

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.



**KEPIMPINAN DISTRIBUTIF PEMIMPIN SEKOLAH,
PENGURUSAN KONFLIK DAN PERSEKITARAN SEKOLAH
BERKESAN DAN SEKOLAH KURANG BERKESAN**



UUM

ZURAI DAH JULIANA BINTI MOHAMAD YUSOFF

Universiti Utara Malaysia

**DOKTOR FALSAFAH
UNIVERSITI UTARA MALAYSIA
2016**

**KEPIMPINAN DISTRIBUTIF PEMIMPIN SEKOLAH,
PENGURUSAN KONFLIK, DAN PERSEKITARAN SEKOLAH
BERKESAN DAN SEKOLAH KURANG BERKESAN**



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

UUM
Universiti Utara Malaysia

Oleh
Zuraidah Juliana Mohamad Yusoff

Kebenaran Mengguna

Dalam menyerahkan tesis ini sebagai memenuhi syarat sepenuhnya untuk ijazah lanjutan Universiti Utara Malaysia, saya bersetuju supaya pihak perpustakaan Universiti Utara Malaysia boleh secara bebas membenarkan sesiapa sahaja untuk memeriksa. Saya juga bersetuju bahawa penyelia saya atau jika ketiadaannya, Awang Had Salleh Graduate School of Arts and Sciences diberi kebenaran untuk membuat sesalinan tesis ini dalam sebarang bentuk, sama ada keseluruhannya atau sebahagiannya bagi tujuan kesarjanaan. Adalah dimaklumkan bahawa sebarang penyalinan atau penerbitan atau kegunaan tesis ini sama ada sepenuhnya atau sebahagian daripadanya bagi tujuan kewangan, tidak dibenarkan kecuali setelah mendapat kebenaran bertulis daripada saya. Juga dimaklumkan bahawa pengiktirafan harus diberi kepada saya dan Universiti Utara Malaysia dalam sebarang kegunaan kesarjanaan terhadap sebarang petikan daripada tesis saya.

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

Dekan Awang Had Salleh Graduate School of Arts and Sciences
Kolej Sastera dan Sains UUM
Universiti Utara Malaysia
06010 UUM Sintok
Kedah Darul Aman

Abstrak

Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013-2025 menekankan amalan kepimpinan distributif dalam kalangan pemimpin sekolah menjelang tahun 2016. Usaha ini dilakukan ke arah meningkatkan modal sosial dan modal ekonomi negara melalui peningkatan sekolah berkesan, peningkatan kualiti modal insan, dan pertumbuhan aset negara bagi mencapai negara maju menjelang tahun 2020. Namun begitu, isu-isu transformasi pendidikan dan kompleksiti kepimpinan yang semakin rumit telah menimbulkan konflik berterusan yang turut menjejaskan kualiti dan prestasi sekolah. Kajian ini dijalankan bertujuan untuk mengkaji amalan kepimpinan distributif pemimpin, pengurusan konflik, dan persekitaran sekolah di dua kategori sekolah yang berbeza iaitu sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan. Secara khususnya, kajian ini mengkaji hubungan dan pengaruh amalan kepimpinan distributif pemimpin sekolah terhadap pengurusan konflik dan persekitaran sekolah di samping mengkaji peranan pengurusan konflik yang bertindak sebagai mediator dalam perkaitan tersebut. Kaedah tinjauan keratan rentas diaplikasikan dalam proses pengumpulan data melalui soal selidik *Leadership Performance Inventory (LPI)* yang dibentuk oleh Kouzes dan Posner pada tahun 2003, soal selidik *Rahim Organizational Conflict Inventory – II (ROCI-II)* yang dibentuk pada tahun 1983, dan *Teacher School Environment Questionnaire (TSEQ)* yang dibentuk oleh Lemerle pada tahun 2005. Seramai 460 pemimpin sekolah telah diambil sebagai responden kajian. Dapatan menunjukkan kepimpinan distributif terbukti memberi pengaruh ke atas pengurusan konflik di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan. Di samping itu, kepimpinan distributif juga mempunyai hubungan dengan persekitaran sekolah dan turut memberi pengaruh ke atas persekitaran sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan. Kesimpulannya, dapatan membuktikan pengurusan konflik berperanan sebagai pembolehubah mediator antara hubungan kepimpinan distributif dengan persekitaran sekolah yang mana pengurusan konflik bertindak sebagai mediator separa. Kajian ini berjaya menghubungkan tiga teori utama yang mana amalan pengurusan konflik yang tinggi membantu meningkatkan kemahiran kepimpinan distributif dan seterusnya meningkatkan kualiti persekitaran sekolah. Kajian ini juga dapat dimanfaatkan oleh pemimpin sekolah sebagai panduan dalam menilai kelemahan dan kekuatan aspek kepimpinan selain menjadi rujukan asas untuk meningkatkan pelbagai pengetahuan, kemahiran dan ilmu pengurusan kepimpinan seperti perkongsian visi, nilai, tugas dan tanggungjawab organisasi khususnya, serta penelitian dalam aspek pengurusan konflik dan persekitaran sekolah amnya.

Kata kunci: Kepimpinan distributif, Pengurusan konflik, Persekitaran sekolah, Sekolah berkesan, Sekolah kurang berkesan

Abstract

Malaysia Education Blueprint (MEB) 2013-2025 emphasizes distributive leadership practices among school leaders by the year 2016. These efforts be conducted towards improving social capital and economic capital through effective school improvement, quality improvement of human capital, and the growth of state assets to achieve a developed nation by 2020. However, issues of education transformation and the complexity of leadership has led to increasing complexity of continuous conflict and affects the school's quality and performance. This study was conducted, to reviewing the distributive leadership among school leaders, conflict management, and the school environment in two different categories of schools namely effective school and less effective school. Specifically, this study examines the effect and relationship of distributive leadership practices for the conflict management and the school environment in addition to review the role of conflict management that acts as a mediator in the association relations. Cross-sectional survey method was applied in the process of collecting data through Leadership Performance Inventory (LPI) formed by Kouzes and Posner in 2003, Rahim Organizational Conflict Inventory – II (ROCI-II) that was formed in 1983, and Teacher School Environment Questionnaire (TSEQ) formed by Lemerle in 2005. 460 school leaders were chosen as respondents. The findings show distributive leadership proved affects on conflict management in effective schools and less effective schools. In addition, the distributive leadership also has a relationship with the school environment and influence on the school environment in effective schools and less effective schools. In conclusion, the findings prove conflict management as mediator variables between distributive leadership with the school environment relationship which acts as a partial mediator in conflict management. This study successfully links three main theories which high practices of conflict management lead to increased distributive leadership skills and thus improve the quality of school environment. This study also can be used by school leaders as a guide in assessing the strengths and weaknesses of the leadership aspects in addition to the basic reference to improve the range of knowledge, skills, and leadership management as sharing the vision, values, duties and responsibilities of the organization in particular, as well as research in aspects of conflict management and schools environment generally.

Keywords: Distributive leadership, Conflict management, School environment, Effective school, Less effective school

Penghargaan

Alhamdulillah, segala puji bagi Allah, pemilik alam fana ini. Sesungguhnya tiada daya dan upaya melainkan dengan nikmat kesihatan dan seluruh kemampuan dari pemberi nikmat yang sentiasa mendengar setiap inci keluh kesah hambaNya. Saya akui sesungguhnya, hanya dengan rahmat pertolongan kasih sayangNya yang tidak pernah putus, saya dapat menyelesaikan segala urusan yang berkait dengan tesis ini, Alhamdulillah. Selawat dan salam ke atas junjungan Nabi Muhammad SAW yang tercinta, dan seluruh ahli keluarga baginda, juga sahabat Rasulullah SAW sekaliannya.

Setulusnya ucapan terima kasih kepada Kementerian Pelajaran Malaysia yang telah memberi peluang kepada saya untuk merasai nikmat biasiswa pengajian ini. Moga ia mendorong diri saya untuk bermanfaat kepada ummah dan negara, insyaa Allah. Setinggi penghargaan ditujukan kepada dua orang penyelia saya PM Mejar Dr Hj Yahya Don dan Dr Siti Noor Ismail, yang telah banyak mendorong saya untuk meneroka dunia penyelidikan, di samping memberi tunjuk ajar, nasihat, bimbingan, motivasi, dan sentiasa menjadi pendokong saya mendalami ilmu-ilmu penyelidikan dan penerbitan. Moga Allah sentiasa memelihara insan ini dalam rahmat keredhaan dan kasih sayangNya.

Selain itu, ucapan terima kasih juga ditujukan kepada pensyarah-pensyarah yang turut memberi sokongan kepada saya sepanjang pengajian ini berlangsung dan staf-staf pentadbiran yang tidak jemu menjadi rakan bercerita saya mengenai urusan pengajian ini. Tidak lupa juga kepada pihak-pihak yang terlibat dan responden yang turut serta dalam menjayakan penyelidikan ini. Semoga urusan mereka dipermudahkan Allah.

Teristimewa sekalung penghargaan ditujukan buat ayahanda Mohamad Yusoff bin Abu Bakar dan bonda Zaliha binti Hassan yang dikasihi, dihormati, lagi dikagumi. Kesabaran, kegigihan, dan ketabahan mereka berdua, menjadi sumber inspirasi saya untuk meneruskan perjuangan ini hingga ke akhirnya. Juga buat kekanda yang dikasihi Zuriana binti Ibrahim, yang sentiasa ada dan tidak pernah jemu menjadi pendamping dan sahabat setia dalam segala urusan duniawi ini, juga bekalan ukhrawi sebagai benteng psikologi. Begitu juga buat adik-beradik saya yang sentiasa menyokong dari segala sudut iaitu Ahmad Naiemie, Ahmad Zawawi, Siti Hajar, Umar Hamzah, Muhammad Nuryusri, dan Ahmad Fahmy. Didoakan moga Allah memelihara semua insan di sampingku dengan nikmat iman dan islam, insyaa Allah. Sesungguhnya kejayaan ini tidak mampu dicapai, tanpa doa, harapan, dan sokongan dari ahli keluarga tercinta ini.

