	<--	Menggalakkan pembangunan profesional.	-.07	.06	-.96	.34
Amalan pentaksiran guru	<--	Menyediakan insentif untuk pembelajaran pelajar.	-.001	.06	-.02	.99

Nota: β =regresi piawai; SE =ralat piawai; C.R = nisbah kritikal; P = aras keertian (*probability*). * $p < .05$.



Rajah 4.15: Model regresi fungsi kepimpinan pengajaran dengan amalan pentaksiran guru

4.4.4 Dapatan Analisis Peranan Budaya Sekolah Sebagai Pemboleh ubah Mediator

Dapatan kajian pada bahagian ini pula adalah untuk menguji hipotesis H_{04} dan H_{05} dan juga untuk menjawab soalan kajian kelima dan soalan kajian keenam. Soalan kajian kelima adalah *Adakah budaya sekolah berperanan sebagai pemboleh ubah mediator antara hubungan kepimpinan pengajaran pengetua dengan efikasi sendiri guru?* dan hipotesis nol peranan budaya sekolah sebagai pemboleh ubah mediator antara hubungan kepimpinan pengajaran pengetua dengan efikasi sendiri guru adalah seperti berikut:

H_{04} : Budaya sekolah tidak berperanan sebagai pemboleh ubah mediator antara hubungan kepimpinan pengajaran pengetua dengan efikasi sendiri guru.

Berdasarkan Jadual 4.19, peranan budaya sekolah sebagai mediator melalui laluan pengaruh tidak langsung ($a \times b$) antara kepimpinan pengajaran dengan efikasi sendiri guru adalah signifikan iaitu $\beta = .07$, $SE = .02$, $95\% CI [.03, .11]$, dan $p = .02$. Laluan a juga didapati signifikan iaitu $\beta = .38$, ($p = .00$). Seterusnya didapati juga laluan b adalah signifikan iaitu $\beta = .17$ ($p = .00$). Didapati juga laluan pengaruh langsung c adalah signifikan iaitu $\beta = .41$ ($p = .00$). Ini menunjukkan bahawa budaya sekolah secara signifikan berperanan sebagai pemboleh ubah mediator antara hubungan kepimpinan pengajaran pengetua dengan efikasi sendiri guru. Oleh itu, maka hipotesis H_{04} adalah ditolak.

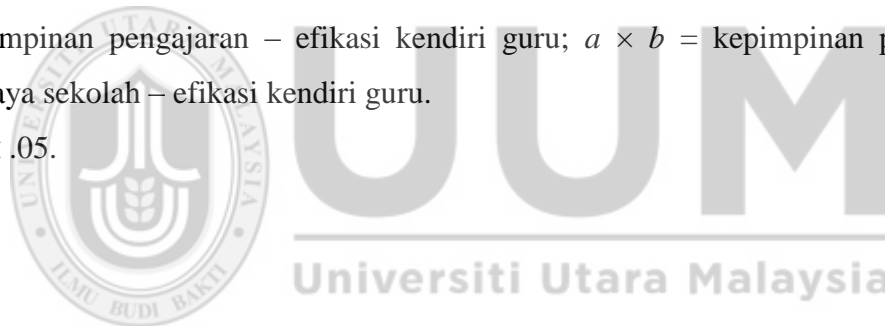
Jadual 4.19

Keputusan Analisis Peranan Mediator Antara Hubungan Kepimpinan Pengajaran Dengan Efikasi Kendiri Guru

Laluan	β	SE	BC		Hasil
			95% CI	p	
<i>a</i>	.38	.04	[.29, .46]	.00*	
<i>b</i>	.17	.05	[.08, .27]	.00*	Berperanan sebagai mediator
<i>c</i>	.41	.05	[.30, .50]	.00*	
$a \times b$.07	.02	[.03, .11]	.00*	

Nota: β = kesan piawai; SE = ralat piawai; BC = *bias-corrected*; *a* = kepimpinan pengajaran – budaya sekolah; *b* = budaya sekolah– efikasi kendiri guru; *c* = kepimpinan pengajaran – efikasi kendiri guru; $a \times b$ = kepimpinan pengajaran – budaya sekolah – efikasi kendiri guru.

* $p < .05$.



Seterusnya, dapatan kajian adalah untuk menguji H_05 dan menjawab soalan kajian keenam iaitu *Adakah budaya sekolah berperanan sebagai pemboleh ubah mediator antara hubungan kepimpinan pengajaran pengetua dengan amalan pentaksiran guru?*. Hipotesis nol peranan budaya sekolah sebagai pemboleh ubah mediator antara hubungan kepimpinan pengajaran pengetua dengan amalan pentaksiran guru adalah seperti berikut:

H_05 : Budaya sekolah tidak berperanan sebagai pemboleh ubah mediator antara hubungan kepimpinan pengajaran pengetua dengan amalan pentaksiran guru.

Sementara itu, berdasarkan Jadual 4.20 pula didapati keputusan analisis menunjukkan hanya laluan *a* dan laluan *c* sahaja yang signifikan $p < .05$. Laluan *b* adalah tidak signifikan iaitu $\beta = .09$ ($p = .09$). Seterusnya, laluan pengaruh tidak langsung ($a \times b$) juga adalah tidak signifikan pada aras $p < .05$ iaitu $\beta = .03$, $SE = .02$, 95% CI [-.01, .08], dan $p = .09$. Ini menunjukkan bahawa budaya sekolah tidak berperanan secara signifikan sebagai pemboleh ubah mediator antara hubungan kepimpinan pengajaran pengetua dengan amalan pentaksiran guru. Oleh itu, maka hipotesis H_{05} adalah diterima.

Jadual 4.20

Keputusan Analisis Peranan Mediator Antara Hubungan Kepimpinan Pengajaran Dengan Amalan Pentaksiran Guru

Laluan	β	SE	BC		Hasil
			95%CI	p	
<i>a</i>	.38	.04	[.29, .46]	.00*	
<i>b</i>	.09	.05	[-.02, .20]	.09	Tidak terdapat pengaruh
<i>c</i>	.36	.05	[.26, .45]	.00*	tidak langsung
$a \times b$.03	.02	[-.01, .08]	.09	

Nota: β = kesan piawai; SE = ralat piawai; BC = *bias-corrected*; *a* – kepimpinan pengajaran – budaya sekolah; *b* = budaya sekolah – amalan pentaksiran guru; *c* = kepimpinan pengajaran – amalan pentaksiran guru; $a \times b$ = kepimpinan pengajaran – budaya sekolah – amalan pentaksiran guru.

* $p < .05$

4.4.5 Model Pengaruh Kepimpinan Pengajaran Terhadap Efikasi Kendiri Guru, Budaya Sekolah dan Amalan Pentaksiran Guru

Keputusan analisis SEM juga digunakan untuk menentukan sama ada model pengaruh kepimpinan pengajaran terhadap efikasi kendiri guru, budaya sekolah dan amalan pentaksiran adalah sepadan dengan data kajian dan sesuai diamalkan di sekolah menengah kebangsaan terutamanya di Sarawak.

Berdasarkan Jadual 4.21, model pengaruh kepimpinan pengajaran terhadap pemboleh ubah kajian menggunakan kaedah *bootstrap* menunjukkan indeks kesepadanan model untuk nilai Khi Kuasa Dua adalah tidak signifikan [χ^2 (n=363, df = 1) = 1.27, $p < .05$]. Didapati Nilai $p = .27$ yang tidak signifikan menunjukkan model yang dicadangkan adalah sepadan dengan data kajian.

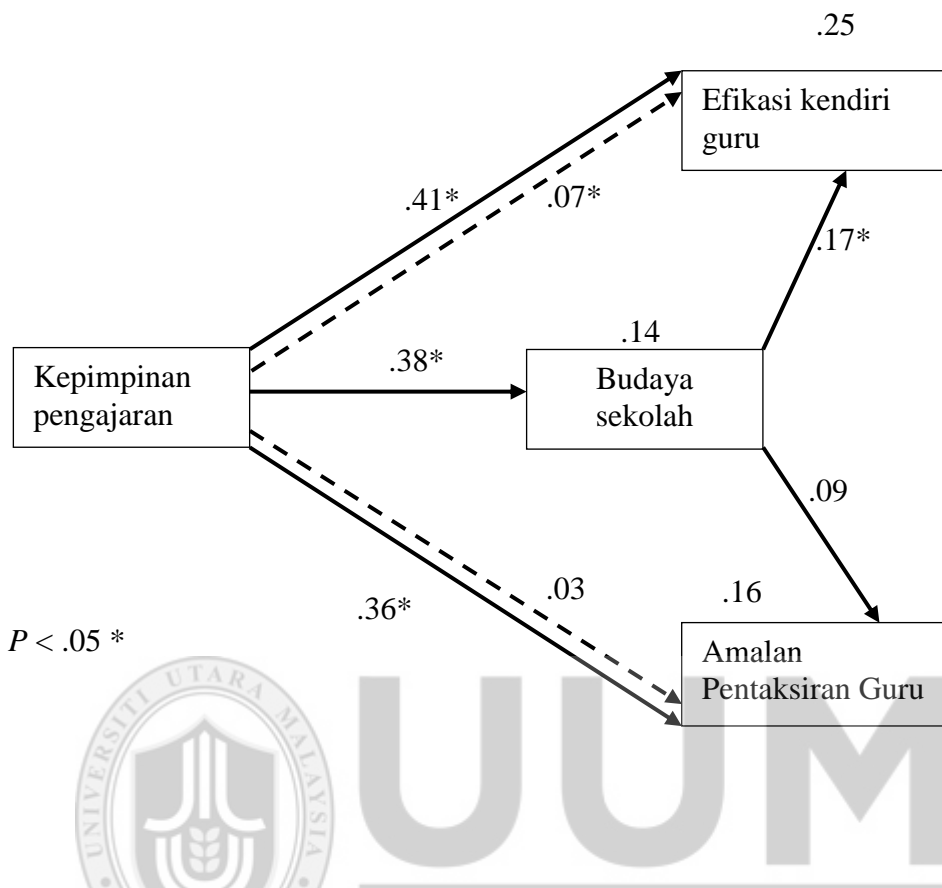
Seterusnya, didapati indeks kesepadanan $\chi^2 / df = 1.27$, RMR = .01, GFI = .99, CFI = .99 dan RMSEA = .03 adalah baik. Ini mengesahkan bahawa model tersebut adalah sepadan dengan data kajian. Didapati juga, output keputusan analisis juga menunjukkan tiada MI (*modification indice*) yang perlu dilakukan. Justeru, oleh sebab syarat-syarat untuk menentukan kesepadanan model dengan data kajian telah dipenuhi maka ini membuktikan bahawa model tersebut adalah sesuai diamalkan di sekolah menengah kebangsaan terutamanya di Sarawak.

Jadual 4.21

Indeks Kesepadanan Model Yang Dicadangkan

Chi-Square(χ^2)	p	χ^2 / df	RMR	GFI	CFI	RMSEA
1.27	.27	1.27	.01	.99	.99	.03

Laluan model pengaruh kepimpinan pengajaran terhadap efikasi sendiri guru, budaya sekolah dan amalan pentaksiran guru ditunjukkan seperti pada Rajah 4.16. Berdasarkan Rajah 4.16, garis anak panah lurus menunjukkan laluan pengaruh langsung dan garis anak panah putus-putus menunjukkan laluan pengaruh tidak langsung antara pemboleh ubah yang dikaji. Oleh itu, dapat dirumuskan bahawa rajah tersebut menunjukkan terdapat pengaruh langsung kepimpinan pengajaran yang signifikan terhadap efikasi sendiri guru ($\beta = .41, p < .05$), budaya sekolah ($\beta = .38, p < .05$), dan amalan pentaksiran guru ($\beta = .36, p < .05$). Selain itu, terdapat juga pengaruh tidak langsung antara kepimpinan pengajaran dengan efikasi sendiri guru ($\beta = .06, p < .05$), iaitu melalui budaya sekolah sebagai mediator. Walau bagaimanapun, tidak terdapat pengaruh tidak langsung antara kepimpinan pengajaran dengan amalan pentaksiran guru ($\beta = .03, p > .05$) melalui budaya sekolah sebagai mediator. Oleh itu, model akhir yang menunjukkan pengaruh pemboleh ubah kepimpinan pengajaran pengetua terhadap efikasi sendiri guru, budaya sekolah dan amalan pentaksiran guru adalah seperti pada Rajahl 4.16.



Rajah 4.16: Model pengaruh kepimpinan pengajaran terhadap efikasi sendiri guru, budaya sekolah dan amalan pentaksiran guru

4.5 Kesimpulan

Keputusan analisis deskriptif mendapati tahap kepimpinan pengajaran dan amalan pentaksiran guru adalah pada tahap sederhana manakala efikasi sendiri guru dan budaya sekolah berada pada tahap sederhana tinggi. Dapatan kajian juga menunjukkan bahawa kepimpinan pengajaran pengetua mempunyai pengaruh langsung yang signifikan terhadap efikasi sendiri guru, budaya sekolah dan amalan pentaksiran. Selain itu, terdapat juga pengaruh tidak langsung antara kepimpinan pengajaran dengan efikasi sendiri guru melalui budaya sekolah sebagai mediator.