Akhir sekali, penghargaan ini ditujukan buat semua insan yang telah menyumbang secara langsung dan tidak langsung dalam perjuangan dan kehidupan, sebelum dan semasa menyiapkan tesis ini. Senarainya terlampau panjang untuk dinyatakan.... Ya Allah, rahmatilah mereka. Hidupkan mereka dalam iman, dan matikan mereka juga dalam iman. Peliharalah kami ya Allah, dan jangan Engkau pesongkan hati kami setelah Engkau berikan hidayah kepada kami.. Aamiin.

Zuraidah Juliana binti Mohamad Yusoff

PERAKUAN

Saya dengan ini mengaku bertanggungjawab atas ketepatan semua pandangan, komen teknikal, laporan fakta, data, gambar rajah, ilustrasi dan gambar foto yang telah diutarakan dalam laporan ini. Saya bertanggungjawab sepenuhnya bahawa bahan yang diserahkan ini telah disemak dari aspek hak cipta dan hak milik. Universiti Utara Malaysia tidak bertanggungjawab terhadap ketepatan mana-mana komen, laporan, dan maklumat teknikal dan fakta lain, dan terhadap tuntutan hak cipta dan juga hak milik.

Penyelidik:

Zuraidah Juliana Mohamad Yusoff



Kandungan

Muka Surat

Kebenaran Mengguna	ii
Abstrak	iii
Abstract	iv
Penghargaan	v
Perakuan	vi
Kandungan	vii
Senarai Jadual	xii
Senarai Rajah	xvi

BAB SATU : PENDAHULUAN	1
1.1 Pengenalan	1
1.2 Latar Belakang Kajian	2
1.3 Penyataan Masalah	5
1.4 Tujuan Kajian	10
1.5 Soalan Kajian	11
1.6 Hipotesis Kajian	11
1.7 Kerangka Teoritik Kajian	18
1.7.1 Teori Kepimpinan Distributif	18
1.7.2 Teori Pengurusan Konflik	21
1.7.3 Teori Persekitaran Sekolah	23
1.8 Kerangka Konseptual Kajian	26
1.9 Definisi Operasional	30
1.9.1 Pemimpin Sekolah	30
1.9.2 Kepimpinan Distributif	31
1.9.3 Konflik	35
1.9.4 Pengurusan Konflik	35
1.9.5 Persekitaran Sekolah	38
1.10 Kepentingan Kajian	45
1.11 Batasan Kajian	48

1.12 Rumusan.....	50
BAB DUA : TINJAUAN LITERATUR.....	51
2.1 Pengenalan	51
2.2 Kepimpinan dan Sekolah Berkesan	51
2.2.1 Konsep Sekolah Berkesan.....	59
2.2.2 Kajian Sekolah Berkesan	61
2.2.3 Model Sekolah Berkesan	65
2.2.4 Kepimpinan dan Perubahan Organisasi Pendidikan	67
2.2.5 Kepimpinan Tanggungjawab Bersama untuk Perubahan	70
2.2.6 Kelebihan Kepimpinan Berpasukan dalam Organisasi.....	72
2.3 Kepimpinan Distributif	73
2.3.1 Konsep Kepimpinan Distributif.....	78
2.3.2 Teori Kepimpinan Distributif	84
2.3.3 Kepimpinan Distributif di sekolah.....	91
2.3.4 Kepimpinan Distributif: Pemerkasaan Organisasi.....	96
2.3.5 Membangunkan Model Kepimpinan Distributif untuk Pendidikan.....	98
2.3.6 Keberhasilan Kepimpinan Distributif	100
2.4 Pengurusan Konflik.....	102
2.4.1 Definisi dan Konsep Konflik	111
2.4.2 Pencetus Konflik	117
2.4.3 Ciri-ciri Konflik	121
2.4.4 Jenis-jenis Konflik	122
2.4.5 Konflik Organisasi di Sekolah	123
2.4.6 Pengurusan Konflik di Sekolah	129
2.5 Persekitaran Sekolah	130
2.5.1 Modal Sosial	132
2.5.2 Modal Organisasi	135
2.5.3 Manusia dan Modal Sosial.....	137
2.5.4 Modal Sosial di Sekolah	139
2.5.5 Pengukuran Keberkesanan dan Persekitaran Sekolah	140
2.5.6 Persekitaran Kerja dan Kesihatan Organisasi	142
2.5.7 Pengaruh Persekitaran Sekolah ke atas Kesihatan Guru.....	144
2.5.8 Konflik Guru pada Persekitaran Sekolah.....	147

2.5.9 Kepimpinan Sekolah dan Pengurusan Konflik	150
2.6 Perkaitan antara Pembolehubah-Pembolehubah Kajian	152
2.6.1 Pengurusan Konflik dan Persekitaran Sekolah	152
2.6.2 Kepimpinan Distributif dan Pengurusan Konflik	154
2.6.3 Kepimpinan Distributif dan Persekitaran Sekolah.....	155
2.7 Rumusan.....	157
BAB TIGA : METODOLOGI	158
3.1 Pengenalan	158
3.2 Reka bentuk Kajian	158
3.3 Prosedur Pengumpulan Data	159
3.4 Populasi dan Sampel Kajian	161
3.5 Teknik Persampelan	164
3.5.1 Pemilihan Sekolah	164
3.5.2 Pemilihan Responden.....	167
3.6 Instrumen Kajian.....	167
3.7 Kajian Rintis	172
3.7.1 Analisis Kebolehpercayaan Instrumen.....	173
3.7.2 Analisis Kesahan Instrumen.....	176
3.8 Penapisan Data	180
3.9 Analisis Data	184
3.10 Kadar Respons Kajian.....	185
3.11 Rumusan.....	185
BAB EMPAT : DAPATAN KAJIAN.....	186
4.1 Pendahuluan	186
4.2 Maklumat Demografi	186
4.2.1 Tahap Amalan Kepimpinan Distributif di Sekolah Berkesan dan Sekolah Kurang Berkesan	189
4.2.2 Dapatan Deskriptif Tahap Pengurusan Konflik di Sekolah Berkesan dan Sekolah Kurang Berkesan	191
4.2.3 Tahap Persekitaran Sekolah di Sekolah Berkesan dan Sekolah Kurang Berkesan.....	194

4.2.4 Perbezaan Amalan Kepimpinan Distributif Berdasarkan Demografi Responden	200
4.2.5 Perbezaan Pengurusan Konflik berdasarkan Demografi Responden	206
4.2.6 Perbezaan Persekitaran Sekolah berdasarkan Demografi Responden ..	211
4.3 Hubungan antara Kepimpinan Distributif, Pengurusan Konflik, dan Persekitaran Sekolah	222
4.3.1 Kepimpinan Distributif dan Pengurusan Konflik di Sekolah Berkesan dan Sekolah Kurang Berkesan	223
4.3.2 Kepimpinan Distributif dan Persekitaran Sekolah di Sekolah Berkesan dan Sekolah Kurang Berkesan	229
4.3.3 Pengurusan Konflik dan Persekitaran Sekolah di Sekolah Berkesan dan Sekolah Kurang Berkesan.....	231
4.4 Pengaruh Kepimpinan Distributif dan Pengurusan Konflik terhadap Persekitaran Sekolah	235
4.4.1 Pengaruh Kepimpinan Distributif terhadap Pengurusan Konflik di Sekolah Berkesan dan Sekolah Kurang Berkesan.....	236
4.4.2 Pengaruh Kepimpinan Distributif terhadap Persekitaran Sekolah	237
4.4.3 Pengaruh Pengurusan Konflik terhadap Persekitaran Sekolah.....	239
4.4.4 Pengaruh Pengurusan Konflik sebagai mediator dalam Hubungan antara Kepimpinan Distributif dan Persekitaran Sekolah	241
4.5 Kesimpulan Dapatan Kajian	245
4.6 Rumusan.....	258
BAB LIMA PERBINCANGAN DAN RUMUSAN.....	260
5.1 Pengenalan	260
5.2 Ringkasan Kajian	260
5.3 Perbezaan Kepimpinan Distributif dari Aspek Demografi di Sekolah Berkesan dan Sekolah Kurang Berkesan	261
5.3 Hubungan Kepimpinan Distributif dengan Pengurusan Konflik di sekolah Berkesan dan Sekolah Kurang Berkesan	264
5.4 Hubungan Kepimpinan Distributif dengan Persekitaran Sekolah	267
5.5 Hubungan Pengurusan Konflik dengan Persekitaran Sekolah.....	272
5.6 Pengaruh Kepimpinan Distributif terhadap Pengurusan Konflik di Sekolah Berkesan dan Sekolah Kurang Berkesan	279

5.7 Pengaruh Kepimpinan Distributif terhadap Persekitaran Sekolah di Sekolah Berkesan dan Sekolah Kurang Berkesan	282
5.8 Peranan Pengurusan Konflik selaku Moderator kepada Hubungan antara Kepimpinan Distributif dan Pengurusan Konflik Pemimpin Sekolah.....	285
5.9 Rumusan Kajian.....	293
5.10 Implikasi Kajian.....	295
5.10.1 Implikasi Teori	295
5.10.2 Implikasi Praktikal	296
5.11 Cadangan Kajian Akan Datang.....	298
5.12 Penutup.....	299
Rujukan.....	301
Appendix.....	337



UUM
Universiti Utara Malaysia

Senarai Jadual

	Muka Surat
Jadual 3.1 Sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan di negeri Perlis, Kedah, Pulau Pinang, dan Perak	162
Jadual 3.2 Populasi dan sampel kajian	163
Jadual 3.3 Bilangan sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan yang terlibat di setiap negeri	166
Jadual 3.4 Dimensi dan pemarkatan instrumen kepimpinan distributif	169
Jadual 3.5 Dimensi dan pemarkatan instrumen pengurusan konflik	170
Jadual 3.6 Dimensi dan pemarkatan instrumen persekitaran sekolah	171
Jadual 3.7 Skala item dan nilai alpha kepimpinan distributif	175
Jadual 3.8 Skala item dan nilai alpha pengurusan konflik	175
Jadual 3.9 Skala item dan nilai alpha persekitaran sekolah	176
Jadual 3.10 Ujian CFA instrumen kepimpinan distributif	178
Jadual 3.11 Ujian CFA instrumen pengurusan konflik	179
Jadual 3.12 Ujian CFA instrumen persekitaran sekolah	180
Jadual 3.13 Nilai skewness dan kurtosis	183
Jadual 3.14 Ujian normaliti variabel kajian	183
Jadual 3.15 Outliers	184
Jadual 4.1 Demografi responden	187
Jadual 4.2 Skala dan bacaan tahap statistik pembolehubah	189
Jadual 4.3 Tahap amalan kepimpinan distributif di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan	189
Jadual 4.4 Tahap amalan pendekatan pengurusan konflik di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan	192
Jadual 4.5 Tahap persekitaran sekolah di sekolah berkesan Dan sekolah kurang berkesan	194
Jadual 4.6 Kelompok modal organisasi persekitaran sekolah	195