Seterusnya dapatan kajian menunjukkan terdapat dimensi dan fungsi dalam kepemimpinan pengajaran yang menyumbang kepada perubahan kepada efikasi sendiri guru, budaya sekolah dan amalan pentaksiran guru. Dapatan analisis SEM juga menunjukkan bahawa model pengaruh kepemimpinan pengajaran terhadap efikasi sendiri guru, budaya sekolah dan amalan pentaksiran guru adalah sesuai diamalkan di sekolah menengah kebangsaan di Sarawak.



BAB LIMA

RINGKASAN, PERBINCANGAN DAN IMPLIKASI

5.1 Pendahuluan

Fokus utama kajian ini adalah untuk mengenal pasti pengaruh kepimpinan pengajaran pengetua terhadap efikasi sendiri guru, budaya sekolah dan amalan pentaksiran guru. Secara umumnya, dapatan kajian menunjukkan terdapat terdapat pengaruh yang signifikan antara kepimpinan pengajaran terhadap efikasi sendiri guru, budaya sekolah dan amalan pentaksiran guru. selain itu, dapatan kajian juga mendapati kepimpinan pengajaran mempengaruhi efikasi sendiri guru secara tidak langsung melalui budaya sekolah sebagai mediator. Seterusnya, didapati tidak semua dimensi (skala) dalam kepimpinan pengajaran secara bersama menyumbang kepada perubahan terhadap budaya sekolah dan amalan pentaksiran guru. Begitu juga dengan fungsi (subskala) dalam kepimpinan pengajaran tidak semuanya secara bersama menyumbang kepada perubahan terhadap efikasi sendiri guru, budaya sekolah dan juga amalan pentaksiran guru.

Oleh itu, bab ini akan memberi fokus kepada perbincangan dan rumusan dapatan kajian. Perbincangan dapatan kajian dibuat mengikut soalan kajian dan hipotesis kajian. Di samping itu perbincangan juga memberi fokus kepada implikasi - implikasi yang terhasil daripada dapatan kajian. Seterusnya beberapa cadangan-cadangan dikemukakan hasil daripada dapatan kajian untuk rujukan pelbagai pihak dan pengkaji akan datang.

5.2 Ringkasan

Secara keseluruhannya, kajian ini telah mencapai objektif-objektif kajian yang telah digariskan. Terdapat tujuh soalan kajian dan enam hipotesis kajian yang dikemukakan berdasarkan objektif kajian tersebut. Objektif kajian pertama iaitu mengenal pasti tahap kepimpinan pengajaran pengetua, efikasi sendiri guru, budaya sekolah dan amalan pentaksiran dalam kalangan guru. Dapatan kajian menunjukkan kepimpinan pengajaran pengetua dan amalan pentaksiran guru berada pada tahap sederhana manakala efikasi sendiri guru dan budaya sekolah berada pada tahap sederhana tinggi.

Keputusan analisis juga menunjukkan bahawa semua model pengukuran tersebut adalah sepadan dengan data kajian kerana setiap indikator untuk pemboleh ubah secara signifikan dapat mewakili pemboleh ubah masing-masing. Oleh sebab, model kepimpinan pengajaran, efikasi sendiri guru, budaya sekolah dan amalan pentaksiran guru adalah sepadan dengan data kajian maka model tersebut adalah sesuai untuk diamalkan di sekolah menengah kebangsaan khususnya di Sarawak.

Objektif kajian kedua iaitu mengenal pasti pengaruh kepimpinan pengajaran pengetua terhadap efikasi sendiri guru juga sudah tercapai melalui soalan kajian kedua dan hipotesis H_{01} . Didapati, dapatan kajian menunjukkan kepimpinan pengajaran pengetua secara signifikan mempengaruhi efikasi sendiri guru. Seterusnya, didapati semua dimensi dalam kepimpinan pengajaran secara signifikan menyumbang kepada perubahan efikasi sendiri guru. Selain itu, terdapat fungsi dalam kepimpinan pengajaran yang turut menyumbang kepada perubahan efikasi sendiri guru iaitu fungsi menyediakan insentif untuk pembelajaran pelajar, diikuti oleh fungsi menghebahkan matlamat sekolah, menyelia dan menilai pengajaran dan fungsi

melindungi masa pengajaran merupakan peramal yang signifikan kepada efikasi sendiri guru.

Seterusnya, objektif kajian ketiga iaitu mengenal pasti pengaruh kepimpinan pengajaran pengetua terhadap budaya sekolah sudah tercapai melalui soalan kajian ketiga dan hipotesis H_02 . Dapatan kajian menunjukkan kepimpinan pengajaran pengetua secara signifikan mempengaruhi budaya sekolah. Terdapat dimensi dalam kepimpinan pengajaran didapati secara signifikan menyumbang kepada perubahan terhadap budaya sekolah iaitu dimensi menerangkan misi sekolah dan mengurus program pengajaran, manakala dimensi membangunkan iklim pembelajaran sekolah yang positif tidak secara signifikan menyumbang kepada budaya sekolah. Selain itu, hanya fungsi menghebahkan matlamat sekolah, diikuti oleh fungsi memantau kemajuan pelajar dan fungsi mengekalkan keberadaan di sekolah dalam kepimpinan pengajaran secara signifikan menyumbang kepada perubahan budaya sekolah manakala fungsi-fungsi lain dalam kepimpinan pengajaran pengetua tidak secara signifikan menyumbang kepada budaya sekolah.

Objektif kajian keempat pula adalah mengenal pasti pengaruh kepimpinan pengajaran pengetua terhadap amalan pentaksiran guru juga sudah tercapai melalui soalan kajian ketiga dan hipotesis H_03 . Didapati, dapatan kajian menunjukkan kepimpinan pengajaran pengetua secara signifikan mempengaruhi amalan pentaksiran guru, oleh itu hipotesis H_03 ditolak. Dapatan kajian turut menunjukkan dimensi menerangkan misi sekolah dan mengurus program pengajaran dalam kepimpinan pengajaran secara signifikan menyumbang kepada perubahan amalan pentaksiran guru. Namun, dapatan kajian juga menunjukkan dimensi membangunkan iklim pembelajaran sekolah yang

positif tidak secara signifikan menyumbang kepada amalan pentaksiran guru. Didapati juga, hanya fungsi menyelia dan menilai pengajaran, diikuti oleh fungsi melindungi masa pengajaran dan fungsi menetapkan matlamat sekolah dalam pemboleh ubah kepimpinan pengajaran secara signifikan menyumbang kepada amalan pentaksiran guru. Manakala, fungsi-fungsi lain dalam kepimpinan pengajaran pengetua tidak secara signifikan menyumbang kepada perubahan amalan pentaksiran guru.

Bagi mengenal pasti sama ada budaya sekolah berperanan sebagai pemboleh ubah mediator antara hubungan kepimpinan pengajaran pengetua dengan efikasi sendiri guru dan juga amalan pentaksiran guru berdasarkan objektif kajian kelima dan keenam, maka masing-masing dua soalan kajian dan dua hipotesis kajian telah dibina. Didapati, dapatan kajian menunjukkan budaya sekolah secara signifikan berperanan sebagai pemboleh ubah mediator antara hubungan kepimpinan pengajaran pengetua dengan efikasi sendiri guru. Oleh itu, hipotesis H_{04} adalah ditolak. Walau bagaimanapun, dapatan kajian menunjukkan bahawa budaya sekolah tidak secara signifikan berperanan sebagai pemboleh ubah mediator antara hubungan kepimpinan pengajaran pengetua dengan amalan pentaksiran guru. Oleh itu, hipotesis H_{05} adalah diterima.

Seterusnya, didapati model pengaruh kepimpinan pengajaran terhadap efikasi sendiri guru, budaya sekolah dan amalan pentaksiran guru sesuai digunakan di sekolah menengah kebangsaan. Berdasarkan indeks kesepadanan yang telah ditetapkan terlebih dahulu, didapati model laluan tersebut adalah sepadan dengan data kajian dengan nilai $p > .05$. Ini menunjukkan bahawa model laluan pengaruh kepimpinan

pengajaran terhadap efikasi sendiri guru, budaya sekolah dan amalan pentaksiran guru sesuai digunakan di sekolah menengah kebangsaan khasnya di Sarawak.

5.3 Perbincangan

Dapatan kajian menunjukkan bahawa secara keseluruhannya tahap kepimpinan pengajaran pengetua adalah pada tahap sederhana. Dapatan kajian ini disokong oleh Masitah *et al.* (2011) yang juga mendapati tahap kepimpinan pengajaran adalah pada tahap sederhana. Dapatan kajian menunjukkan fungsi menetapkan matlamat sekolah adalah paling tinggi diamalkan oleh pengetua berbanding dengan fungsi yang lain. Dapatan kajian ini selari dengan dapatan kajian Fulton (2009) dan Horton (2013) yang juga mendapati pengetua sering mengamalkan fungsi menetapkan matlamat sekolah apabila mengamalkan kepimpinan pengajaran di sekolah.

Walau bagaimanapun, dapatan kajian ini berbeza dengan Dennis (2009) dan Latip (2007) yang mendapati fungsi menghebahkan matlamat sekolah merupakan fungsi yang paling dominan manakala Henderson (2007) pula mendapati fungsi menggalakan pembangunan profesional merupakan fungsi kepimpinan pengajaran yang lebih kerap diamalkan oleh pengetua di sekolah. Sehubungan dengan dapatan kajian ini yang mendapati tahap kepimpinan pengajaran adalah pada tahap sederhana dan masih belum memuaskan maka, pengetua perlu mempertingkatkan lagi amalan kepimpinan pengajaran mereka di sekolah. Amalan kepimpinan pengajaran ini perlu ditingkatkan lagi kerana ia melibatkan kebolehan memotivasikan guru, menjana semangat berkongsi satu visi, menguruskan perubahan, membina persekitaran pembelajaran yang positif dan memudahkan pembelajaran pelajar (Hughes, 2010). Walau bagaimanapun, dengan lain perkataan dapatan ini menunjukkan pengetua

sekolah di Sarawak telah memainkan peranannya sebagai pemimpin pengajaran namun masih pada tahap sederhana dan perlu ditingkatkan.

Sekolah juga perlu mempunyai guru yang berefikasi tinggi kerana efikasi sendiri adalah kepercayaan terhadap sesuatu tugas atau aktiviti supaya dapat dilaksanakan dengan berjaya (Bandura, 1986). Ini kerana guru yang beranggapan bahawa mereka mempunyai efikasi rendah adalah cenderung untuk melarikan diri daripada melakukan tugas yang rumit manakala guru yang mempunyai efikasi sendiri yang tinggi percaya bahawa mereka boleh mencapai hasil yang diharapkan terutama yang berkaitan dengan tugas yang rumit (Anderhold, 2005). Namun dapatan kajian ini menunjukkan tahap efikasi sendiri guru adalah pada tahap sederhana tinggi. Ini menunjukkan masih ada ruang supaya efikasi sendiri guru perlu ditingkatkan lagi.

Seterusnya, didapati juga semua enam faktor efikasi sendiri guru juga adalah pada tahap sederhana tinggi. Oleh itu, efikasi sendiri guru perlu ditingkatkan lagi. Ini kerana efikasi sendiri guru sangat penting kepada persekitaran sekolah kerana ia berkait rapat dengan motivasi guru, usaha, dan kaedah pengajaran yang digunakan oleh guru (Pajares & Urdan, 2006). Justeru, apabila efikasi sendiri guru meningkat berkemungkinan juga motivasi, dan usaha guru akan lebih positif. Selain itu, kaedah pengajaran yang digunakan oleh guru juga berkemungkinan akan lebih berkesan.

Dapatan kajian pula menunjukkan bahawa tahap budaya sekolah adalah pada sederhana tinggi. Didapati faktor perkongsian pembelajaran merupakan faktor yang paling dominan dalam budaya sekolah dalam kajian ini. Walaupun tahap budaya sekolah adalah sederhana tinggi secara keseluruhannya namun faktor pembangunan

profesional dan kesepakatan tujuan masih pada tahap sederhana. Dapatan kajian ini bertentangan dengan Abdul Ghani dan Tan (2006) yang mendapati faktor kolaborasi guru adalah paling dominan dan faktor perkongsian pembelajaran adalah paling rendah diamalkan.

Selain itu, dapatan kajian ini juga bertentangan dengan Swindler (2009) dan Ohlson (2009) yang mendapati faktor pembangunan profesional merupakan faktor dominan dalam faktor budaya sekolah. Selain itu, dapatan kajian ini turut bertentangan dengan kajian DuPont (2009), Mees (2008), dan Miles (2002) yang mendapati faktor kejelekitan berterusan menerupakan faktor budaya sekolah yang paling dominan. Perbezaan dapatan kajian ini berkemungkinan disebabkan lokasi kajian yang berbeza yang menyebabkan budaya sekolah juga berbeza.

Oleh itu, semua warga sekolah perlu berusaha untuk meningkatkan budaya sekolah supaya budaya sekolah menjadi lebih mantap dan positif. Ini kerana budaya sekolah yang positif juga sangat penting kepada persekitaran dan pengurusan organisasi sekolah yang merangkumi faktor kepimpinan kolaboratif, kolaborasi guru, pembangunan profesional, kesepakatan tujuan, kejelekitan berterusan dan perkongsian pembelajaran kerana ia akan memimpin sekolah kepada persekitaran pembelajaran pelajar yang lebih baik (Mitchell, 2008). Selain itu, kajian lepas turut mencadangkan pihak sekolah juga perlu melihat budaya sekolah dalam konteks persekitaran yang lebih luas kerana budaya sekolah tidak hanya dicirikan melalui hubungan yang rapat antara pendidik, tetapi juga ikatan yang erat dengan keluarga pelajar dan juga dengan masyarakat di sekeliling (Dickerson, 2011).

Seterusnya, dapatan kajian menunjukkan tahap amalan pentaksiran guru secara keseluruhan adalah pada tahap sederhana. Dapatan kajian ini disokong oleh Rohaya dan Mohd Najib (2008) yang mendapati tahap pengetahuan pentaksiran dalam kalangan guru masih berada pada tahap yang sederhana. Didapati faktor pentaksiran formatif paling dominan dalam amalan pentaksiran guru. Ini menunjukkan bahawa guru lebih berkemahiran dalam pentaksiran formatif berbanding dengan faktor pentaksiran yang lain. Jika ditinjau dalam kajian lain seperti oleh Suzana dan Jamil (2012), mereka mendapati pentaksiran formatif bukanlah sesuatu yang sukar dan asing malah mudah dilaksanakan oleh guru Bahasa Melayu dalam melaksanakan pentaksiran.

Namun, dapatan kajian ini bertentangan dengan Matthews (2007) yang mendapati faktor aplikasi dan pembangunan pentaksiran guru merupakan amalan pentaksiran guru yang paling dominan. Oleh sebab tahap amalan pentaksiran guru masih pada tahap sederhana, maka guru perlu meningkatkan kemahiran mereka dalam pentaksiran kerana menurut See, Saw, dan Shuki (2010) guru perlu mempunyai kemahiran pentaksiran supaya mereka dapat melaksanakan pentaksiran dengan berkesan di sekolah.

Kemahiran dalam melaksanakan pentaksiran penting kepada guru kerana ia merangkumi semua strategi yang boleh gunakan untuk mendapatkan maklumat dan menggunakan maklumat tersebut untuk membantu pembelajaran pelajar dan pengajaran guru sama ada melalui melalui ujian, pencerapan, penyoalan lisan, projek, dan portfolio (Airasian, 2000). Malah, maklumat yang diperolehi daripada pentaksiran bukan hanya penting kepada guru tetapi juga kepada ibu bapa pelajar dan pelajar itu

sendiri supaya mereka lebih mengetahui maklumat tentang kependidikan (Matthews, 2007).

Dapatan kajian ini juga menunjukkan bahawa kepimpinan pengajaran pengetua secara signifikan mempengaruhi efikasi sendiri guru. Ini bermakna pengetua yang mengamalkan kepimpinan pengajaran mampu mempengaruhi efikasi sendiri guru. Dapatan kajian ini selari dengan dapatan kajian Clark (2009), Calik *et al.* (2012), Mohd Yusri (2012), dan Horton (2013), yang turut menyokong bahawa terdapatnya pengaruh langsung kepimpinan pengajaran terhadap efikasi sendiri guru. Begitu juga dengan dapatan kajian oleh Masitah *et al.* (2011) yang mendapati terdapat hubungan yang signifikan antara efikasi sendiri guru terhadap tahap amalan kepimpinan pengajaran pengetua.

Masitah *et al.* (2011) mendapati bahawa pengetua yang mengamalkan kepimpinan pengajaran yang tinggi menunjukkan gurunya lebih berefikasi tinggi berbanding pengetua yang mengamalkan tahap kepimpinan pengajaran yang rendah. Oleh itu, perlunya pengetua memberi penekanan kepada kepimpinan pengajaran turut diakui oleh Duyer *et al.* (2013) kerana pengetua yang lebih mengamalkan kepimpinan pengajaran akan menyebabkan efikasi sendiri guru akan meningkat secara signifikan. Justeru, dapat dirumuskan di sini bahawa pengetua perlu meningkatkan amalan kepimpinan pengajaran mereka supaya efikasi sendiri guru akan lebih tinggi. Dengan kata lain, pengetua yang mengamalkan kepimpinan pengajaran mampu menyumbang kepada perubahan efikasi sendiri guru.

Selain itu, dapatan kajian turut menunjukkan semua dimensi dalam kepimpinan pengajaran iaitu dimensi (skala) membangunkan iklim pembelajaran sekolah yang positif, diikuti oleh dimensi menguruskan program pengajaran dan dimensi menerangkan misi sekolah secara signifikan menyumbang kepada perubahan efikasi sendiri guru. Dapatan kajian ini disokong oleh kajian oleh Masitah *et al.* (2011) yang mendapati terdapat hubungan positif yang signifikan di antara efikasi sendiri guru dengan persepsi guru terhadap amalan kepemimpinan pengajaran pengetua bagi ketiga-tiga dimensi tersebut. Selain itu, Mohd Yusri (2012) juga mendapati bahawa kepimpinan pengajaran pengetua mempunyai hubungan positif serta peramal yang signifikan terhadap efikasi sendiri guru.

Walaupun ketiga-tiga dimensi tersebut secara bersama menyumbang kepada perubahan efikasi sendiri guru namun, dapatan kajian menunjukkan tidak semua fungsi dalam kepimpinan pengajaran secara signifikan menyumbang kepada perubahan efikasi sendiri guru. Oleh itu, dalam konteks pendidikan di Sarawak dapatan kajian ini mendedahkan bahawa fungsi menyediakan insentif untuk pembelajaran pelajar, diikuti oleh fungsi menghebahkan matlamat sekolah, menyelia dan menilai pengajaran, dan fungsi melindungi masa pengajaran mampu menyumbang kepada perubahan dalam efikasi sendiri guru di sekolah menengah kebangsaan.

Seterusnya, kajian oleh Duyar *et al.* (2013) menyokong faktor menyelia pengajaran secara signifikan meramalkan efikasi sendiri guru. Hal ini menerangkan seandainya penyeliaan yang dijalankan oleh pengetua itu berkualiti maka efikasi guru akan meningkat dan efikasi guru akan menurun sekiranya pengetua yang menjalankan

penyeliaan itu tidak mempamerkan ciri-ciri penyeliaan yang berkualiti (Nurahimah & Rafisah, 2010). Selain itu, kajian oleh Walker dan Slear (2011) dan Horton (2013) juga turut membuktikan menghebahkan matlamat sekolah merupakan faktor peramal yang signifikan terhadap efikasi sendiri guru. Walau bagaimanapun, dapatan kajian ini berbeza dengan dapatan kajian oleh pengaji lain yang mendapati efikasi sendiri guru dapat dipengaruhi oleh fungsi menetapkan matlamat sekolah (Horton, 2013; Walker & Slear, 2011).

Oleh itu, dapatlah dirumuskan di sini bahawa, walaupun semua tiga dimensi kepimpinan pengajaran pengetua secara signifikan menyumbang kepada perubahan efikasi sendiri guru, namun tidak semua sepuluh fungsi kepimpinan pengajaran semestinya secara signifikan menyumbang kepada perubahan dalam efikasi sendiri guru.

Seterusnya, dapatan kajian juga mendapati bahawa kepimpinan pengajaran pengetua secara signifikan mempengaruhi budaya sekolah. Dapatan kajian ini disokong oleh dapatan kajian oleh Miles (2002), yang mendapati terdapat hubungan yang signifikan antara faktor kepimpinan pengajaran dengan budaya sekolah. Dapatan kajian ini juga turut disokong oleh kajian DuPont (2009), yang mendapati kepimpinan pengajaran adalah secara signifikan mempengaruhi semua faktor budaya sekolah. Dapatan kajian ini juga selari dengan kajian Sahin (2011) yang mendapati bahawa kepimpinan pengajaran mempunyai hubungan yang signifikan dengan budaya sekolah, kerana faktor kepimpinan dalam konstruk budaya sekolah sangat signifikan dipengaruhi oleh kepimpinan pengajaran. Justeru, oleh sebab kepimpinan pengajaran mempunyai pengaruh yang signifikan kepada budaya sekolah maka, untuk membina budaya

sekolah yang positif pengetua mesti menyediakan sokongan secara personel dan profesional serta percaya bahawa peranan kepimpinan pengajaran pengetua merupakan perkara paling utama dalam membina budaya sekolah (Poirier, 2000).

Walau bagaimanapun, dapatan kajian ini mendapati hanya dimensi menerangkan misi dan dimensi menguruskan program pengajaran merupakan dimensi yang secara signifikan menyumbang kepada perubahan dalam budaya sekolah. Manakala, dimensi membangunkan iklim pembelajaran sekolah yang positif dalam kepimpinan pengajaran tidak secara signifikan menyumbang kepada perubahan dalam budaya sekolah. Ini mendedahkan bahawa dimensi menerangkan misi sekolah dan dimensi menguruskan program pengajaran mampu mempengaruhi perubahan kepada budaya sekolah.

Secara tidak langsung, ini menunjukkan kepimpinan pengajaran pengetua yang mengutamakan penetapan misi sekolah dan menguruskan program pengajaran akan menyumbang kepada peningkatan budaya sekolah yang lebih positif. Namun begitu, didapati ketiga-tiga dimensi dalam kepimpinan pengajaran tersebut mampu meramalkan 15.2 peratus perubahan varian dalam budaya sekolah. Ini menunjukkan bahawa pengaruh dimensi kepimpinan pengajaran kepada budaya sekolah masih lagi pada tahap sederhana. Ini turut disokong oleh Sahin (2011) yang juga mendapati hubungan dimensi dalam kepimpinan pengajaran dengan budaya sekolah masih pada tahap sederhana. Oleh itu, kedua-dua dimensi ini perlu diberi perhatian oleh pengetua untuk memantapkan budaya sekolah di sekolah masing-masing.

Seterusnya, dapatan kajian menunjukkan fungsi menghebahkan matlamat sekolah, diikuti oleh fungsi memantau kemajuan pelajar dan fungsi mengekalkan keberadaan adalah secara signifikan menyumbang kepada perubahan dalam budaya sekolah. Dapatan ini selari dengan dapatan kajian oleh DuPont (2009) yang mendapati fungsi tersebut juga mempunyai hubungan yang signifikan dengan faktor budaya sekolah. Hallinger (2005a), juga turut menyokong bahawa pemimpin pengajaran perlu memberi fokus kepada faktor sentiasa mengekalkan keberadaan di sekolah kerana ia menjadi model kepada nilai yang diingini pada budaya sekolah. Selain itu, DuPont (2009) juga mendapati fungsi menetapkan matlamat sekolah, menyelaraskan kurikulum, menyediakan insentif untuk guru, dan menyediakan insentif untuk pembelajaran pelajar mempunyai hubungan yang signifikan dengan faktor budaya sekolah.

Oleh itu, dapatlah dirumuskan di sini bahawa tidak semua dimensi dan fungsi dalam kepemimpinan pengajaran pengetua secara signifikan menyumbang kepada perubahan dalam budaya sekolah walaupun dapatan kajian menunjukkan kepemimpinan pengajaran mempunyai pengaruh yang signifikan terhadap budaya sekolah.

Walaupun kurang kajian lepas yang dijalankan untuk mengkaji pengaruh kepemimpinan pengajaran terhadap amalan pentaksiran guru, namun dapatan kajian ini mendapati kepemimpinan pengajaran pengetua secara signifikan mempengaruhi amalan pentaksiran guru. Dapatan kajian ini disokong oleh Matthews (2007) yang mendapati faktor kepemimpinan pengajaran pengetua memberi kesan kepada faktor amalan pentaksiran guru. Dapatan penting kajian ini telah mendedahkan bahawa dimensi menguruskan program pengajaran dan dimensi menerangkan misi sekolah adalah secara signifikan

menyumbang kepada perubahan dalam amalan pentaksiran guru. Walau bagaimanapun, dimensi membangunkan iklim pembelajaran sekolah yang positif tidak secara signifikan menyumbang kepada amalan pentaksiran guru. Oleh itu, pengetua yang mengamalkan kepimpinan pengajaran perlu memperkasakan diri mereka dalam menguruskan program pengajaran dan menerangkan misi sekolah kerana ia mampu meningkatkan kemahiran guru dalam pentaksiran.

Selain itu, dapatan kajian menunjukkan hanya terdapat tiga fungsi dalam kepimpinan pengajaran secara signifikan menyumbang kepada perubahan dalam amalan pentaksiran guru. Fungsi tersebut adalah fungsi menghebahkan matlamat sekolah, fungsi memantau kemajuan pelajar dan fungsi mengekalkan keberadaan (*visibility*) di sekolah. Oleh itu, dapatan ini menuntut agar pengetua yang mengamalkan kepimpinan pengajaran di sekolah lebih memberi fokus kepada tiga fungsi tersebut apabila ingin memantapkan amalan pentaksiran guru.