Jadual 4.7	Kelompok modal sosial persekitaran sekolah	199
Jadual 4.8	Perbezaan amalan kepimpinan distributif berdasarkan faktor demografi di sekolah berkesan	201
Jadual 4.9	Perbezaan amalan kepimpinan distributif berdasarkan faktor demografi di sekolah kurang berkesan	203
Jadual 4.10	Perbezaan pendekatan pengurusan konflik berdasarkan faktor demografi di sekolah berkesan	207
Jadual 4.11	Perbezaan pendekatan pengurusan konflik berdasarkan faktor demografi di sekolah kurang berkesan	209
Jadual 4.12	Perbezaan kualiti persekitaran sekolah berdasarkan faktor demografi di sekolah berkesan	211
Jadual 4.13	Perbezaan kualiti persekitaran sekolah berdasarkan faktor demografi di sekolah kurang berkesan	213
Jadual 4.14	Perbezaan kelompok modal organisasi persekitaran sekolah di sekolah berkesan dan sekolah berkesan	215
Jadual 4.15	Perbezaan kelompok modal organisasi persekitaran sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan	217
Jadual 4.16	Perbezaan kelompok modal sosial persekitaran sekolah di sekolah berkesan berdasarkan faktor demografi di sekolah berkesan	220
Jadual 4.17	Perbezaan kelompok modal sosial persekitaran sekolah di sekolah kurang berkesan berdasarkan faktor demografi di sekolah berkesan	221
Jadual 4.18	Korelasi pearsons antara dimensi kepimpinan distributif dengan pengurusan konflik dan persekitaran sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan	225
Jadual 4.19	Korelasi pearsons antara dimensi pengurusan konflik dan persekitaran sekolah	234

Jadual 4.20	Dapatan analisis regresi berganda aspek-aspek kepimpinan distributif terhadap pengurusan konflik di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan	236
Jadual 4.21	Dapatan analisis regresi pengaruh kepimpinan distributif terhadap persekitaran sekolah	238
Jadual 4.22	Dapatan analisis regresi pengaruh pengurusan konflik terhadap persekitaran sekolah	240
Jadual 4.23	Dapatan analisis regresi berganda pengaruh pengurusan konflik terhadap persekitaran sekolah	244
Jadual 4.24	Ringkasan penerimaan dan penolakan hipotesis bagi perbezaan kepimpinan distributif berdasarkan <i>demografi</i> responden di sekolah berkesan	249
Jadual 4.25	Ringkasan penerimaan dan penolakan hipotesis bagi perbezaan kepimpinan distributif berdasarkan demografi responden di sekolah kurang berkesan	250
Jadual 4.26	Ringkasan penerimaan dan penolakan hipotesis bagi perbezaan pengurusan konflik berdasarkan demografi responden di sekolah berkesan	251
Jadual 4.27	Ringkasan penerimaan dan penolakan hipotesis bagi perbezaan pengurusan konflik berdasarkan demografi responden di sekolah kurang berkesan	252
Jadual 4.28	Ringkasan penerimaan dan penolakan hipotesis bagi perbezaan persekitaran sekolah berdasarkan demografi responden di sekolah berkesan	253
Jadual 4.29	Ringkasan penerimaan dan penolakan hipotesis bagi perbezaan persekitaran sekolah berdasarkan demografi responden di sekolah kurang berkesan	254
Jadual 4.30	Ringkasan penerimaan dan penolakan hipotesis bagi hubungan antara kepimpinan distributif dan pengurusan konflik	255

Jadual 4.31	Ringkasan penerimaan dan penolakan hipotesis bagi hubungan antara kepimpinan distributif dan persekitaran sekolah	255
Jadual 4.32	Ringkasan penerimaan dan penolakan hipotesis bagi hubungan antara pengurusan konflik dan persekitaran sekolah	256
Jadual 4.33	Ringkasan penerimaan dan penolakan hipotesis bagi peramal dan pengaruh kepimpinan distributif terhadap pengurusan konflik	256
Jadual 4.34	Ringkasan penerimaan dan penolakan hipotesis bagi peramal dan pengaruh kepimpinan distributif terhadap persekitaran sekolah	257
Jadual 4.35	Ringkasan penerimaan dan penolakan hipotesis bagi peramal dan pengaruh pengurusan konflik terhadap persekitaran sekolah	257
Jadual 4.36	Ringkasan penerimaan dan penolakan hipotesis bagi peramal pengurusan konflik selaku mediator dalam hubungan antara kepimpinan distributif dan persekitaran sekolah	258

Senarai Rajah

	Muka Surat
Rajah 1.1 Kerangka konseptual kajian	28
Rajah 2.1 Lima peringkat konflik	113
Rajah 2.2 Model konflik dinamik	118
Rajah 2.3 Kitaran tindak balas	119
Rajah 2.4 Peringkat intensiti konflik	119



BAB SATU

PENDAHULUAN

1.1 Pengenalan

Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013-2025 telah digubal bagi membentuk sebuah kerangka pendidikan yang lebih efektif dan efisien melalui proses transformasi sistem pendidikan tahap tinggi (Muhyiddin Yassin, 2013). Transformasi pendidikan memfokuskan peningkatan kefahaman dan penambahbaikan proses pengajaran dan pembelajaran (P&P) ke arah pembentukan sekolah berkesan (Najib Razak, 2013). Melalui transformasi pengurusan, penstrukturan semula sistem sekolah, serta aplikasi beberapa inisiatif polisi dan pembudayaan organisasi sekolah, dijangka dapat meningkatkan modal insan serta memberi impak dalam pembangunan negara yang mana mampu menghadapi cabaran dan pemikiran kritikal dalam dunia globalisasi (Muhyiddin Yassin, 2013).

Ini adalah sejajar dengan usaha kerajaan yang bertujuan meningkatkan bilangan sekolah berkesan di Malaysia dengan menetapkan 10 000 sasaran sekolah berkesan menjelang tahun 2020 (Abdul Shukor Abdullah, 2007). Selain itu, adalah jelas bahawa matlamat penting Pelan Induk Pembangunan Pendidikan (PIPP) ialah pembangunan pengurusan sekolah berkesan, tetapi batasan dan keupayaan sistem persekolahan untuk menjadi 100% berkesan bukan sahaja dihadapi oleh Malaysia, malah di negara-negara yang maju seperti Amerika Syarikat, United Kingdom, dan negara-negara Eropah (Abdul Shukor Abdullah, 2007; Razik & Swanson, 2010). Justeru itu, PPPM 2013-2025 telah dibentuk untuk menghadapi pelbagai batasan dan rintangan yang membendung keupayaan sesebuah sekolah untuk menjadi sekolah berkesan (Abdul Shukor Abdullah, 2007; Muhyiddin Yassin, 2013).

1.2 Latar Belakang Kajian

Gerakan Sekolah Berkesan (*Effective School Movement*) telah bermula di Amerika Syarikat dan Great Britain berikutan dua laporan yang menggemparkan dunia persekolahan di mana laporan kajian itu menyebut bahawa sekolah memberi pengaruh yang sedikit kepada pencapaian pelajar (Coleman & Earley, 2005) dan sistem persekolahan tidak memberi kesan positif terhadap pencapaian pelajar (Jehn, 1997). Laporan kajian oleh *Effective School Movement* telah meletakkan perubahan sistem sekolah di tahap yang kritikal terutamanya dalam aspek-aspek kepimpinan, persekitaran sekolah, dan budaya sekolah terhadap pencapaian akademik dan pelajar (Coleman, 1966; Leithwood, Bauer, & Riedlinger, 2006). Kritikan hebat terhadap perubahan sistem sekolah telah memberi cabaran kepada pemimpin sekolah untuk berhadapan dengan usaha-usaha pembinaan sekolah berkesan (Little, 1993; Newmann, 2005; Yahya Don & Yaakob Daud, 2011). Persepsi negatif terhadap sistem pengurusan sekolah yang sedemikian juga telah memberi cabaran yang kritikal kepada usaha kerajaan di bawah kepimpinan sekarang dalam meningkatkan tahap keberkesanan sekolah-sekolah di Malaysia (Izani Ibrahim, 2014; Yahya Don, 2009).

Walaupun kepimpinan sekolah telah diterima sebagai faktor utama yang membezakan sekolah berkesan dengan sekolah kurang berkesan, namun begitu perubahan dasar pembangunan dan perancangan sistem pendidikan Malaysia telah menumpukan kepada persekitaran sekolah dan pengurusan guru-guru oleh pengetua dalam meningkatkan kecemerlangan sekolah (Fullan, 2011; Harris, 2005; Kruse, Louis, & Bryk, 1995). Transformasi standard dan akauntabiliti dalam sesebuah organisasi telah meletakkan harapan yang tinggi kepada corak kepimpinan dan

pengurusan persekitaran sekolah bagi memenuhi harapan untuk meningkatkan sekolah berkesan (Minthrop, 2004; Tjosvold, 1997; Yahya Don, Aziah Ismail & Yaakob Daud, 2007). Transformasi sistem pendidikan yang inovatif amat diperlukan untuk menghadapi perubahan yang dijangkakan kerana ia akan memberi implikasi kepada emosi warga pendidik (Izani Ibrahim, 2014; Tjosvold, 1997; Yahya Don, Aziah Ismail, & Yaakob Daud, 2007). Perubahan sesuatu inisiatif yang melibatkan komitmen tahap tinggi adalah satu cabaran, rintangan, ketegangan, dan konflik yang mana kepimpinan sekolah adalah asas utama pengurusan berkesan dan efisien (DiPaola, 2004; Fullan, 2001; Kouzes & Posner, 2010; Spillane, 2006). Ini ditambah pula dengan sistem pengurusan sekolah yang semakin kompleks, menimbulkan konflik dan memberi implikasi besar dalam meningkatkan tahap pendidikan bertaraf dunia (Azizah Sarkowi, 2012; Lokman Tahir & Normah Abd Kadir, 2011). Menurut Rahim (2000), konflik yang wujud dalam organisasi mempunyai hubungan yang signifikan dengan isu-isu beban tugas, gaya kepimpinan, pengurusan sekolah, dan lain-lain yang akhirnya membawa kepada konflik berterusan yang boleh menjejaskan pencapaian sekolah (Coleman, 1996; Somech, 2002; Wilson, 2005). Konflik lebih sukar diurus apabila ia cenderung kepada kepentingan peribadi berbanding kebaikan untuk organisasi (Innami, 1994; Lokman Tahir & Normah Abd Kadir, 2011; Steyn & Van Niekerk, 2002).

Keperluan pemimpin sekolah memahami dan menguasai konteks sosial dan persekitaran sekolah amat penting dalam memacu keberkesanan sekolah (Brent, 2003; Tony, 2003; Yahya Don, 2009). Kelemahan pengurusan organisasi berpunca daripada kepimpinan yang terlalu fokus kepada tingkah laku dan tidak memainkan peranan dalam membina konteks sosial yang sihat (Abdul Shukor Abdullah, 2007;

David, Lawrie, & Bill, 2006). Kepimpinan sekolah tidak menyedari bahawa persekitaran sekolah memberi kesan langsung terhadap guru dari segi persepsi mereka terhadap persekitaran kerja (Johnson, Steven, & Zroch, 2007), prestasi mereka (Suseela, Abdul Rahman Idris, & Nagappan, 2010), dan peningkatan efikasi guru (Duffy & Lent, 2009). Ini sejajar dengan pendapat Midthassel (2006) yang menyatakan bahawa persekitaran sekolah berkait rapat dengan tahap peningkatan prestasi sekolah (Ahmad Zabidi, 2006; Aldridge, Fraser, & Laugksch, 2011; Ruzita et al., 2004) dan mempunyai kesan langsung ke atas prestasi pelajar (Anderson et al., 2008; Yahya Don, 2009; Yahya Don, Aziah Ismail & Yaakob Daud, 2007). Hasrat kerajaan melalui Pelan Pembangunan Pendidikan menekankan aspek persekitaran sekolah yang dilihat dapat memberi kesan langsung kepada golongan pendidik ketika berhadapan dengan pelbagai cabaran dan halangan dan pada masa yang sama memerlukan amalan kepimpinan tahap tinggi, kerjasama kumpulan, motivasi diri yang tinggi, komunikasi organisasi yang efektif, dan pelbagai lagi teori pengurusan dalam menguruskan sistem pendidikan negara (Daniel & Roel, 2006; Yahya Don & Yaakob Daud, 2012).

Justeru, pemimpin sekolah sering berhadapan dengan cabaran dan tanggungjawab utama dalam mewujudkan modal insan cemerlang yang berdaya saing, progresif, berdaya tahan, kreatif, inovatif, dan dinamik yang pada masa sama perlu meningkatkan nilai dan akhlak positif dalam kalangan pendidik bagi mengelakkan konflik (Hallinger, 2006; Harris & Muijs, 2006; Jacky, 2003). Di samping itu, pemimpin sekolah perlu lebih peka dan kreatif untuk membangunkan organisasi sekolah secara menyeluruh terhadap pencapaian objektif dan matlamat organisasi, pembangunan profesional ahli organisasi, persekitaran yang kondusif dan selamat,

serta penghasilan outcome yang tinggi (Bennett et al., 2003; Razik & Austin, 2001). Ini kerana, institusi pendidikan yang dinamik dan sering berubah disebabkan oleh pelbagai pengaruh globalisasi, memerlukan keupayaan pemimpin sekolah yang kreatif dan kritis terutamanya dalam mengendalikan konflik di sekolah (Fullan, 2011; Opdenakkar & Damme, 2006; Stiggins, 2005). Pemimpin sekolah terpaksa berhadapan dengan pelbagai isu dan amalan pendidikan seperti persekitaran pengajaran dan pembelajaran, serta budaya dan iklim sekolah yang membawa kepada pembangunan pelajar dan peningkatan prestasi sekolah (Azizah Sarkowi, 2012; Izani Ibrahim, 2014; Yahya Don, 2009). Oleh itu, aspek pemikiran dan tindakan *multi-frame* amat penting bagi memastikan kejayaan dalam menjana perubahan sistem pendidikan negara (Abdul Shukor Abdullah, 2007; Fullan, 2011; Izani Ibrahim, 2014).

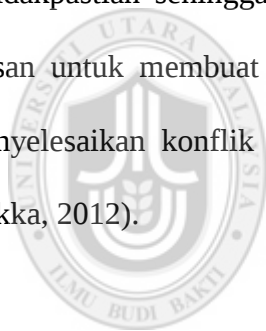
1.3 Pernyataan Masalah

Peranan sekolah sebagai organisasi yang membentuk dan mengurus manusia adalah suatu yang amat kompleks kerana boleh menjejaskan hasrat kerajaan untuk meningkatkan pencapaian pelajar dan bilangan sekolah berkesan di Malaysia (Chen, 2007; Spillane, 2006; Yahya Don & Shahril Marzuki, 2007). Menurut Abdul Shukor Abdullah (2007), sekolah pernah digambarkan sebagai sebuah anarki terancang (*organised anarchy*) jika dibandingkan dengan organisasi perniagaan (Abdul Shukor Abdullah, 2007; Kyriakides et al., 2006). Ini disebabkan oleh proses pengurusan sekolah yang bergerak dengan logik dan rasionalnya yang tersendiri, teknologi pengurusannya yang tidak begitu jelas, serta prosedur dan kaedah untuk memastikan tugas dilaksanakan mengikut piawai yang dikehendaki amat sukar dilakukan secara sistematik (Abdul Shukor Abdullah, 2007; Harris, 2006).

Tambahan pula, konflik utama pengurusan di sekolah adalah berkait dengan matlamat yang hendak dicapai seperti modal insan yang berketerampilan, masih lagi kabur dan sukar untuk ditakrifkan dengan jelas (Abdul Shukor Abdullah, 2007; March & Olsen, 1976). Menurut Hoy dan Miskel (2001), komitmen pemimpin sekolah, guru-guru, dan pelajar adalah tidak tetap dalam keadaan yang *fluid* dan silih berganti tanpa kepastian bahawa tiap-tiap ahli itu akan bertindak mengikut keputusan dan pendirian yang sama dalam setiap waktu (Yahya Don & Yaakob Daud, 2012). Justeru, sekolah telah dikonsepskan dengan pelbagai imej seperti *bureaucratic structure* (Hanson, 1978), *loosely coupled organization*, (Eick & Volker, 2011), *coping organization*, (Wilson, 1978), dan *less coagulated* (Cleares, 1929) yang mana konflik pengurusan telah membuatkan sekolah-sekolah tidak dapat menentukan secara spesifik outcome berasaskan pendidikan (OBE) jika dinilai dari segi kognitif, emosi, sahsiah, dan rohani (Azizah Sarkowi, 2012; Yahya Don, Yaakob Daud, & Azizah Sarkowi, 2013). Menurut Yahya Don (2009) dan Abdul Shukor Abdullah (2007), pemimpin sekolah sukar meramalkan secara tepat pencapaian akademik sekolahnya, dan kesukaran untuk meramalkan proses pengurusan terbaik dalam menghadapi konflik dan mengurus persekitaran sekolah. Oleh itu, pelbagai pendekatan berbeza telah diambil sebagai tindak balas disiplin dan ada juga cuba untuk mengabaikan isu-isu konflik serta mengelak daripada mengambil sebarang tindakan (Kouzes & Posner, 2010).

Menurut Abdul Shukor Abdullah (2007), kebanyakan pengurusan sekolah masih kurang jelas tentang konsep sekolah, persekitaran sekolah, persekitaran pembelajaran, dan sukar atau gagal menguruskannya. Sekolah dipenuhi oleh faktor-faktor yang kabur dan tidak pasti, matlamat yang tidak jelas, teknologi yang sukar

direncanakan, dan ahli organisasi yang silih berganti (Fullan, 2011; Hoy & Miskel, 2001). Justeru, amat membimbangkan sekiranya dasar dan keputusan dalam organisasi pendidikan amat sukar dilaksanakan meskipun banyak masa, tenaga dan minat telah dikorbankan (Kowalski & Mahoney, 2008; March & Olsen, 1976). Menurut Abdul Shukor Abdullah (2007), terdapat pemimpin sekolah yang ekstrem mengurus persekitaran sekolah mengikut cita rasa, pemikiran, dan amalan kepimpinan tersendiri, yang akibatnya telah menimbulkan pertelingkahan dalam kalangan guru-guru, masyarakat setempat, dan pihak atasan di Kementerian Pelajaran (Muhyiddin Yassin, 2013). Keadaan organisasi sekolah yang sedemikian telah memperlihatkan pengurusan sekolah berada dalam keadaan keraguan dan ketidakpastian sehingga ada sebilangan pemimpin sekolah merujuk kepada pihak atasan untuk membuat keputusan kerana tidak mempunyai keyakinan diri untuk menyelesaikan konflik yang berlaku di sekolah (Abdul Shukor Abdullah, 2007; Hokka, 2012).



UUM
Universiti Utara Malaysia

Selain itu, pembangunan dan transformasi dalam agenda pendidikan telah menimbulkan kepelbagaian dimensi yang membawa kepada perbezaan pendapat, kepentingan, dan kepercayaan (Kowalski, Lasley & Mahoney, 2008; Lam, 2000). Hal yang demikian telah membawa kepada wujudnya kumpulan berpuak-puak atau *groupthink* yang memberi kesan kepada kemerosotan pencapaian sekolah, semangat kolaborasi, dan kerja berkumpulan (Kowert, 2002) serta membawa kepada perbalahan pendapat (Ahlfinger & Esser, 2001; Kowalski, Lasley, & Mahoney, 2008; Kowert, 2002), kurang percaya dan rasa hormat sesama guru, kurang komunikasi efektif (Anthony & Barbara, 2003; Kowalski, Lasley, & Mahoney,

2008), pemikiran negatif (Lencioni, 2002; Wilson, 2005), dan turut menjejaskan komitmen terhadap organisasi (Hoerr, 1996; Lencioni, 2002; Yahya Don, 2009).