Namun demikian, walaupun dapatan kajian ini menunjukkan amalan pentaksiran guru dipengaruhi oleh kepimpinan pengajaran tetapi, kesan pengaruh tersebut adalah pada tahap sederhana. Berdasarkan kajian lepas, terdapat faktor lain yang mempengaruhi amalan pentaksiran guru di bilik darjah seperti pengalaman mengajar iaitu guru yang mendapat latihan pengukuran didapati mempunyai penerimaan sendiri yang tinggi terhadap kemahiran pentaksiran (Zhang & Burry-Stock, 2003). Menurut Alkharusi (2011), selain dipengaruhi oleh pengalaman mengajar, kemahiran pentaksiran guru juga turut dipengaruhi oleh subjek yang diajar dan tahap kelas yang mereka ajar. Oleh itu, disebabkan kurangnya kemahiran dalam pentaksiran, maka guru disarankan membuat anjakan paradigma untuk memahami bagaimana pentaksiran boleh

memimpin pengajaran guru kerana ia mampu memberi kesan positif kepada pembelajaran dan prestasi pelajar (Volante & Fazio, 2007).

Berdasarkan objektif kajian yang telah digariskan, kajian ini juga bertujuan untuk mengenal pasti sama ada budaya sekolah berperanan sebagai pemboleh ubah mediator antara hubungan kepemimpinan pengajaran dengan efikasi sendiri guru dan amalan pentaksiran guru. Oleh itu, dapatan kajian ini mendapati budaya sekolah berperanan sebagai pemboleh ubah mediator antara hubungan kepemimpinan pengajaran pengetua dengan efikasi sendiri guru. Keputusan analisis data menunjukkan selepas dimasukkan pemboleh ubah budaya sekolah (pemboleh ubah mediator), didapati pengaruh langsung antara kepemimpinan pengajaran terhadap efikasi sendiri guru adalah menurun. Justeru, ini bermakna jika amalan kepemimpinan pengajaran pengetua adalah tinggi, maka budaya sekolah tidak diperlukan untuk meningkatkan efikasi sendiri guru. Namun, jika amalan kepemimpinan pengajaran pengetua adalah rendah, maka budaya sekolah diperlukan untuk meningkatkan efikasi sendiri guru.

Dapatan ini disokong oleh kajian Hockenbery (2009) iaitu efikasi sendiri guru adalah dipengaruhi oleh faktor yang berkaitan dengan budaya sekolah. Walaupun kurangnya kajian lepas tentang pengaruh budaya sekolah terhadap efikasi sendiri guru, namun menurut Goddard, Goddard, dan Tschannen-Moran (2007) pengaruh tersebut wujud disebabkan oleh kolaborasi antara guru yang dikenal pasti dapat memperbaiki efikasi guru. Selain itu, Duyar *et al.* (2013) juga mendapati kepemimpinan pengetua dan kolaborasi guru secara signifikan meramalkan efikasi sendiri guru.

Namun begitu, dapatan kajian menunjukkan bahawa budaya sekolah tidak secara signifikan berperanan sebagai pemboleh ubah mediator antara hubungan kepimpinan pengajaran pengetua dengan amalan pentaksiran guru. Ini menjelaskan bahawa amalan pentaksiran guru dipengaruhi oleh kepimpinan pengajaran pengetua secara langsung. Oleh itu, ini menunjukkan bahawa pengetua yang mengamalkan kepimpinan pengajaran dapat melahirkan guru yang mahir dalam melaksanakan pentaksiran di sekolah. Walau bagaimanapun, budaya sekolah tidak diperlukan untuk melahirkan guru yang mahir dalam membuat dan melaksanakan pentaksiran. Justeru, budaya sekolah tidak memainkan peranan antara pengaruh kepimpinan pengajaran pengetua dengan amalan pentaksiran guru.

Berdasarkan kajian lepas, budaya sekolah tidak mempengaruhi hubungan antara kepimpinan pengajaran dengan amalan pentaksiran guru kerana amalan pentaksiran guru mempunyai kaitan secara langsung dengan kepimpinan pengajaran pengetua. Ini kerana, menurut Matthews (2007), faktor penambahbaikan kurikulum dalam kepimpinan pengajaran, didapati mempunyai hubungan dengan amalan pentaksiran guru semasa pengajaran. Malah, Matthews (2007) juga menyatakan bahawa ketua yang kuat (*strong leader*) berupaya memberi sokongan dengan menyediakan pengetahuan yang cukup tentang pentaksiran untuk memimpin guru dalam melaksanakan pentaksiran. Justeru, dapatan kajian ini menjelaskan bahawa, walau macam mana sekali pun budaya sekolah sama ada negatif atau positif, keadaan ini tidak akan mempengaruhi amalan pentaksiran guru.

Seterusnya, keputusan analisis data untuk model yang menunjukkan laluan pengaruh kepimpinan pengajaran pengetua terhadap efikasi sendiri guru, budaya sekolah dan

amalan pentaksiran guru mendapati indeks kesepadanan adalah sepadan dengan data kajian. Ini mengesahkan bahawa model laluan pengaruh kepimpinan pengajaran terhadap efikasi sendiri guru, budaya sekolah dan amalan pentaksiran guru boleh diterima dan sesuai diamalkan di sekolah menengah kebangsaan khususnya di Sarawak. Oleh itu, dengan kata lain model ini boleh digunakan untuk menunjukkan laluan pengaruh langsung kepimpinan pengajaran pengetua dengan efikasi sendiri guru, budaya sekolah dan amalan pentaksiran guru dan juga untuk menunjukkan laluan pengaruh tidak langsung kepimpinan pengajaran pengetua dengan efikasi sendiri guru melalui budaya sekolah.

Berdasarkan dapatan kajian ini dan kajian-kajian lepas dapatlah dirumuskan bahawa kepimpinan pengajaran pengetua memainkan peranan yang penting untuk mewujudkan efikasi sendiri guru, budaya sekolah, dan amalan pentaksiran guru. Pengetua perlu memainkan peranan mereka sebagai pemimpin pengajaran bagi peningkatan efikasi sendiri guru, membina budaya sekolah, menambahkan keyakinan dan kemahiran guru dalam bidang pentaksiran di sekolah. Ini bermakna kecemerlangan dan prestasi sekolah memerlukan seorang pemimpin yang berwibawa dan mengamalkan kepimpinan pengajaran dengan berkesan. Ini selari dengan Hallinger dan Murphy (1985) yang menyatakan bahawa keberkesanan dan kecemerlangan organisasi sekolah amat bergantung kepada kepimpinan pengajaran pengetua.

5.4 Implikasi Kajian

Kajian ini memberi beberapa implikasi terhadap teori, dan amalan khususnya kepada guru-guru dan pengetua sebagai pemimpin di sekolah menengah kebangsaan.

5.4.1 Implikasi Terhadap Teori

Secara teorinya, dapatan kajian ini menyokong teori kepimpinan pengajaran oleh Halingger dan Murphy (1987). Dapatan analisis korelasi berdasarkan keputusan analisis menunjukkan ketiga-tiga dimensi (skala) mempunyai korelasi antara satu dengan yang lain. Dapatan analisis faktor juga menunjukkan sepuluh fungsi (subskala) kepimpinan pengajaran juga mempunyai korelasi antara satu dengan yang lain. Justeru, dimensi menerangkan misi sekolah, dimensi menguruskan program pengajaran dan dimensi membangunkan iklim pembelajaran sekolah yang positif dalam skala kepimpinan pengajaran pengetua dan juga fungsi menetapkan matlamat sekolah, menghebahkan matlamat sekolah, menyelia dan menilai pengajaran, menyelaraskan kurikulum, memantau kemajuan pelajar, melindungi masa pengajaran, mengekalkan keberadaan (*visibility*), menyediakan insentif untuk guru, menggalakkan pembangunan profesional, dan menyediakan insentif untuk pembelajaran pelajar dapat dikonseptualkan sebagai kepimpinan pengajaran pengetua seperti yang dikemukakan oleh Hallinger dan Murphy (1987).

Dapatan kajian menunjukkan dimensi menerangkan misi sekolah dan dimensi menguruskan program pengajaran serta fungsi menetapkan matlamat sekolah dan fungsi menyelia dan menilai pengajaran mempunyai skor min yang lebih tinggi berbanding dengan dimensi dan fungsi kepimpinan pengajaran yang lain. Namun begitu, dimensi membangunkan iklim pembelajaran sekolah yang positif dan fungsi

menyediakan insentif untuk guru yang mempunyai skor min yang lebih rendah berbanding dimensi dan fungsi kepimpinan pengajaran perlu diberi perhatian dalam melaksanakan amalan kepimpinan pengajaran pengetua.

Seterusnya, dapatan analisis model kepimpinan pengajaran pengetua menunjukkan dimensi dan fungsi kepimpinan pengajaran dapat mewakili pemboleh ubah kepimpinan pengajaran dan sepadan dengan data kajian. Oleh itu, berdasarkan dapatan-dapatan kajian tersebut, teori kepimpinan pengajaran pengetua oleh Hallinger dan Murphy (1987) boleh digunakan untuk membantu meningkatkan amalan kepimpinan pengajaran pengetua di sekolah menengah. Namun, teori ini perlu disesuaikan dengan lokasi sekolah yang mempunyai latar belakang pengetua, guru dan budaya sekolah yang berbeza.

Seterusnya, dapatan kajian juga menyokong teori efikasi sendiri Bandura (2006) berdasarkan *guide to constructing self-efficacy scales* yang mengandungi enam skala. Keputusan analisis faktor menunjukkan terdapat korelasi antara efikasi untuk mempengaruhi membuat keputusan, efikasi sendiri pengajaran, efikasi menguruskan disiplin, efikasi untuk mendapatkan penglibatan ibu bapa, efikasi untuk mendapatkan penglibatan komuniti dan efikasi untuk membina iklim sekolah yang positif. Ini turut disokong oleh dapatan kajian model efikasi sendiri guru yang menunjukkan enam faktor tersebut secara signifikan menyumbang secara bersama kepada efikasi sendiri guru. Justeru, ini mengesahkan bahawa enam faktor tersebut dapat dikonseptualkan sebagai efikasi sendiri guru seperti yang dicadangkan oleh Bandura (2006). Ini memberi implikasi bahawa teori efikasi sendiri guru enam skala oleh Bandura (2006)

boleh dijadikan sebagai panduan untuk memperkasakan efikasi sendiri guru di sekolah menengah khasnya di Sarawak.

Kajian tentang budaya sekolah di Malaysia seperti yang telah dijalankan oleh Azizi dan Nurfaizah (2011), Ruhani (2009), Yaakop (2007), serta Yaakop dan Yahya (2012), tidak mengkaji budaya sekolah berdasarkan enam faktor budaya sekolah oleh Gruenert (1998). Ini menunjukkan, masih kurang kajian yang mengkaji budaya sekolah berdasarkan enam faktor budaya sekolah tersebut di negara kita. Oleh itu dapatan penting kajian ini turut menyokong teori budaya sekolah yang dikemukakan oleh Gruenert (1998) untuk mengukur budaya sekolah. Didapati keputusan analisis faktor menunjukkan terdapat korelasi antara enam faktor kepimpinan kolaboratif, kolaborasi guru, pembangunan profesional, kejelekitan berterusan, kesepakatan tujuan dan perkongsian pembelajaran antara satu sama lain. Dapatan analisis model budaya sekolah juga turut mengesahkan bahawa model tersebut sepadan dengan data kajian dan semua enam faktor tersebut merupakan secara signifikan menyumbang kepada budaya sekolah. Justeru, ini membuktikan bahawa model budaya sekolah oleh Gruenert (1998) sesuai diamalkan di sekolah khasnya sekolah menengah kebangsaan.

Oleh itu, ini jelas menunjukkan enam faktor tersebut dapat dikonseptualkan sebagai budaya sekolah seperti yang dicadangkan oleh Gruenert (1998). Ini memberi implikasi bahawa teori budaya sekolah yang mengandungi enam skala oleh Gruenert (1998) juga boleh dijadikan sebagai panduan untuk memperkasakan budaya sekolah terutamanya di sekolah menengah kebangsaan di Sarawak.

Teori amalan pentaksiran guru yang dikemukakan oleh Frazier (2007) yang mempunyai enam faktor (skala) turut disokong. Berdasarkan analisis faktor didapati semua enam faktor amalan pentaksiran guru iaitu aplikasi dan pembangunan pentaksiran guru, pentaksiran formatif, pengredan berorientasikan guru berkaitan aktiviti-aktiviti, kemahiran pentaksiran secara luaran yang diperlukan (ujian standard, portfolio, dan pentaksiran prestasi), pengredan berorientasikan pelajar berkaitan aktiviti-aktiviti dan etika, dan etika pentaksiran mempunyai korelasi antara satu sama lain.

Dapatan analisis model amalan pentaksiran guru juga turut mengesahkan model amalan pentaksiran guru adalah sepadan dengan data kajian dan semua enam faktor amalan pentaksiran guru tersebut secara signifikan menyumbang kepada pemboleh ubah amalan pentaksiran guru oleh Frazier (2007). Justeru, ini mengesahkan dan menjelaskan bahawa semua enam faktor yang dikemukakan oleh Frazier (2007) dapat dikonseptualkan sebagai konstruk amalan pentaksiran guru. Ini memberikan implikasi bahawa teori amalan pentaksiran guru tersebut dapat dijadikan panduan oleh guru untuk meningkatkan kemahiran mereka dalam melaksanakan pentaksiran di sekolah, khasnya di sekolah menengah kebangsaan.

Seterusnya, kajian ini menyokong teori pengaruh kepimpinan pengajaran terhadap efikasi sendiri guru, budaya sekolah dan amalan pentaksiran guru. Berdasarkan keputusan analisis model struktural menggunakan SEM, didapati indeks kesepadanan adalah sepadan dengan data kajian dan ini membuktikan bahawa model pengaruh kepimpinan pengajaran pengetua terhadap efikasi sendiri guru, budaya sekolah dan amalan pentaksiran guru sesuai diamalkan di sekolah menengah kebangsaan. Tegasnya disini, kajian ini mendedahkan model tersebut berjaya mengesahkan

bahawa terdapat pengaruh langsung dan pengaruh tidak langsung antara kepemimpinan pengajaran terhadap efikasi sendiri guru, budaya sekolah dan amalan pentaksiran guru. Selain itu, terdapat kajian lain juga yang menunjukkan terdapat hubungan yang signifikan antara kepemimpinan pengetua dengan efikasi sendiri guru (Clark, 2009; Calik *et al.*, 2012; Duyar *et al.*, 2013; Horton, 2013; Ryan, 2007) dan wujudnya pengaruh sebenar tingkah laku kepemimpinan pengetua dalam meningkatkan efikasi guru (Bandura, 1977a; Charf, 2009). Ini secara tidak langsung membuktikan bahawa pengetua berperanan menawarkan pelbagai peluang untuk meningkatkan kepercayaan efikasi seseorang guru (Charf, 2009). Walaupun dapatan kajian lepas tersebut tidak menjurus kepada pengaruh langsung kepemimpinan pengajaran kepada efikasi sendiri guru, namun menurut Clark (2009) peranan ini dapat diterjemahkan melalui hubungan yang signifikan antara kepemimpinan pengajaran pengetua dengan efikasi guru.

Sementara itu, Miles (2002), Poirier (2000), dan DuPont (2009) turut menyokong wujudnya pengaruh langsung antara kepemimpinan pengajaran dengan budaya sekolah. Dalam pada itu, pengaruh langsung kepemimpinan pengajaran terhadap amalan pentaksiran guru dalam model tersebut selari dengan dapatan kajian Matthews (2007). Ini kerana menurut DuFour (2002), pemimpin pengajaran bukan sahaja perlu mempunyai pengetahuan terkini tentang kurikulum dan pengajaran, tetapi juga dalam bidang pentaksiran dan didapati amalan kepemimpinan pengetua mempunyai kaitan dengan pentaksiran yang dilakukan oleh guru di bilik darjah (Paker, 2006).

Selain itu, model tersebut juga mengesahkan terdapatnya pengaruh tidak langsung kepemimpinan pengajaran terhadap efikasi sendiri guru melalui budaya sekolah sebagai mediator. Ini kerana menurut Hockenbery (2009), efikasi sendiri guru adalah

dipengaruhi oleh faktor yang berkaitan dengan budaya sekolah dan faktor kolaborasi guru dalam teori budaya sekolah oleh Gruenert (1998). Selain itu, budaya sekolah juga dapat memperbaiki efikasi guru (Goddard, Goddard, & Tschannen-Moran (2007).

Kesimpulannya, kajian ini telah mengesahkan bahawa teori kepemimpinan pengajaran PIMRS oleh Hallinger (1985), teori efikasi sendiri oleh Bandura (2006) berdasarkan *guide to constructing self-efficacy scales* yang mengandungi enam faktor (skala), teori budaya sekolah (SCS) oleh Gruenert (1998), dan teori amalan pentaksiran guru (API) oleh Frazier (2007) mampu mengkonseptualkan konstruk masing-masing. Seterusnya pengabungan dua model oleh Hallinger dan Heck (1998) iaitu *direct-effect models* dan *mediated-effect models* yang menunjukkan terdapat pengaruh langsung dan pengaruh tidak langsung antara pemboleh ubah kajian melalui analisis model struktural (SEM) mengesahkan terdapatnya pengaruh kepemimpinan pengajaran terhadap efikasi sendiri guru, budaya sekolah dan amalan pentaksiran guru di sekolah menengah kebangsaan khasnya di Sarawak.

5.4.2 Implikasi Terhadap Amalan

Dapatan kajian ini juga memberi implikasi penting kepada amalan untuk meningkatkan kepemimpinan pengajaran pengetua, efikasi sendiri guru, budaya sekolah, dan amalan pentaksiran guru.

Secara umumnya, dapatan kajian ini boleh dijadikan sebagai titik tolak tentang amalan kepemimpinan pengajaran pengetua di sekolah menengah kebangsaan khasnya di Sarawak. Sebagaimana yang difokuskan dalam kajian ini, ukuran bagi kepemimpinan

pengajaran pengetua ialah dimensi menerangkan misi sekolah, menguruskan program pengajaran, dan membangunkan iklim pembelajaran sekolah yang positif. Selain itu, terdapat sepuluh fungsi kepimpinan pengajaran yang telah ditetapkan dalam kajian ini iaitu fungsi menetapkan matlamat sekolah, menghebahkan matlamat sekolah, menyelia dan menilai pengajaran, menyelaraskan kurikulum, memantau kemajuan pelajar, melindungi masa pengajaran, mengekalkan keberadaan (*visibility*), menyediakan insentif untuk guru, menggalakkan pembangunan profesional, dan menyediakan insentif untuk pembelajaran pelajar. Justeru, adalah menjadi tanggungjawab pengetua untuk mengamalkan semua tiga dimensi dan sepuluh fungsi tersebut yang terdapat dalam kepimpinan pengajaran di sekolah.

Lantaran itu, pengetua tidak boleh mengambil mudah dan melaksanakan amalan kepimpinan pengajaran sambil lewa kerana dapatan kajian menunjukkan tahap amalan kepimpinan pengajaran pengetua secara keseluruhannya adalah masih pada tahap sederhana. Pengetua perlu memberi penekanan kepada semua dimensi dan fungsi kepimpinan pengajaran kerana didapati amalan kepimpinan pengajaran mempunyai pengaruh langsung yang positif terhadap efikasi sendiri guru, budaya sekolah dan amalan pentaksiran guru. Ini kerana, tanggapan guru terhadap amalan kepimpinan pengajaran oleh pengetua di sekolah yang masih pada tahap sederhana menyebabkan efikasi sendiri, budaya sekolah dan pentaksiran guru tidak mampu berada pada tahap yang tinggi. Sebagai contohnya, dapatan kajian menunjukkan dimensi menerangkan misi sekolah dan dimensi menguruskan program pengajaran secara signifikan menyumbang kepada perubahan budaya sekolah dan amalan pentaksiran guru. Ini memberi gambaran bahawa pengetua perlu lebih fokus terhadap

dimensi tersebut jika ingin melakukan perubahan kepada budaya sekolah dan amalan pentaksiran guru.

Selain penekanan kepada dimensi kepimpinan pengajaran, pengetua juga perlu memberi perhatian terhadap fungsi yang terdapat dalam kepimpinan pengajaran. Misalnya, pengetua perlu lebih memberi penekanan terhadap fungsi menyediakan insentif untuk pembelajaran pelajar, fungsi menghebahkan matlamat sekolah, fungsi menyelia dan menilai pengajaran, dan fungsi melindungi masa pengajaran kerana didapati fungsi tersebut secara signifikan menyumbang kepada perubahan dalam efikasi sendiri guru. Selain itu, dalam usaha pengetua melakukan perubahan kepada budaya sekolah, penekanan perlu diberikan kepada fungsi menghebahkan matlamat sekolah, fungsi memantau kemajuan pelajar dan fungsi mengekalkan keberadaan (*visibility*) kerana fungsi tersebut juga secara signifikan menyumbang kepada perubahan dalam budaya sekolah.

Seterusnya, pengetua perlu memberi penekanan kepada fungsi menyelia dan menilai pengajaran, fungsi melindungi masa pengajaran dan fungsi menetapkan matlamat sekolah kerana didapati fungsi tersebut secara signifikan menyumbang kepada perubahan terhadap amalan pentaksiran guru. Justeru, pengetua yang lebih kerap menyelia dan menilai pengajaran, bersedia untuk melindungi masa pengajaran dan bertanggungjawab untuk menetapkan matlamat sekolah akan menyebabkan guru lebih berkemahiran dalam melaksanakan pentaksiran di sekolah.

Kajian ini juga memberi implikasi kepada efikasi sendiri guru. Dapatan kajian menunjukkan efikasi sendiri guru secara keseluruhan adalah pada tahap sederhana

tinggi. Didapati juga semua enam faktor efikasi sendiri guru juga adalah berada pada tahap sederhana tinggi. Justeru, guru perlu meningkatkan efikasi sendiri mereka dengan meningkatkan kepercayaan pada keupayaan diri mereka sendiri dalam mempengaruhi membuat keputusan, pengajaran, menguruskan disiplin, mendapatkan penglibatan ibu bapa, mendapatkan penglibatan komuniti, dan membina iklim sekolah yang positif. Ini kerana, apabila guru percaya pada keupayaan diri mereka sendiri terhadap enam faktor tersebut, maka efikasi sendiri mereka akan meningkat. Guru yang mempunyai efikasi sendiri yang tinggi dapat memberi manfaat kepada cara mengajar yang lebih baik, sering mengalu-alukan soalan daripada pelajar dan dapat mengatasi ketidakcekapan pelajar (Wilson & Tan, 2004).

Seterusnya, dapatan kajian menunjukkan bahawa budaya sekolah juga perlu dimantapkan. Dapatan kajian mendapati bahawa secara keseluruhan budaya sekolah berdasarkan faktor kepimpinan kolaboratif, kolaborasi guru, pembangunan profesional, kejelekitan berterusan, kesepakatan tujuan, dan perkongsian pembelajaran adalah pada tahap yang sederhana tinggi. Didapati faktor pembangunan profesional dan kesepakatan tujuan adalah pada tahap sederhana berbanding dengan faktor-faktor budaya sekolah yang lain yang berada pada tahap sederhana tinggi. Oleh itu, penekanan perlu diberikan kepada faktor pembangunan profesional dan faktor kesepakatan tujuan dalam budaya sekolah. Ini kerana kekurangan aktiviti dan program pembangunan profesional dan kurangnya kesepakatan tujuan antara guru di sekolah boleh menyebabkan budaya sekolah menjadi tidak mantap. Oleh sebab budaya sekolah turut dipengaruhi secara langsung oleh kepimpinan pengajaran maka guru dan pemimpin pengajaran berpeluang untuk membincangkan dan menguatkan ikatan antara kakitangan melalui budaya kerjasama antara guru (Swindler, 2009).

Justeru, pengetua sebagai pemimpin pengajaran perlu menyediakan peluang kepada guru untuk berbincang, merancang dan belajar dengan rakan mereka yang lain (Swindler, 2009).

Implikasi kajian seterusnya adalah kepada amalan pentaksiran guru. Didapati amalan pentaksiran guru adalah pada tahap sederhana. Ini menunjukkan bahawa pemimpin sekolah yang berfungsi sebagai pemimpin pengajaran atau kurikulum dapat mempengaruhi amalan guru dalam pentaksiran sekolah (Yusoh & Mohd Musa, 2011). Walau bagaimanapun, tahap amalan pentaksiran guru yang sederhana dalam kajian ini dikuatiri akan menjejaskan pembelajaran pelajar kerana aktiviti-aktiviti pentaksiran adalah berkaitan dengan memperbaiki pembelajaran pelajar dan memberi motivasi kepada pelajar untuk belajar (Gronlund, 2006; Alkharusi, 2011). Turut dibimbangi juga jika amalan pentaksiran guru lemah, maka guru mungkin tidak dapat menggunakan pentaksiran untuk memberitahu pelajar apakah sebenarnya yang mereka perlu tahu dan perlu lakukan (Cakan, 2011).

Kajian ini mendapati faktor aplikasi dan pembangunan pentaksiran guru, pengredan berorientasikan guru berkaitan aktiviti-aktiviti, kemahiran pentaksiran secara luaran, pengredan berorientasikan aktiviti dan etika pelajar, dan etika pentaksiran adalah pada tahap sederhana berbanding dengan faktor pentaksiran formatif yang berada pada tahap sederhana tinggi. Oleh itu guru perlu memingkatkan kemahiran mereka dalam aplikasi dan pembangunan pentaksiran, memberi gred kepada aktiviti yang dirancang oleh guru dan aktiviti yang dilakukan oleh pelajar, dan memastikan mereka mempunyai etika pentaksiran apabila melaksanakan pentaksiran di bilik darjah.