Implikasi konflik menyebabkan komitmen guru-guru terjejas dalam pelbagai aktiviti sekolah dan kerja-kerja yang bersifat sukarela (Lencioni, 2002; Wilson, 2005; Woo, 2007). Hal demikian disebabkan ketidakpuasan hati dalam kalangan guru-guru yang memberi impak negatif kepada usaha-usaha meningkatkan pencapaian pelajar (Yahya Don & Yaakob Daud, 2011). Guru-guru yang tidak berpuas hati terhadap barisan kepimpinan pula lebih cenderung untuk bersikap negatif seperti ponteng kelas, tidak memberi tumpuan kepada pengajaran, dan tidak berminat dengan sebarang tugas yang diamanahkan (Azizi, 2007; Lim & Cromartie, 2001; McNeil, 2000). Menurut Azura Maizatul Mohd Yusof (2004) dan Shann (2001), kepuasan hati yang rendah terhadap tugas dalam kalangan guru-guru dilihat semakin kritikal yang mana ia berpunca daripada tekanan dari pelbagai aspek terutamanya penambahan tugas seperti yang dikehendaki oleh Kementerian Pelajaran Malaysia.

Lantaran itu Leithwood dan Jantzi (1998) menyatakan, konflik memberi impak negatif kepada kualiti pengajaran dan pembelajaran serta turut mempengaruhi pencapaian pelajar (Chen, 2007; Eilis, 2010; Southworth, 2004). Hal ini kerana, konflik yang berlaku akan mewujudkan benteng yang menghalang kepada komitmen guru (Mendez-Morse, 1992; Peters, 1996) dan meninggalkan pelbagai kesan kepada persekitaran sekolah dan pencapaian pelajar (Mitchell & Sackney, 2007; Robbins, 2003). Menurut Sapora Sipon (2007) dan Ishak Sin (2006), tekanan yang dihadapi oleh guru menyebabkan mereka mengalami kekecewaan, kesedihan, kemurungan dan emosi yang negatif sehingga mengganggu kualiti pengajaran dan pembelajaran.

Kepelbagaian isu konflik yang berlaku dalam organisasi sekolah, telah menuntut amalan kepimpinan sekolah tahap tinggi memainkan peranan penting dalam mengurus persekitaran sekolah dengan menyelesaikan konflik secara efektif dan (Azizah Sarkowi, 2012; Chen, 2007).

Selain itu menurut Johnson (1994), adalah menjadi satu amanah dan tanggungjawab kepada pemimpin untuk meneliti aspek pengurusan konflik bermula daripada penyebab berlakunya konflik sehingga kepada terhasilnya penyelesaian bagi mewujudkan persekitaran sekolah yang baik. Kajian Fabunmik dan Alimba (2010) menyokong bahawa kewujudan konflik berpunca daripada tahap pengurusan yang lemah dan ia memberi impak terhadap persekitaran sekolah yang positif manakala konflik yang diurus dengan baik boleh membawa kepada peningkatan pencapaian sekolah (Normah Abd Kadir Othman, 2009; Stephanie, 2012).

Menurut Spillane, Halverson, dan Diamond (2004), adalah perlu penelitian mengenai perubahan dalam aspek kepimpinan selari dengan kompleksiti tuntutan generasi millenium ke arah peningkatan pencapaian sekolah yang lebih berkesan. Menurut Duignan (2003), penekanan kepada anjakan paradigma melalui amalan kepimpinan distributif adalah perlu sebagai usaha menggalakkan pembentukan persekitaran yang positif dalam organisasi sekolah. Hal sedemikian amat selari dengan PPPM (2013-2025) yang menumpukan kepada usaha memartabatkan profesion keguruan dan kepimpinan distributif dalam kepimpinan sekolah ke tahap yang lebih tinggi. Justeru, amat penting untuk meneliti aspek kepimpinan distributif dalam proses pengurusan konflik dan persekitaran sekolah ke arah meningkatkan bilangan sekolah berkesan di Malaysia.

1.4 Tujuan Kajian

Kajian ini dijalankan bertujuan untuk menjelaskan hubungan yang terdapat antara kepimpinan distributif, pengurusan konflik, dan persekitaran sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan di negeri Perlis, Kedah, Pulau Pinang, dan Perak. Selain itu, kajian ini juga bertujuan untuk meneliti pengaruh kepimpinan distributif terhadap pengurusan konflik dan persekitaran sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan di negeri Perlis, Kedah, Pulau Pinang dan Perak. Secara khususnya, tujuan kajian ini boleh disimpulkan sebagai berikut:

1. Untuk meninjau tahap amalan kepimpinan distributif, pengurusan konflik, dan persekitaran sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan di Malaysia.
2. Untuk mengkaji sama ada wujud perbezaan kepimpinan distributif, pengurusan konflik dan persekitaran sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan berdasarkan faktor demografi (jantina, umur, pengalaman mengajar, kelulusan akademik, dan kedudukan sekolah).
3. Untuk menganalisis sama ada wujud hubungan di antara kepimpinan distributif dengan pengurusan konflik dan persekitaran sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan di Malaysia.
4. Untuk mengenal pasti dimensi-dimensi utama kepimpinan distributif sebagai faktor penyumbang kepada pengurusan konflik dan persekitaran sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan di Malaysia.
5. Untuk mengkaji pengaruh pengurusan konflik sebagai pembolehubah perantara (mediator variable) dalam hubungan antara kepimpinan distributif dengan

persekitaran sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan di Malaysia.

1.5 Soalan Kajian

Kajian berusaha untuk menjawab persoalan-persoalan berikut:

- 1- Apakah tahap amalan kepimpinan distributif, pengurusan konflik, dan persekitaran sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan di Malaysia?
- 2- Adakah terdapat perbezaan mengenai kepimpinan distributif, pengurusan konflik dan persekitaran sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan berdasarkan faktor demografi responden (jantina, umur, pengalaman mengajar, kelulusan akademik, dan kedudukan sekolah)?
- 3- Adakah terdapat hubungan antara kepimpinan distributif dengan pengurusan konflik dan persekitaran sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan di Malaysia?
- 4- Apakah dimensi utama kepimpinan distributif yang mempengaruhi pengurusan konflik dan persekitaran sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan di Malaysia?
- 5- Adakah pengurusan konflik merupakan pembolehubah perantara dalam hubungan antara kepimpinan distributif dan persekitaran sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan?

1.6 Hipotesis Kajian

Berdasarkan kepada kajian-kajian lepas, hipotesis-hipotesis alternatif telah dibentuk dan diuji. Hipotesis kajian ini dibahagikan kepada empat bahagian iaitu bahagian

pertama untuk mengkaji tahap dan perbezaan amalan kepimpinan distributif, pengurusan konflik, dan persekitaran sekolah berdasarkan kepada faktor demografi jantina, umur, pengalaman mengajar, kelulusan akademik, dan kedudukan sekolah. Bahagian kedua ialah untuk melihat hubungan di antara amalan kepimpinan distributif dengan pengurusan konflik dan persekitaran sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan di Malaysia. Bahagian ketiga untuk mengenal pasti dimensi utama kepimpinan distributif dan pengurusan konflik dalam mempengaruhi persekitaran sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan di Malaysia. Seterusnya bahagian empat untuk mengenal pasti adakah pengurusan konflik bertindak sebagai pembolehubah mediator dalam hubungan antara kepimpinan distributif dan persekitaran sekolah.

Bahagian 1

1.6.1 Perbezaan kepimpinan distributif berdasarkan faktor demografi responden

Ha1: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi kepimpinan distributif berdasarkan kepada faktor demografi jantina di sekolah berkesan di Malaysia.

Ha2: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi kepimpinan distributif berdasarkan faktor demografi umur di sekolah berkesan di Malaysia.

Ha3: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi kepimpinan distributif berdasarkan kepada faktor demografi pengalaman mengajar di sekolah berkesan di Malaysia.

Ha4: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi kepimpinan distributif berdasarkan kepada faktor demografi kelulusan akademik di sekolah berkesan di Malaysia.

Ha5: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi kepimpinan distributif berdasarkan kepada faktor demografi kedudukan sekolah di sekolah berkesan di Malaysia

Ha6: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi kepimpinan distributif berdasarkan kepada faktor demografi jantina di sekolah kurang berkesan di Malaysia.

Ha7: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi kepimpinan distributif berdasarkan faktor demografi umur di sekolah kurang berkesan di Malaysia.

Ha8: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi kepimpinan distributif berdasarkan kepada faktor demografi pengalaman mengajar di sekolah kurang berkesan di Malaysia.

Ha9: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi kepimpinan distributif berdasarkan kepada faktor demografi kelulusan akademik di sekolah kurang berkesan di Malaysia.

Ha10: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi kepimpinan distributif berdasarkan kepada faktor demografi kedudukan sekolah di sekolah kurang berkesan di Malaysia.

1.6.2 Perbezaan pengurusan konflik berdasarkan faktor demografi responden

Ha11: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi pengurusan konflik berdasarkan kepada faktor demografi jantina di sekolah berkesan di Malaysia.

Ha12: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi pengurusan konflik berdasarkan kepada faktor demografi umur di sekolah berkesan di Malaysia.

Ha13: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi pengurusan konflik berdasarkan kepada faktor demografi pengalaman mengajar di sekolah berkesan di Malaysia.

Ha14: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi pengurusan konflik berdasarkan kepada faktor demografi kelulusan akademik di sekolah berkesan di Malaysia.

Ha15: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi pengurusan konflik berdasarkan kepada faktor demografi kedudukan sekolah di sekolah berkesan di Malaysia.

Ha16: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi pengurusan konflik berdasarkan kepada faktor demografi jantina di sekolah kurang berkesan di Malaysia.

Ha17: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi pengurusan konflik berdasarkan kepada faktor demografi umur di sekolah kurang berkesan di Malaysia.

Ha18: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi pengurusan konflik berdasarkan kepada faktor demografi pengalaman mengajar di sekolah kurang berkesan di Malaysia.

Ha19: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi pengurusan konflik berdasarkan kepada faktor demografi kelulusan akademik di sekolah kurang berkesan di Malaysia.

Ha20: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi pengurusan konflik berdasarkan kepada faktor demografi kedudukan sekolah di sekolah kurang berkesan di Malaysia.