Selain itu, berdasarkan kajian lepas pula, didapati guru perlu memiliki pelbagai teknik kemahiran dalam pentaksiran kerana ia penting untuk memastikan maklumat pentaksiran yang diperolehi dapat membantu guru membuat keputusan dengan tepat berdasarkan keupayaan, kebolehan dan kemahiran yang dicapai oleh murid (Suzana & Jamil, 2012). Malah, kajian lepas turut mencadangkan jika guru mampu melakukan empat perkara ini iaitu belajar membina, mengguna dan menyesuaikan pentaksiran formatif dengan berjaya, memilih kaedah pentaksiran yang paling tepat, menyusun semua piawai dan kurikulum yang diperlukan untuk pelajar lulus dalam ujian dengan jayanya, dan melaksanakan semua jenis hasil pentaksiran, maka seseorang guru tersebut boleh dikatakan sebagai pentaksir yang berjaya (Frazier, 2007).

5.5 Cadangan

Berdasarkan dapatan kajian dan juga tinjauan literatur terhadap kajian-kajian lepas, beberapa cadangan dikemukakan untuk menambah baik organisasi pendidikan seperti berikut:

1. Dapatan kajian yang mendapati amalan kepimpinan pengajaran pengetua masih pada tahap sederhana menuntut Kementerian Pendidikan Malaysia untuk memastikan bahawa pengetua bukan sekadar mempunyai pengetahuan terhadap kepimpinan pengajaran tetapi perlu melaksanakan amalan kepimpinan pengajaran di sekolah. Berdasarkan kajian lepas, amalan kepimpinan pengajaran masih kurang memuaskan kerana kebanyakan pengetua terlibat dalam urusan pentadbiran dan disiplin murid (Cotton, 2003; Smith *et al.*, 2003). Oleh itu, model kepimpinan pengajaran oleh Hallinger dan Murphy (1987) perlu dipraktikkan oleh pengetua. Ini kerana menurut Hallinger (2005a) dan Marzano *et al.* (2005), kepimpinan pengajaran adalah model

kepimpinan yang sering diamalkan dan digunakan untuk menganalisis dan memberi latihan kepada kepimpinan sekolah yang berjaya.

2. Dapatan kajian juga mendapati efikasi sendiri guru adalah pada tahap sederhana tinggi. Oleh itu, guru perlu memantapkan efikasi sendiri mereka supaya guru mempunyai keyakinan dan kepercayaan untuk mempengaruhi dalam membuat keputusan di sekolah, menguruskan pengajaran dan disiplin pelajar, mendapatkan penglibatan ibu bapa dan komuniti, dan membina iklim sekolah yang positif. Ini kerana, berdasarkan kajian lepas didapati efikasi sendiri adalah faktor penting untuk guru membentuk amalan pengajaran guru (Joern, 2009) serta memberi kesan terhadap motivasi, pembelajaran dan prestasi pelajar (Bandura, 1996; Brouwers & Tomic, 2003; Denzine et al., 2005; Onafowora, 2004).

3. Pihak pengurusan sekolah dan guru perlu memantapkan lagi budaya sekolah dengan mencorakan budaya sekolah yang lebih positif. Oleh itu, untuk membentuk budaya sekolah yang positif penekanan perlulah diberikan kepada memperkasakan kepimpinan kolaboratif, kolaborasi guru, pembangunan profesional, kejelekitan berterusan, kesepakatan tujuan, dan perkongsian pembelajaran dalam kalangan warga sekolah. Ini kerana, budaya sekolah yang positif akan memimpin sekolah kepada persekitaran pembelajaran yang lebih baik kepada pelajar (Mitchell, 2008).

4. Pihak Jabatan Pendidikan Negeri perlu memperbanyakkan kursus untuk menambahkan pengetahuan dan kemahiran guru dalam melaksanakan pentaksiran di sekolah kerana didapati tahap malan pentaksiran guru masih pada tahap sederhana. Kemahiran guru dalam bidang pentaksiran amat penting terutama dalam pelaksanaan Pentaksiran Berasaskan Sekolah (PBS). Oleh itu, untuk meningkatkan tahap literasi pentaksiran dan kemahiran pentaksiran guru di sekolah, pihak Kementerian Pendidikan Malaysia, Jabatan Pendidikan Negeri dan Pejabat Pendidikan Daerah

perlu lebih kerap menganjurkan kursus-kursus tentang pentaksiran (See, Saw, & Shuki 2010) dan usaha perlu dilakukan untuk meningkatkan pengetahuan guru dalam pentaksiran terutama dalam pentaksiran berasaskan sekolah dan pentaksiran alternatif (Rohaya & Mohd Najib, 2008). Pengetahuan dan kemahiran dalam bidang pentaksiran penting kerana pentaksiran berperanan untuk mengawal dan mendiagnosis pengajaran (Nagy, 2000).

5. Pengetua di sekolah juga perlu memberi penekanan kepada kepimpinan pengajaran kerana kepimpinan pengajaran didapati mampu mempengaruhi efikasi sendiri guru, budaya sekolah dan amalan pentaksiran guru. Oleh itu, disarankan pihak Kementerian Pendidikan Malaysia agar mewajibkan semua pengetua dan bakal pengetua menghadiri kursus kepimpinan pengajaran dan wajib lulus kursus tersebut. Kemampuan kepimpinan pengajaran mempengaruhi efikasi sendiri guru akan memberi manfaat kepada pelajar dan guru. Ini kerana guru yang mempunyai efikasi sendiri yang tinggi dapat menjamin mutu pengajaran di sekolah agar dapat memenuhi keperluan pembelajaran murid (Khalid, 2009) dan guru tidak berasa takut dalam melakukan tugas yang rumit kerana wujud keyakinan bahawa mereka boleh mencapai hasil yang diharapkan (Anderhold, 2005). Disamping itu, tugas mengawal, menilai dan memperbaiki budaya sekolah merupakan salah satu peranan pemimpin sekolah yang mesti lakukan untuk penambahbaikan sekolah (Jones, 2009) kerana budaya sekolah boleh mengeratkan hubungan sesama ahlinya (Ruhani, 2009). Apabila kepimpinan pengajaran dapat mempengaruhi pentaksiran guru, ia akan memberi manfaat kepada pelajar kerana berdasarkan kajian lepas, didapati pentaksiran yang dijalankan oleh guru dapat membantu memperbaiki pembelajaran pelajar (DuFour, 2002; Frazier, 2007) dan memperbaiki pencapaian pelajar (Chappuis & Stiggins, 2002).

5.6 Cadangan Kajian Lanjutan

Berdasarkan sampel kajian, kaedah kajian yang digunakan dan dapatan kajian dalam kajian ini oleh itu beberapa cadangan dikemukakan untuk kajian akan datang. Sampel dalam kajian ini adalah dipilih secara rawak dalam kalangan guru sekolah menengah kebangsaan di negeri Sarawak sahaja. Oleh itu, sampel kajian perlu diperluaskan dengan melibatkan guru di Sabah dan Semenanjung Malaysia sebagai responden kajian.

Kajian ini menggunakan kaedah kuantitatif untuk mengutip data melalui borang soal selidik. Oleh itu, dicadangkan kajian akan datang menggabungkan kaedah kuantitatif dan juga kualitatif seperti temu bual untuk mendapatkan hasil kajian yang lebih kukuh. Dapatan kajian ini menunjukkan pemboleh budaya sekolah didapati tidak berperanan sebagai mediator dalam pengaruh kepimpinan pengajaran dengan amalan pentaksiran guru. Oleh itu, kajian akan datang dicadangkan menggunakan mediator lain yang berkemungkinan memberi kesan terhadap amalan pentaksiran guru melalui pengaruh tidak langsung.

Kajian ini juga hanya memberi fokus kepada dimensi dan fungsi kepimpinan pengajaran sebagai peramal kepada perubahan varian dalam efikasi sendiri guru, budaya sekolah dan amalan pentaksiran guru. Oleh itu, kajian akan datang dicadangkan untuk mengkaji korelasi antara dimensi dan fungsi kepimpinan pengajaran dengan faktor-faktor dalam pemboleh ubah efikasi sendiri guru, budaya sekolah, dan amalan pentaksiran guru.

Seterusnya, kajian akan datang diharapkan dapat memperluaskan kajian amalan kepimpinan pengajaran kepada penolong kanan, ketua bidang dan guru mata pelajaran. Ini adalah untuk mengenal pasti tahap amalan kepimpinan pengajaran mereka berbanding dengan kepimpinan pengajaran yang diamalkan oleh pengetua. Malah, efikasi sendiri pengetua juga merupakan satu aspek yang boleh diteroka oleh pengkaji pada masa akan datang.

5.7 Kesimpulan

Kajian ini menggunakan model kesan pengaruh langsung dan model kesan pengaruh tidak langsung kepimpinan pengajaran terhadap efikasi sendiri guru, budaya sekolah dan amalan pentaksiran guru. Didapati secara keseluruhannya amalan kepimpinan pengajaran pengetua mempunyai pengaruh langsung terhadap semua pemboleh ubah bersandar iaitu efikasi sendiri guru, budaya sekolah, dan amalan pentaksiran guru. Didapati juga kepimpinan pengajaran pengetua mempengaruhi tahap efikasi sendiri guru secara tidak langsung melalui budaya sekolah sebagai mediator. Oleh itu, diharapkan dapatan kajian ini dapat menyumbangkan pengetahuan yang berguna kepada pengurusan sekolah dalam meningkatkan kecemerlangan sekolah terutamanya tentang kepimpinan pengajaran pengetua, efikasi sendiri guru, budaya sekolah dan amalan pentaksiran guru.

RUJUKAN

- Abbot, S. C. (2010). *A new era of leadership: Preparing leaders for urban schools & the 21st century*. (Doctoral dissertation). Diperolehi daripada ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3417982).
- Abdul Ghani Abdullah, Abd. Rahman Abd. Aziz, & Mohammed Zohir Ahmad. (2008). *Gaya-gaya kepimpinan dalam pendidikan*. PTS Professional Publishing Sdn. Bhd: Kuala Lumpur.
- Abdul Ghani Abdullah & Tan Keow Ngang. (2006). Motivasi guru dan pengurusan budaya kolaboratif pengurus pendidikan wanita. *Jurnal Pendidikan*, 31, 97 – 105.
- Abdul Said Ambotang. (2011). *Sumbangan pengetahuan pedagogi, kandungan, daya kreativiti dan inovatif terhadap efikasi sendiri guru dalam pengajaran Ekonomi*. Tesis Doktor Falsafah (Pendidikan Ekonomi). Sekolah Pendidikan dan Pembangunan Sosial, Universiti Malaysia Sabah.
- Airasian, P. (2000). *Assessment in the classroom: A concise approach*. Boston: McGraw-Hill.
- Akta Pendidikan 1996 (Akta 550). (2011). *Peraturan-peraturan dan kaedah-kaedah terpilih*. International Law Book Services.
- Alimuddin Mohd. Dom (2006). *Pengetua dan guru besar cemerlang. Titian: Sisipan khas Kementerian Pelajaran Malaysia*. Utusan Malaysia: 30 November 2006.
- Alkharusi, H. (2011). Teachers' classroom assessment skills: Influence of gender, subject area, grade level, teaching experience and in-service assessment training. *Journal of Turkish Science Education*, 8(2), 39 – 48.
- Anderhold, F. W. (2005). *Principal efficacy, student reading achievement, and instructional leadership behavior in South Dakota elementary school*. (Doctoral dissertation). Diperolehi daripada ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3188175).
- Arbuckle. (1997). *Amos users guide version 3.6, Chicago IL: Smallwaters Corporation*.
- Azizi Yahya & Nurfaizah Abd. Majid. (2011). Hubungan antara budaya formal sekolah dan gaya pembelajaran pelajar dengan pencapaian akademik pelajar sekolah menengah. *Journal of Educational Psychology and Counseling*, 2, 78-112.
- Azizi Yahaya, Shahrin Hashim, Jamaludin Ramli, Yusof Boon & Abdul Rahim Hamdan. (2006). *Menguasai penyelidikan dalam pendidikan*. Kuala Lumpur: PTS Professional Publishing Sdn. Bhd.

- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1977b). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self efficacy in changing societies* (pp. 1-45). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1996). Multifaceted impact on self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2006). *Guide to constructing self-efficacy scales*. Dalam T. Urban & F. Pajares (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307–337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools come out on top*. McKinsey & Company.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research. Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Baynard, L. R. (2010). *An investigation into the relationships among middle school teachers' beliefs about collaboration, their perceptions of formative assessment, and selected teacher characteristics*. (Doctoral dissertation). Diperolehi daripada ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3452430).
- Bennet, A. J. (2000). *Physical functioning in elders: Testing the fit of a conceptual model using structural equation model*. Doctoral dissertation). Diperolehi daripada ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9974766).
- Bentler, P. M., (2005). *EQS structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606.