1.6.3 Perbezaan persekitaran sekolah berdasarkan faktor demografi responden

Ha21: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi persekitaran sekolah berdasarkan kepada faktor demografi jantina di sekolah berkesan di Malaysia.

Ha22: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi persekitaran sekolah berdasarkan kepada faktor demografi umur di sekolah berkesan di Malaysia.

Ha23: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi persekitaran sekolah berdasarkan kepada faktor demografi pengalaman mengajar di sekolah berkesan di Malaysia.

Ha24: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi persekitaran sekolah berdasarkan kepada faktor demografi kelulusan akademik di sekolah berkesan di Malaysia.

Ha25: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi persekitaran sekolah berdasarkan kepada faktor demografi kedudukan sekolah di sekolah berkesan di Malaysia.

Ha26: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi persekitaran sekolah berdasarkan kepada faktor demografi jantina di sekolah kurang berkesan di Malaysia.

Ha27: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi persekitaran sekolah berdasarkan kepada faktor demografi umur di sekolah sekolah kurang berkesan di Malaysia.

Ha28: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi persekitaran sekolah berdasarkan kepada faktor demografi pengalaman mengajar di sekolah kurang berkesan di Malaysia.

Ha29: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi persekitaran sekolah berdasarkan kepada faktor demografi kelulusan akademik di sekolah kurang berkesan di Malaysia.

Ha30: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi persekitaran sekolah berdasarkan kepada faktor demografi kedudukan sekolah di sekolah kurang berkesan di Malaysia.

Bahagian 2

1.6.4 Hubungan di antara kepimpinan distributif dengan pengurusan konflik dan persekitaran sekolah

Ha31: Terdapat hubungan yang signifikan di antara kepimpinan distributif dengan pengurusan konflik di sekolah berkesan di Malaysia.

Ha32: Terdapat hubungan yang signifikan di antara kepimpinan distributif dengan pengurusan konflik di sekolah kurang berkesan di Malaysia.

Ha33: Terdapat hubungan yang signifikan di antara kepimpinan distributif dengan persekitaran sekolah di sekolah berkesan di Malaysia.

Ha34: Terdapat hubungan yang signifikan di antara kepimpinan distributif dengan persekitaran sekolah di sekolah kurang berkesan di Malaysia.

1.6.5 Hubungan di antara pengurusan konflik dengan persekitaran sekolah

Ha35: Terdapat hubungan yang signifikan di antara pengurusan konflik dengan persekitaran sekolah di sekolah berkesan di Malaysia.

Ha36: Terdapat hubungan yang signifikan di antara pengurusan konflik dengan persekitaran sekolah di sekolah kurang berkesan di Malaysia.

Bahagian 3

1.6.6 Dimensi utama kepimpinan distributif dalam meramal pengaruh pengurusan konflik dan persekitaran sekolah

Ha37: Pengurusan konflik dipengaruhi secara signifikan oleh dimensi-dimensi kepimpinan distributif di sekolah berkesan di Malaysia.

Ha38: Pengurusan konflik dipengaruhi secara signifikan oleh dimensi-dimensi kepimpinan distributif di sekolah kurang berkesan di Malaysia.

Ha39: Persekitaran sekolah dipengaruhi secara signifikan oleh dimensi-dimensi kepimpinan distributif di sekolah berkesan di Malaysia.

Ha40: Persekitaran sekolah dipengaruhi secara signifikan oleh dimensi-dimensi kepimpinan distributif di sekolah kurang berkesan di Malaysia.

1.6.7 Dimensi utama pengurusan konflik dalam meramal pengaruh persekitaran sekolah.

Ha41: Persekitaran sekolah dipengaruhi secara signifikan oleh dimensi-dimensi pengurusan konflik di sekolah berkesan di Malaysia.

Ha42: Persekitaran sekolah dipengaruhi secara signifikan oleh dimensi-dimensi pengurusan konflik di sekolah kurang berkesan di Malaysia.

Bahagian 4

1.6.8 Pengurusan konflik sebagai pembolehubah mediator antara kepimpinan distributif dan persekitaran sekolah.

Ha43: Terdapat pengaruh dalam pengurusan konflik sebagai mediator dalam hubungan antara kepimpinan distributif dan persekitaran sekolah di sekolah berkesan di Malaysia.

Ha44: Terdapat pengaruh dalam pengurusan konflik sebagai mediator dalam hubungan antara kepimpinan distributif dan persekitaran sekolah di sekolah kurang berkesan di Malaysia.

1.7 Kerangka Teoritikal Kajian

Kerangka teori dan model memainkan peranan penting dalam kajian yang mana bertindak sebagai alat untuk menjelaskan, meramal, serta menjadi rujukan dan panduan kepada proses kajian (Allen, 2012; Little John, 1996; Rahardjo, 2012). Kerangka teoritikal utama dalam konteks kajian ini ialah teori kepimpinan distributif, teori pengurusan konflik, dan teori persekitaran sekolah.

1.7.1 Teori Kepimpinan Distributif

Teori kepimpinan distributif dibentuk oleh Kouzes dan Posner (1995) dengan mengetengahkan lima dimensi amalan kepimpinan berkualiti yang berkait dengan keberkesanan seorang pemimpin. Menurut Kouzes dan Posner (1995), lima amalan kepimpinan berkualiti tersebut bukan untuk mengukur kepimpinan distributif, tetapi ia adalah komponen kepimpinan distributif. Kajian Kouzes dan Posner (1993), dan Hoyle (2001) menyokong bahawa pembentukan amalan kepimpinan mempunyai hubungan yang signifikan dengan keberkesanan seorang pemimpin. Lima amalan kepimpinan berkesan tersebut ialah mempamerkan model, menginspirasi perkongsian visi, mencabar proses, membolehkan orang lain bertindak, dan memberi galakan (Chen, 2007; Kouzes & Posner, 1995; Martin, 2015; Spillane, 2006). Kepimpinan distributif didefinisikan sebagai pemimpin yang mengamalkan kaedah pengagihan tugas dan tanggungjawab sebagai kedudukan tidak rasmi dan kepimpinan secara informal (Kouzes & Posner, 1995).

Dimensi amalan kepimpinan mempamerkan model merujuk kepada keperibadian seorang pemimpin yang boleh dijadikan contoh atau teladan oleh setiap ahli organisasi sekolah dalam sebarang tindakan (Elmore, 2005; Kouzes & Posner, 2010; Spillane, 2006). Pemimpin menetapkan dan menjelaskan nilai-nilai peribadi yang perlu diamalkan serta menjadikan dirinya sebagai panduan yang boleh dicontohi dalam setiap perkara (Chen, 2007; Silns & Mulford, 2003). Keperibadian adalah faktor seorang pemimpin yang hebat mampu diikuti, dikagumi, dijadikan inspirasi, dan berwibawa di samping kredibiliti kepimpinannya terbina pada setiap kata-kata dan tindakan yang konsisten (Karn 2001; Kouzes & Posner, 2010; Kowalski, 2003).

Seterusnya dimensi menginspirasi perkongsian visi dalam kepimpinan distributif merujuk kepada usaha pemimpin dalam membangunkan visi dan misi serta menyampaikannya kepada ahli organisasi apa yang perlu dilakukan agar matlamat yang sama dapat dicapai. Pemimpin berkesan dapat menentukan nilai dan prinsip hidupnya serta mampu menjelaskannya kepada organisasi. Hal demikian menyebabkan ahli organisasi memahami tindakan yang perlu diambil dan kepentingan yang perlu dilakukan untuk mencapai objektif organisasi (Chen, 2007; Sandra et al., 2016; Spillane et al., 2012). Memahami nilai dalam diri seorang pemimpin mendorong kepada komitmen, keyakinan diri, dan kepercayaan atas setiap tindakan yang diambil dan seterusnya pemimpin mampu membina perkongsian visi dalam kalangan ahli organisasi.

Selain itu, dimensi *mencabar* proses melibatkan semangat pemimpin mencari ruang dan peluang agar organisasi sekolah dapat memberi komitmen dalam pembangunan dan perubahan secara kreatif dan inovatif (Kouzes & Posner, 2010; Spillane, 2006).

Pemimpin mendorong ahli organisasi berani membuat perubahan, mengambil risiko, dan belajar dari kesilapan (Chen, 2007; Spillane et al., 2006). Cabaran dan halangan yang dihadapi menguji komitmen dan daya tahan ahli serta dalam masa yang sama memupuk semangat dan ketabahan ahli untuk matlamat jangka panjang organisasi (Kouzes & Posner, 1995). Menurut Kouzes dan Posner (2010), pembelajaran tidak berlaku jika tiada kesilapan dan cabaran adalah satu halangan bagi kepemimpinan yang hebat. Sesebuah organisasi sukar untuk berubah sehingga individu dalam organisasi yang melakukan perubahan dan kepemimpinan adalah pendorong utama transformasi organisasi (Hall & Hord, 2001). Kepimpinan berkait dengan proses transformasi dengan membawa idea-idea baru dalam pengurusan organisasi (Kouzes & Posner, 1995).

Di samping itu, dimensi membolehkan orang lain bertindak merujuk kepada keyakinan dan kepercayaan seorang pemimpin kepada ahli organisasi untuk melibatkan diri dalam sebarang tindakan ke arah mencapai matlamat sama ada dalam perbincangan, membuat keputusan, mahupun mengambil tindakan (Chen, 2007; Kouzes & Posner, 1995; Martin, 2015). Keyakinan dan kepercayaan yang diberi mendorong ahli organisasi untuk sama-sama berusaha mencapai matlamat dalam setiap keadaan yang dihadapi (Chen, 2007; DeMatthews, 2014; Harris, 2004).

Dimensi terakhir iaitu memberi galakan merujuk kepada pengiktirafan, sokongan, dan penghargaan pemimpin kepada ahli organisasi dalam sebarang tindakan, perubahan, pembangunan, dan kejayaan ahli (Kouzes & Posner, 1995). Pemimpin mampu memberi motivasi kepada ahli organisasi dan memotivasikan dirinya terlebih dahulu untuk mewujudkan semangat dan motivasi yang tinggi dalam kalangan ahli

organisasi (Chen, 2007, Eilis, 2010; Gronn, 2002, Spillane et al., 2001). Pemimpin juga turut mengiktiraf tugas dan sumbangan ahli di samping memberi inspirasi untuk mencapai matlamat (Kowalski, Lasley, & Mahoney, 2008). Menurut Bonstingl (2006) dan Yahya Don (2009), galakan dan respon pemimpin secara personal akan meningkatkan komitmen ahli terhadap tugas. Dengan hal yang demikian, secara tidak langsung ahli menyedari bahawa mereka adalah sebahagian daripada organisasi (Copley, 2008; Kinnander, 2011)

1.7.2 Teori Pengurusan Konflik

Konflik didefinisikan sebagai gangguan yang wujud di antara seorang individu atau sebuah kumpulan yang mempunyai perbezaan pada matlamat, harapan, nilai, tujuan, dan sebagainya (Thomas & Nakayama, 2008). Menurut Thomas (2005), konflik adalah ketidaksefahaman pendapat antara seorang individu atau kumpulan yang berpunca dari perbezaan sikap, kepercayaan, nilai-nilai atau keperluan. Dalam dunia perniagaan, perbezaan dalam ciri-ciri seperti pengalaman kerja, personaliti, rakan sebaya, persekitaran, dan keadaan, semua membawa kepada perbezaan dalam sikap peribadi, kepercayaan, nilai-nilai atau keperluan (Leung, 2010). Pada tahun 1971 Thomas memberikan definisi yang singkat dan jelas berkenaan pengurusan konflik iaitu satu proses konfrontasi kerjasama (Thomas, 1971; Violetta, 2012). Teori pengurusan konflik Thomas dan Kilmann (1978) telah mengenal pasti lima elemen pengurusan konflik yang terdiri daripada elemen mengelak, mendominasi, bertolak-ansur, berkompromi, dan bekerjasama.

Elemen pengurusan konflik mengelak disifatkan kepada seseorang yang takut untuk berhadapan dengan konflik dan cuba untuk berundur atau berdiam diri agar konflik

dapat dielakkan (Thomas & Kilmann, 1974; Skaalvik & Skaalvik, 2010). Elemen pengurusan konflik ini biasanya diamalkan oleh seseorang yang merasakan bahawa mungkin konflik akan menyebabkan risiko yang lebih tinggi, hasil yang ingin dicapai tidak begitu penting, atau berasa yakin bahawa pihak lain boleh menanganinya dengan lebih baik (Victor, 2012; William & Killian, 2003).

Seterusnya elemen pengurusan konflik mendominasi dikenali sebagai konflik menang-kalah. Elemen pengurusan konflik mendominasi merujuk kepada seseorang yang mempunyai ketegasan yang tinggi dan mendominasi keadaan agar kehendak dan kepentingannya tercapai (Barbara, 2006; Victor, 2012). Mereka yang mengamalkan elemen mendominasi akan bersaing untuk mendapatkan kuasa. Seorang pemimpin biasanya mengamalkan elemen ini pada situasi yang dirasakan perlu untuk bertindak segera, memerlukan keputusan penting untuk organisasi, situasi tersebut tidak memerlukan kepada keputusan majoriti, atau ia diambil untuk melindungi organisasi (Miller, 2003; Morton, Peter, & Eric, 2006; Themmer, 2014).

Elemen ketiga iaitu elemen pengurusan konflik bertolak ansur diamalkan oleh seseorang yang mempunyai rasa simpati dan nilai kemanusiaan yang tinggi. Elemen ini diamalkan untuk membolehkan pihak lain mencapai matlamat dan objektif yang dikehendakinya (Ahlfinger & Esser, 2001; Michels, 2015). Elemen pengurusan konflik bertolak ansur merupakan penyelamat hubungan di antara dua pihak melalui sikap mengalah dan mengelak daripada konflik (Green, 2001; Greenberg & Baron, 2000). Elemen ini diamalkan apabila seseorang merasakan sesuatu itu mempunyai kepentingan kepada pihak lain dan hubungan yang harmoni lebih penting daripada kehendak yang ingin dicapai (Judy & Don, 2004; Victor, 2012).

Elemen pengurusan konflik yang keempat ialah berkompromi. Elemen ini melibatkan pendekatan sifat memberi dan menerima antara dua pihak (Kinnander, 2011; Victor, 2012). Elemen pengurusan ini diamalkan apabila kedua-dua pihak masih mempunyai ruang untuk berbincang bagi memenuhi kehendak dan matlamat masing-masing (Dramani & Charles, 2010; Jehn, 1997). Ia boleh berlaku apabila kedua-dua pihak merasakan objektif tidak terlalu penting, mempunyai kepentingan yang sama, serta masih ada ruang untuk kedua-dua pihak mencapai penyelesaian (Kowert, 2002; Lokman Tahir & Normah Abd Kadir, 2011; Victor, 2012).

Elemen terakhir iaitu elemen pengurusan konflik bekerjasama disifatkan sebagai gaya pengurusan *win-win situation* (O'Toole, Galbraith, & Lawler, 2002; Simons & Peterson, 2000). Kedua-dua pihak kreatif untuk bekerja bersama-sama bagi mencapai matlamat dan manfaat bersama. Elemen pengurusan konflik bekerjasama ini dapat diamalkan jika kedua-dua pihak menolak kepentingan peribadi dan menyelesaikan masalah interpersonal yang wujud demi kepentingan bersama (Bodtker & Jameson, 2001; Rahim, Antonioni, & Psenicka, 2001; Victor, 2012).

1.7.3 Teori Persekitaran Sekolah

Model ini dibentuk berasaskan kepada dua teori utama iaitu Teori Modal Sosial sekolah dan Teori Modal Organisasi sekolah. Model ini adalah merujuk kepada pendekatan yang disarankan oleh Pertubuhan Kesihatan Dunia (WHO) dalam mempromosikan sekolah sihat dengan menyediakan prinsip-prinsip struktur organisasi yang membentuk manusia, modal organisasi, dan modal sosial persekitaran sekolah (Belot & James, 2011; Lemerle, 2005; Weare, 2001). Hal ini berikutan tenaga kerja yang sihat, guru-guru yang bersemangat, dan komitmen kerja

yang tinggi adalah modal insan yang dibina melalui pendekatan mempromosikan sekolah sihat dan selamat kepada pihak pengurusan sekolah (Viljoen, 2001). Menurut Lemerle (2005), modal sosial menumpukan kepada penglibatan masyarakat di sekolah sebagai satu rangkaian perpaduan dalam persekitaran sosial sekolah. Persekitaran sekolah yang digabungkan antara modal organisasi dan modal sosial yang sihat akan menggalakkan pembangunan psikososial guru-guru (Turunen et al., 1999). Maka dengan itu, konsep persekitaran sekolah didefinisikan melalui gabungan dimensi-dimensi modal sosial sekolah dan modal organisasi sekolah (Lemerle, 2005; Sen, 2011).

Modal organisasi sekolah yang terdiri daripada 11 dimensi dan modal sosial sekolah empat dimensi digabungkan untuk menentukan sama ada model pengurusan sekolah dapat meningkatkan kesejahteraan dan komitmen kerja guru-guru di samping mengurangkan tekanan dan konflik. Modal sosial sekolah didefinisikan sebagai ciri-ciri kolektif komuniti dan masyarakat dalam sesebuah sekolah seperti tahap amanah interpersonal serta norma dan nilai-nilai yang bertindak sebagai sumber dalam diri seorang individu (Berkman & Kawachi, 2000; Kwon, 2013). Menurut Morrow, (1999) dan Berkman et al. (2000), petunjuk modal sosial merangkumi penglibatan dalam kehidupan masyarakat setempat, proaktiviti dalam konteks sosial, perasaan kepercayaan dan keselamatan, kualiti dan kuantiti hubungan, rangkaian keluarga dan rakan-rakan, toleransi kepelbagaian, nilai hidup, dan hubungan kerja. Grootaert (1998) menyatakan bahawa modal sosial merujuk kepada kesepaduan sosial dan budaya masyarakat, serta norma-norma dan nilai-nilai yang mengawal interaksi antara manusia dan institusi-institusi di mana sahaja ia berada. Modal sosial secara umumnya dilihat sebagai harta yang terdiri daripada pelbagai ciri individu dalam

kumpulan dan dilengkapi dengan keadaan struktur yang membolehkan penghasilan modal individu atau aset peribadi seperti kesedaran dan pengetahuan sivik (Ferragina, 2013; Lemerle, 2005).

Modal sosial adalah ukuran kualiti dan tahap sosial di antara hubungan organisasi dengan persekitaran (Nannicini, 2013). Penubuhan sekolah dalam bentuk satu organisasi dengan secara semulajadi menjana modal sosial melalui proses organisasi. Modal sosial sebagai ciri-ciri kolektif komuniti dan masyarakat seperti tahap amanah interpersonal, norma dan nilai yang berfungsi, dan saling membantu bertindak sebagai sumber penentu untuk tindakan individu dan organisasi (Turkina, 2013). Terdapat pelbagai petunjuk modal sosial seperti penglibatan dalam masyarakat, proaktif dalam konteks sosial, amanah dan kepercayaan, punyai kuantiti dan kualiti dalam hubungan kejiwaan, bertoleransi, dan sebagainya (Berkman et al., 2000; Lemerle, 2005).

Modal organisasi sekolah pula merujuk kepada rangkaian interaksi sosial dan hubungan yang wujud khususnya dalam persekitaran kerja. Modal organisasi ditakrifkan sebagai prinsip-prinsip dan amalan yang diguna pakai oleh organisasi untuk membawa peningkatan dalam produktiviti dan kesejahteraan pekerja (Ling, 2013; Tomer, 1998). Rangkaian-rangkaian interpersonal dianggap sebagai aset dan liabiliti kepada organisasi. Aset ini diperoleh apabila interaksi sosial antara ahli organisasi menambahkan nilai dan faedah kepada amalan pengurusan serta membantu meningkatkan output. Sebagai contoh, di bawah kepimpinan yang efektif, guru-guru mungkin berebut-rebut memberikan idea untuk pembangunan atau mengambil peluang-peluang baru untuk keuntungan sekolah, tetapi jika gaya

kepimpinan tidak sesuai, mereka mungkin berdiam diri dan kelihatan pasif (Martti, 2000; Sen, 2011).