- Bity Salwana Alias, Ahmad Basri Md. Yussof, Ramlee Mustapha & Mohammed Sani Ibrahim.(2010). Analisis kompetensi pengetua berdasarkan kualiti peribadi, pengetahuan, kemahiran dan amalan dalam bidang pengurusan sekolah menengah Malaysia. *Jurnal Pendidikan Malaysia*, 35(2), 31-41.
- Blasé, J., & Blasé, J. (2000). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38, 130-141.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (2003). A test of the factorial validity of the Teacher Efficacy Scale. *Research in Education*, 69, 67-79.
- Bulris, M. E. (2009). *A meta analysis of research on the mediated effects of principal leadership on student achievement: Examining the effect size of school culture on student achievement as an indicator of teacher effectiveness*. (Doctoral dissertation). Diperolehi daripada ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3389429).
- Buns, M. T. (2010). *Environmental support and physical education teacher self-efficacy: A test of social cognitive theory*. (Doctoral dissertation). Diperolehi daripada ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3438677).
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming (2nd Edition)*. New York: Taylor & Francis Group, LCC.
- Cakan, M. (2011). Cross-cultural aspect of the perceptions of assessment task inventory. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(10), 136- 142.
- Calik, T., Sezgin, F., Kavgaci, H., & Kilinc, A.C. (2012). Examination of relationships between instructional leadership of school principals and self-efficacy of teachers and collective teacher efficacy. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2498-2504.
- Chappuis, S., & Stiggins, R. J. (2002). Classroom assessment for learning. *Educational Leadership*, 60(1), 40-43.
- Charf, M.R. (2009). *Explaining perceptions of principal leadership behaviors that enhance middle school teacher self-efficacy: A mixed methods study*. (Doctoral dissertation). Diperolehi daripada ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3365839).
- Clark, I. (2009). *An analysis of the relationship between K-5 elementary school teacher's perceptions of principal instructional leadership and their science teaching efficacy*. Ph. D. Desertation, The University of Minnesota, USA.
- Cotton, K. (2003). *Principals and student achievement: What the research says*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed). Pearson Education, Inc.
- Deemer, S. (2004). Classroom goal orientation in high school classrooms: Revealing links between teacher beliefs and classroom environments. *Educational Research*, 46(1), 73-90.
- Dennis, C.J. (2009). *The relationship between principals' self-perceptions and teachers' perceptions of high school principals' instructional leadership behaviors in South Carolina high school*. (Doctoral dissertation). Diperolehi daripada ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3354800).
- Denzine, G., Cooney, J., & McKenzie R. (2005). Confirmatory factor analysis of the Teacher Efficacy Scale for prospective teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 689-708.
- Dickerson, M. S. (2011). Building collaborative school culture using appreciative inquiry. *International Refereed Research Journal*, 2(2), 25-36.
- DiPaola, M. F., & Hoy, W. K. (2008). *Principals improving instruction: Supervision, evaluation and professional development*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Domsch, G. D. (2009). *A study investigating relationships between elementary principals' and teachers' self-efficacy and student achievement*. (Doctoral dissertation). Diperolehi daripada ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3383305).
- Doran, R., Lawrenz, F., & Helgeson, S.(1994). Research on assessment in science. In D. Gabel (Ed.), *Handbook of research on science teaching and learning*. New York: Macmillan.
- DuFour, R. (2002). Learning-centered principal. *Educational Leadership* 59(8), 12-15.
- DuPont, J. P. (2009). *Teacher perceptions of the influence of principal instructional leadership on school culture*. (Doctoral dissertation). Diperolehi daripada ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3352799).
- Duyar, I., Gumus, S., & Bellibas, M. S. (2013). Multilevel analysis of teacher work attitudes. The influence of principal leadership and teacher collaboration *International Journal of Educational Management*, 27(7), 700 – 719.
- Dyer, R. D. (2008). *A comparative study of the teaching of school culture in selected principal preparation program in Illinois*. (Doctoral dissertation). Diperolehi daripada ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3338879).
- Fancera, S. F. (2009). *Instructional leadership influence on collective efficacy and school achievement*. (Doctoral dissertation). Diperolehi daripada ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3373674).

- Fiore, D., & Whitaker, T. (2005). *Six types of teachers: Recruiting, retaining and mentoring the best*. Larchmont, NY: Eye on Education, Inc.
- Fraley, C. A. (2007). *School cultures and their correlations with student achievement: An analysis of schools that have improved* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3286426).
- Frazier, C. H. (2007). *Investigating teachers' self-percieved application of classroom assessment practices using the assessment practices inventory revised (API_R)*. (Doctoral dissertation). Diperolehi daripada ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3313714).
- Fulton, T. T. (2009). *High school principal instructional leadership behavior in high and low need and high and low achievement schools*. (Doctoral dissertation). Diperolehi daripada ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3367945).
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2003). *Educational research an introduction* (7th. ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gavora, P. (2011). Measuring the self-efficacy of in-service teachers in Slovakia. *Orbis Scholae*, 5(2), 79–94.
- Genc, E. (2005). *Development and validation of an instrument to evaluate science teachers' assessment belief and practices*. (Doctoral dissertation). Diperolehi daripada ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3216595).
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 11.0 update* (4th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Glanz, J. (2006). *What every principal should know about instructional leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Goldring, L. (2002). The power of school culture. *Leadership*, 32(2), 32-35.
- Goddard, Y., Goddard, R.D., & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teacher College Record*, 109, 877-896.
- Grimes. T. V. (2010). *Interpreting the meaning of geades: A descriptive analysis of middle school teacher' assessment and grading practices*. (Doctoral dissertation). Diperolehi daripada ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3402708).
- Gronlund, N. E. (2006). *Assessment of student achievement* (8th ed.). Boston: Pearson.

- Gruenert, S. (1998). *Development of a school culture survey* (Doctoral dissertation). Diperolehi daripada ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9901237).
- Gruenert, S. (2005). Correlations of collaborative school cultures with student achievement. *National Association of Secondary School Principals. NASSP Bulletin*, 89, 43-55.
- Gruenert, S. (2008). School culture, school climate: They are not the same thing. *Principal*, 87, 56-59.
- Guy, T. H. (2010). *Addressing South Carolina's level teacher attrition problem: Examining teachers' self efficacy, attitudes, and assertions*. (Doctoral dissertation). Diperolehi daripada ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3402772).
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2009). *Multivariate data analysis*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.
- Hair, J. F., Money, A. H., Samouel, P., & Page, M. (2007). *Research methods for business*. West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.
- Hallinger, P. (1982). *Principal instructional management rating scale*. Sarasota, FL: Leading Development Associates.
- Hallinger, P. (1987). *Principal instructional management rating scale*. Nashville, TN: Author.
- Hallinger, P. (2003). Leading education change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*. 33(3), 329-351.
- Hallinger, P. (2005a) Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239.
- Hallinger, P. (2005b, April). *Instructional leadership: How has the model evolved and what have we learned?*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal.
- Hallinger, P. (2008). *A review of PIMRS studies of principal instructional leadership: Assessment of progress over 25 years*. Paper prepares for presentation at the annual meeting of American Educational Research Association (AERA), New York.

- Hallinger, P. (2011). A review of three decades of doctoral studies using the Principal Instructional Management Rating Scale: A lens on methodological progress in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 271-306.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional leadership behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217-248.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1987). Assessing and developing principal instructional leadership. *Educational Leadership*, 45(1), 54-61.
- Hamdan Said, Badrullah Bakri Badru, & Shahid. M. (2011). Confirmatory factor analysis (CFA) for testing validity and reliability instrument in the study of education. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 5(12), 1098-1103.
- Hamiza, Omar & Hirwan Jasbir, Jaafar. (2012). *Seminar pendidikan Melayu antarabangsa (SePMA)*. Dianjurkan oleh Universiti Malaysia Perlis (UniMAP) dan Kerajaan Negeri Perlis, 29 - 31 Mac 2012 Kompleks Perbadanan Putrajaya Presint 3, Putrajaya, Malaysia.
- Hanna, G.S., & Dettmer, P.A. (2004). *Assessment for effective teaching: Using context-adaptive planning*. Boston: Pearson Education.
- Henderson. N. P. (2007). *Teacher and principal perception of effective instructional leadership. An exploration of guiding practice and personal beliefs*. (Doctoral dissertation). Diperolehi daripada ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3289292).
- Herndon, B. C. (2007). *An analysis of the relationships between servant leadership, school culture, and student achievement* (Doctoral dissertation). Diperolehi daripada ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3322701).
- Hockenbery, J.E. (2009). *The teacher self-efficacy experience. A phenomenological inquiry of the effects on principal leadership practice*. (Doctoral dissertation). Diperolehi daripada ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3406099).
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Horton, T. (2013). *The relationship between teachers' sense of efficacy and perceptions of principal instructional leadership behaviors in high poverty school*. (Doctoral dissertation). Diperolehi daripada ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3568858).

- Houtte, M. (2004). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Research*, 16(1),71-89.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2008). *Educational administration: Theory, research, and practice*. Boston: McGraw Hill companies.
- Hughes, L. L. (2010). *The principalship: Preparation programs and the self-efficacy of principals*. (Doctoral dissertation). Diperolehi daripada ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3397437).
- Jamaliah Abdul Hamid & Norashimah Ismail. (2006). *Pengurusan dan kepimpinan pendidikan. Teori, polisi dan pelaksanaan*. Penerbit Universiti Putra Malaysia: Serdang Selangor.
- Joern.W.T. (2009). *Investigating the relationships between seventh and eighth grade Science teachers' background, self-efficacy toward teaching Science as inquiry, and attitudes and beliefs on classroom control*. (Doctoral dissertation). Diperolehi daripada ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3352635).
- Jones. L. (2009). The importance of school culture for instructional leadership. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 4(4) (October-December 2009). Formatted and edited in Connexions by Theodore Creighton, Virginia Tech.
- Khalid Johari. (2009). Pola efikasi guru-guru novis sekolah menengah. *Malaysian Journal of Learning and Instruction (MJLI)*, 6, 141 – 151.
- Khalid Johari, Zurida Ismail, Shuki Osman & Ahmad Tajuddin Othman (2009), Pengaruh jenis latihan guru dan pengalaman mengajar terhadap efikasi guru sekolah menengah. *Jurnal Pendidikan Malaysia* 34(2), 3 – 14.
- King, D. (2002). The changing shape of leadership. *Educational Leadership*, 59(8), 61-63.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Krejcie, R.V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample saiz for research. *Educational and Psychological Measurement*. 3, 607-610.
- Kythreotis, A., Pashiardis, P., & Kyriakides, L. (2010).The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, 48(2), 218 - 240.
- Lambert, L. (2002). A framework for shared leadership. *Educational Leadership*, 59(8), 37-41.

- Lambert, D., & Lines, D. (2000). *Understanding assessment*. London: Routledge/Palmer.
- Latip Muhammad. (2007). *Pelaksanaan kepemimpinan pengajaran di kalangan pengetua sekolah*. Seminar Penyelidikan Pendidikan Institut Perguruan Batu Lintang Tahun 2007.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. New York, NY: Wallace Foundation.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*, Buckingham: Open University Press.
- Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia: Laboratory for Student Success, Temple University.
- Lokman Mohd Tahir, M. Al Muzammil, & Mislina Salleh. (2013). Impak strategi politik terhadap amalan kepimpinan pengetua cemerlang. *Jurnal Teknologi (Sains dan Kejuruteraan)*, 60, (1), 1-10.
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., Hoffman, J. M., West, S. G., & Sheets, V. (2002). A comparison of methods to test mediation and other intervening variable effects. *Psychological Methods*, 7, 83-104.
- Maher, M. C., Lucas, S. E., & Valentine, J. W. (2001). *A model for understanding the influence of principal leadership upon teacher empowerment as mediated by school culture*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.
- Mallinckrodt, B., Abraham, W. T., Wei, M., & Russell, D. W. (2006). Advances in testing the statistical of mediation effects. *Journal of Counseling Psychology*, 53(3), 372-378.
- Marshall, A. K (Mandi). (2005). *Instructional leadership: Perceptions of middle school principals and teachers*. (Doctoral dissertation). Diperolehi daripada ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3196395).
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, VA.

- Masitah Hj. Mohd. Yusof, Azizi Muda, Ahmad Makmom, Bahaman Abu Samah, Ramli Basri, Noriati A. Rasid, & Mohamed Khaidir Alias. (2011). Efikasi-kendiri guru sekolah menengah di Malaysia dalam pelaksanaan pendidikan alam sekitar. *Malaysian Journal of Environmental Management*, 12(2), 91-111.
- Mason, J. H. (2010). *Exploring the influence of high-stakes testing and accountability on teachers' professional identities through the factors of instructional practice, work environment, and teacher efficacy*. (Doctoral dissertation). Diperolehi daripada ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3398755).
- Matthews, K. W. (2007). *The relationships among middle lever teachers' assessment practices, instructional leadership, and student achievement*. (Doctoral dissertation). Diperolehi daripada ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3322724).
- McCann, G. D. (2011). *A study to examine teacher perceptions of leadership characteristics that middle school principals should have to be an effective instructional leader*. (Doctoral dissertation). Diperolehi daripada ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3476280).
- McEwan, E. (2003). *Seven steps to effective instructional leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- McMillan, J. H. (2004). *Classroom assessment: Principles and practice for effective instruction* (3rd ed.). Boston: Pearson/A and B.
- Mees, G.W. (2008). *The relationships among principal leadership, school culture, and student achievement in Missouri middle schools*. (Doctoral dissertation). Diperolehi daripada ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3371083).
- Miles, M. T. (2002). *The relative impact of principal instructional and transformational leadership on school culture*. (Doctoral dissertation). Diperolehi daripada ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3052200).
- Mitchell, B. D. (2008). *A quantitative study on positive school culture and student achievement on a criterion-referenced competency test* (Doctoral dissertation). Diperolehi daripada ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3323353).
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2000). *Profound improvement: Building capacity for a learning community*. Lisse, NL: Swets & Zeitlinger.
- Mohamad Azhar Mat Ali & Shahril Jamaluddin. (2007). Amalan pentaksiran untuk pembelajaran di sekolah menengah. *Jurnal Pendidikan*, 27(1), 19 – 39.

- Mohammed Sani Ibrahim. (2013). Peranan guru kanan mata pelajaran dalam mempertingkatkan kualiti pengajaran guru-guru. *Jurnal Kurikulum & Pengajaran Asia Pasifik*, 1(1), 28-41.
- Mohd Nor Jaafar. (2004). *Kepimpinan pengajaran guru besar, komitmen dan kepuasan kerja guru: Satu kajian perbandingan dan hubungan antara sekolah berkesan dengan sekolah kurang berkesan*. Tesis Ijazah Doktor Falsafah. Universiti Sains Malaysia.
- Mohd. Majid Konting (2005). *Kaedah penyelidikan pendidikan*. Kuala Lumpur. Dewan Bahasa dan Pustaka. Kuala Lumpur.
- Mohd Suhaimi B. Mohamed Ali (2004). *Amalan kepimpinan pengajaran pengetua sekolah menengah luar bandar*. Abstrak Tesis Ijazah Doktor Falsafah. Universiti Putra Malaysia.
- Mohd Yusri Ibrahim. (2012). *Model kepimpinan pengajaran pengetua, efikasi dan kompetensi pengajaran*. Abstrak Tesis Ijazah Doktor Falsafah. Universiti Malaysia Terengganu.
- Mohd Yusri Ibrahim & Aziz Amin. (2014). Model kepimpinan pengajaran pengetua, efikasi dan kompetensi pengajaran guru. *Jurnal Kurikulum & Pengajaran Asia Pasifik*, 2(1), 11 - 25.
- Murphy, J. (1990). Principal instructional leadership. *Advances in Educational Administration*, 1 (B: Changing perspectives on the school), 163-200.
- Myers, K.P. (2009). *The impact of teachers' perceptions of school culture on student achievement*. (Doctoral dissertation). Diperolehi daripada ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3355592).
- Nagy, P. (2000). The three roles of assessment: Gatekeeping, accountability, and instructional diagnosis. *Canadian Journal of Education*, 25(4), 262-279.
- Nason, K.K. (2011). *The impact of principal instructional leadership practices on student achievement*. (Doctoral dissertation). Diperolehi daripada ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3481189).
- Nitko, A. J., & Brookhart, S. M. (2010). *Educational assessment of students*, (6th ed), Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Noonan, B., & Renihan, P. (2006). Demystifying assessment leadership. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 56.
- 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.

- Ohlson, M. (2009). *A study of school culture, leadership, teacher quality and student outcomes via a performance framework in elementary schools participating in a school reform initiative*. (Doctoral dissertation). Diperolehi daripada ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3367569).
- Onafowora, L. (2004). Teacher efficacy issues in the practice of novice teachers. *Educational Research Quarterly*, 28, 34-42.
- Ordenez-Feliciano, J. P. (2009). *Self-efficacy and instruction in Mathematics*. (Doctoral dissertation). Diperolehi daripada ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3388474).
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. <http://www.des.emory.edu/mfp/eff.html>.
- Pajares, F., & Urdan, T. (2006). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing Inc.
- Parkay, F. W., Haas, G., & Anctil, E. J. (2010). *Curriculum leadership*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Paker, M. (2006). *How principals' beliefs about classroom assessment influence their leadership practices: An exploration*. Thesis Master of Education (Leadership). Lethbridge, Alberta.
- Pelan hala tuju program transformasi kerajaan. (2010). Unit Pengurusan Prestasi dan Pelaksanaan (PEMANDU). Jabatan Perdana Menteri. Percetakan Nasional Malaysia Berhad (PNMB).
- Pelan induk pembangunan pendidikan 2006-2010. (2006). Edisi Pelancaran PIPP. Kementerian Pelajaran Malaysia.
- Pelan pembangunan pendidikan Malaysia 2013 – 2025. (2013). Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Pelan strategik interim kementerian pelajaran Malaysia 2011 – 2020. (2012). Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan, Kementerian Pelajaran Malaysia.
- Peterson, K. D. (2002). Positive or negative. *Journal of Staff Development*, 23(3), 10-15.
- Peterson, K. D., & Deal, T. E. (2002). *The shaping school culture fieldbook*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pickering, R. A. (2010). *The perceptions of nine western New York middle school teachers on the impact of NCLB implementation on curriculum, instruction, and assessment in their classrooms*. (Doctoral dissertation). Diperolehi daripada ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3390686).

- Popham, W. J. (2004). Why assessment illiteracy is professional suicide. *Educational Leadership*, 82-83.
- Poirier, D. L. (2009). *A principal's and teachers' perceptions and understandings of instructional leadership: A case study of one school*. Master of Education. University of Saskatchewan Saskatoon, Canada.
- Preacher, K.J., & Hayes, A.F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36(4), 717-731.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40 (3), 879-891.
- Printy, S. (2010). Principals' influence on instructional quality: insights from US schools. *School Leadership & Management*, 30(2), 111-126.
- Quinn, T. (2002). What principals should know and be able to do: Redefining leadership in the standards era. *Principal*, 82(1) 16-20.
- Rancangan Malaysia Kesepuluh 2011 – 2015. (2010). Unit Perancang Ekonomi, Jabatan Perdana Menteri. Putrajaya.
- Ravi, T. S. (2013). Relationship between attitude towards teaching profession and teachers' self-efficacy beliefs. *International Journal of Education and Psychological Research*, 2(3), 69-75.
- Rohaya Talib & Mohd Najib Abd Ghafar. (2008). *Pembinaan dan pengesahan instrumen bagi mengukur tahap literasi pentaksiran guru sekolah menengah di Malaysia*. Seminar Penyelidikan Pendidikan Pasca Ijazah 2008, 25-27 November 2008, Universiti Teknologi Malaysia.
- Ruhani binti Mat Min. (2009). Budaya sekolah: Implikasi terhadap proses pembelajaran secara mengalami. *Jurnal Kemanusiaan*, 13, 63-78.
- Ryan, H. D. (2007). *An examination of relationship between teacher efficacy and teachers' perception of their principals' leadership behaviors*. (Doctoral dissertation). Diperolehi daripada ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3276463).
- Sahin, S. (2011). The relationship between instructional leadership style and school culture (İzmir Case). *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(4), 1920-1927.
- Saphier, J., & King, M. (1985). Good seeds grow in strong cultures. *Educational Leadership*, 42(6), 67-74.
- Sekaran, Uma. (1992). *Research method for business : A skill building approach*. (Second Edition). New York: John Wiley & Sons. Inc.

- Schneider, J. A. (2008). *A case study of instructional leadership in large high school*. (Doctoral dissertation). Diperolehi daripada ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3211633).
- Schneider, S. L. (2001). In search of realistic optimism: Meaning, knowledge, and warm fuzziness. *American Psychologist*, 56(3), 250-263.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.
- See, Ling Suah & Saw, Lan Ong. (2012). Investigating assessment practices of in-service teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4 (1), 91-106.
- See, Ling Suah., Saw, Lan Ong & Shuki Osman. (2010). Pentaksiran pembelajaran pelajar: Amalan guru-guru di Malaysia. *Malaysian Education Deans' Council Journal*, 5, 68-83.
- Shatzer, R. H. (2009). *A comparison study between instructional and transformational leadership theories: Effects on student achievement and teacher job satisfaction*. (Doctoral dissertation). Diperolehi daripada ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3399100).
- Smith, A. L. (2006). *A study of the relationship between school culture and standardized test scores*. (Doctoral dissertation, University of Phoenix, 2006). Diperolehi pada 27 Julai 2010, daripada ProQuest Dissertation & Theses @ University of Phoenix database.
- Smith, S. L. (2007). *The relationship between school culture and student achievement in a large urban school district* (Doctoral dissertation). Diperolehi daripada ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3289752).
- Smith, W., Guranio, A. J., Strom, P., & Reed, C. (2003). Principal self-efficacy and effective teaching and learning environments. *School Leadership and Management*, 23(4), 505-508.
- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership & Management*, 22(1), 73 – 91.
- Standard guru Malaysia. (2009). Bahagian Pendidikan Guru, Kementerian Pelajaran Malaysia. Selangor.
- Standard kualiti pendidikan Malaysia 2010. (2010). Jemaah Nazir dan Jaminan Kualiti. Putrajaya.
- Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 893-898.

- Stiggins, R. J. (2005). *Student-involved assessment for learning* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Sukarmin. (2010). *Hubungan tingkah laku kepimpinan pengajaran guru besar dengan keafiatan sekolah, komitmen organisasi, efikasi dan kepuasan guru sekolah rendah di Surakarta*. Tesis doktor falsafah yang tidak diterbitkan. Universiti Utara Malaysia.
- Sullivan, L. J. (2010). *The influence of school culture, school goal, and teacher collaboration on teachers' attitudes toward their professional development plans*. (Doctoral dissertation). Diperolehi daripada ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3406649).
- Swindler, N. H. (2009). *Middle school cultures and student achievement*. (Doctoral dissertation). Diperolehi daripada ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3383762).
- Suzana Abd. Mutalib & Jamil Ahmad. (2012). Penggunaan teknik pentaksiran formatif subjek Bahasa Melayu darjah satu: Kajian kes. *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu*, 2(1),17-30.
- Syed Kamarzuan Syed Ali, Mohd Zaki Che Hassan, & Julismah Jani. (2014). Efikasi sendiri guru pendidikan jasmani terhadap pelaksanaan pengajaran mata pelajaran pendidikan jasmani. *Jurnal Kurikulum & Pengajaran Asia Pasifik*, 2(3), 43 – 51.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston: Pearson Education.
- Teng, Lung Kiu (2006). *Pengaruh faktor terpilih terhadap efikasi-kendiri guru sekolah menengah di negeri Sarawak*. Tesis Doktor Falsafah. Universiti Putra Malaysia.
- Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust matters: Leadership for effective schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2004). Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, 42(4), 573-585.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. H. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Vesely, J. (2009). *Supporting teacher efficacy: Implication for school leaders*. A (Doctoral dissertation). Diperolehi daripada ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3391941).
- Volante, L., & Fazio, X. (2007). Exploring teacher candidates' assessment literacy: Implication for teacher education reform and professional development. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 749-770.

- Wagner, T., Kegan, R., Lahey, L. L., Lemons, R. W., Garnier, J., Helsing, D., et al. (2006). *Change leadership: A practical guide to transforming our schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Walker, J. & Slear, S. (2011). The impact of principal leadership behaviors on the efficacy of new and experienced middle school teachers. *NASSP Bulletin*, 95(1), 46 – 64.
- Weber, J. (1996). Leading the instructional program. In S. Smith. & P. Piele (Eds.), *School Leadership*. (pp. 253-278). Clearinghouse of Educational Management. Eugene, Oregon.
- Wertheim, C., & Leyser, Y. (2002). Efficacy beliefs, background variable, and differentiated instruction of Israeli prospective teachers. *The Journal of Educational Research*, 96, 54-63.
- Wilson, P., & Tan, G. (2004). Singapore teachers' personal and general efficacy for teaching primary social studies. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 13, 209-222.
- Wintering, V. O. (2008). *The relationship between K-12 principal leadership, self-efficacy and academic performance*. (Doctoral dissertation). Diperolehi daripada ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3339303).
- Yaakob Daud. (2007). *Budaya sekolah rendah: Hubungannya dengan kepimpinan, komitmen organisasi dan pencapaian akademik*. Tesis Ijazah Doktor Falsafah. Universiti Sains Malaysia.
- Yaakob Daud & Yahya Don. (2012). Budaya sekolah, kepimpinan tranformasional dan pencapaian akademik pelajar. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 9, 111-139.
- Yusof Jamin @ Josep Gimbad. (2007). *Pengaruh kepimpinan pengajaran guru besar dan pelaksanaan tugas guru ke atas amalan pengajaran berkesan di sekolah kurang murid negeri Sabah*. Tesis doktor falsafah yang tidak diterbitkan. Universiti Malaysia Sabah.
- Yusoh Boon & Mohd Musa Shahrudin. (2011). *Kepemimpinan guru besar dalam pelaksanaan pentaksiran berasaskan sekolah (PBS) di sekolah kebangsaan Daerah Kota Tinggi, Johor*. Universiti Teknologi Malaysia.
- Zepeda, S. (2004). *Instructional leadership for school improvement*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Zhang, Z., & Burry-Stock, J.A. (1994). *Assessment practices inventory*. Tuscaloosa, AL: The University of Alabama.

Zhang, Z., & Burry-Stock, J.A. (2003). Classroom assessment practices and teachers' self-perceived assessment skills. *Applied Measurement in Education*, 16(4), 323-342.