1.8 Kerangka Konseptual Kajian

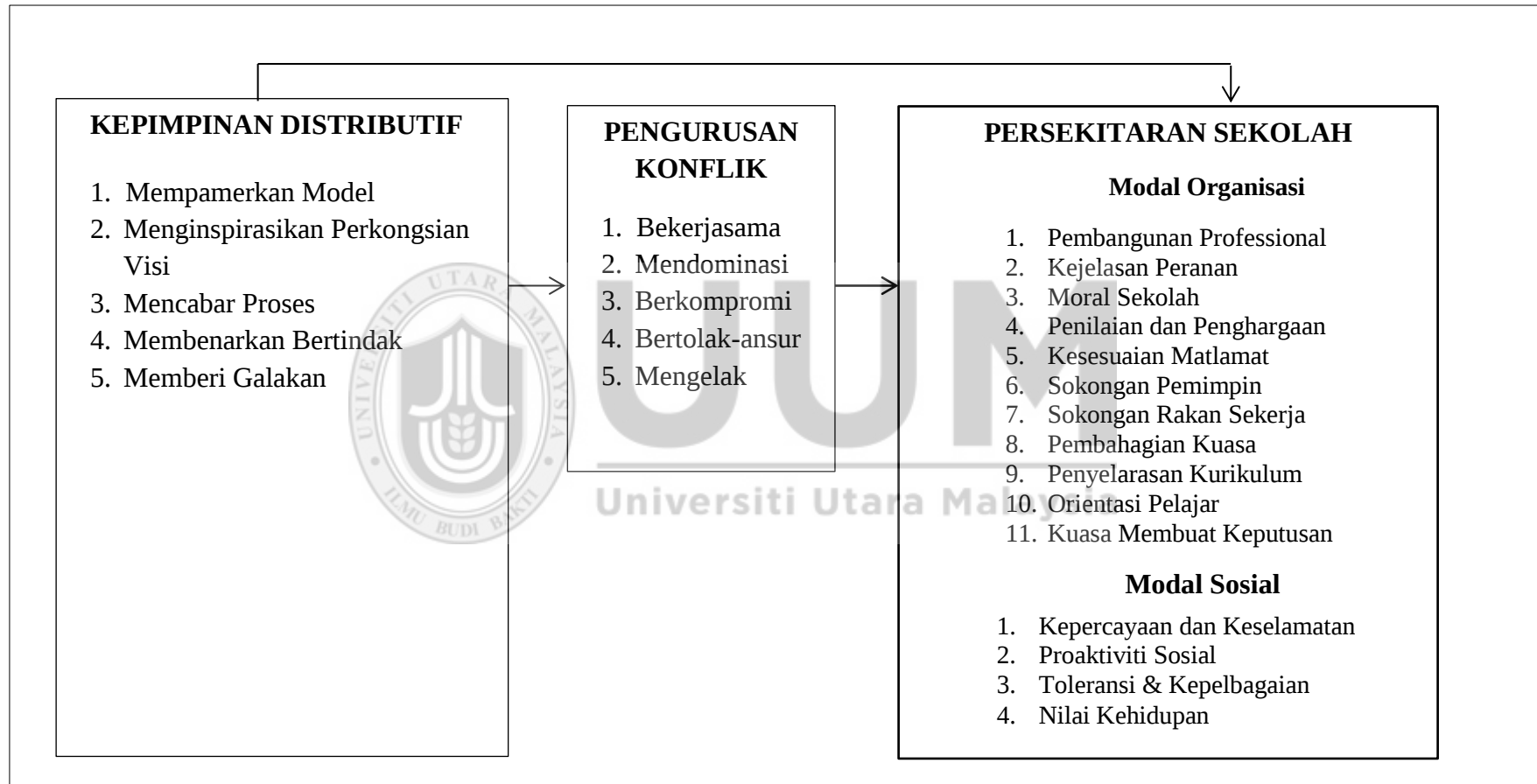
Berdasarkan kepada ulasan karya dan huraian teori yang telah dikemukakan, kerangka konseptual digambarkan seperti dalam Rajah 1.1. Dalam kajian ini, amalan kepimpinan distributif dijadikan model utama gaya kepimpinan pendidikan dalam menguruskan konflik dan persekitaran sekolah kepada tahap yang lebih baik. Ia juga menunjukkan bahawa kepimpinan distributif dan pengurusan konflik memberi impak terhadap persekitaran sekolah. Amalan kepimpinan distributif dalam mengurus konflik dan persekitaran sekolah dijangkakan membantu pembentukan sekolah berkesan yang memberi fokus kepada halatuju kepimpinan, pengurusan organisasi, pengurusan program pendidikan, serta kemenjadian pelajar.

Merujuk kepada kerangka konseptual kajian di atas, tahap amalan kepimpinan distributif pemimpin sekolah dapat diukur melalui dimensi-dimensi amalan kepimpinan distributif yang merangkumi lima dimensi utama iaitu mempamerkan model, menginspirasi perkongsian visi, mencabar proses, membolehkan orang lain bertindak, dan memberi galakan yang dianggap sebagai amalan kepimpinan berkesan. Lima dimensi utama ini menjadi penentu kepada tahap amalan kepimpinan distributif dan juga turut menjadi faktor utama kepada persoalan adakah terdapat perbezaan pada tahap amalan kepimpinan distributif pemimpin-pemimpin sekolah berdasarkan faktor demografi jantina, umur, pengalaman mengajar, kelulusan akademik dan kedudukan sekolah, serta sejauh manakah dimensi-dimensi utama

kepimpinan distributif memberi pengaruh terhadap pengurusan konflik dan sekaligus memberi impak ke atas persekitaran sekolah.

Di samping itu, dalam kajian ini, pengurusan konflik organisasi sekolah melibatkan lima elemen pengurusan konflik telah disertakan untuk dianalisa iaitu elemen mengelak, mendominasi, bertolak-ansur, berkompromi, dan bekerjasama. Lima elemen ini dapat mengukur perbezaan gaya pemimpin sekolah dalam menyelesaikan konflik yang berlaku di sekolah serta impaknya ke atas persekitaran sekolah. Selain itu, kelima-lima dimensi ini juga menjadi faktor penentu untuk menjawab persoalan kajian berkenaan sejauh manakah perbezaan gaya pengurusan konflik pemimpin sekolah berdasarkan faktor demografi yang dikaji, serta sejauh manakah dimensi-dimensi utama pengurusan konflik memberi pengaruh dan impak ke atas persekitaran sekolah.

Bagi persekitaran sekolah pula, ia melibatkan 15 dimensi yang terbentuk daripada dua kelompok utama. Kelompok pertama ialah kelompok modal organisasi sekolah yang merangkumi 11 dimensi iaitu pembangunan professional, kejelasan peranan, moral sekolah, penilaian dan penghargaan, kesesuaian matlamat, sokongan pemimpin, sokongan rakan sekerja, pembahagian kuasa, penyelarasan kurikulum, orientasi pelajar, dan kuasa membuat keputusan. Kelompok kedua pula ialah kelompok modal sosial sekolah yang merangkumi empat dimensi utama iaitu dimensi kepercayaan dan keselamatan, proaktiviti sosial, toleransi dan kepelbagaian, serta nilai kehidupan.



Rajah 1.1 Kerangka Konseptual Kajian Kepimpinan Distributif, Pengurusan Konflik, dan Persekitaran Sekolah (dibina berdasarkan Kouzes & Posner, 1995; Thomas & Kilmann, 1974; Lemerle, 2005)

Apa yang jelas, keberkesanan sesebuah sekolah mempunyai kesepaduan antara ahli organisasi dan hubungan sosialnya (Chen, 2007; Hallinger & Heck, 1998; Leithwood, 1994). Faktor utama kejayaan sesebuah sekolah adalah kepimpinan yang mahir dalam mewujudkan rasa kebersamaan dalam kalangan ahli organisasi pada misi meningkatkan pengajaran dan pembelajaran di samping wujud rasa kepercayaan dan sokongan sesama guru (Chen, 2007; Mendez-Morse, 1992). Secara tidak langsung, ia membuktikan pemimpin membantu ahli organisasi untuk mencapai matlamat, memahami perubahan yang diperlukan, mengukuhkan pengajaran dan pembelajaran, dan bermotivasi ke arah pembentukan sekolah berkesan (Leithwood & Reihl, 2003). Hal ini dikaitkan dengan amalan kepimpinan distributif yang memberi penekanan kepada kepimpinan guru dan turut memfokuskan khidmat sumbangan guru-guru untuk turut melibatkan diri dalam perbincangan mengenai pendekatan terbaik program pendidikan pelajar (Anderson, 2004).

Dari perspektif kepimpinan distributif, pemimpin berkesan tidak bertindak secara individu tetapi sebaliknya mengagihkan kepimpinan secara sistematik (Spillane, 2006). Ini merujuk kepada teori kepimpinan distributif yang menyokong keperluan sekolah-sekolah untuk melebihi gaya kepimpinan demokratik dan kepimpinan menyeluruh yang menunjukkan bahawa setiap ahli boleh memainkan peranan sebagai pemimpin dalam tugas-tugas tertentu (Goleman, 2002). Telah terbukti, penemuan teori kepimpinan distributif menyumbang kepada pembentukan kepimpinan guru melalui jawatan-jawatan formal yang bertujuan untuk meningkatkan prestasi akademik pelajar dan kemahiran guru (Harris & Muijs, 2005). Pemimpin-pemimpin guru membina budaya baru dengan bekerja bersama-sama

untuk menyokong pelbagai gaya kepimpinan dan unsur-unsur lain ke arah perubahan sekolah (Anderson, 2004; Fullan, 1995).

Menurut Silns dan Mulford (2002) serta Harris (2004), kepimpinan distributif melibatkan ahli organisasi dalam aktiviti-aktiviti kepimpinan dan kesan positif menunjukkan bahawa pengagihan kuasa kepada guru-guru mengikut kepakaran masing-masing telah mengurangkan konflik dan meningkatkan pencapaian pelajar. Keberkesanan sekolah dapat ditingkatkan dengan guru-guru berperanan sebagai agen untuk menyokong perubahan dan ia mempunyai kesan positif terhadap pembentukan sekolah serta turut membantu mengurangkan masalah perhubungan dan konflik antara guru-guru (Dantow & Stringfield, 2000; Fullan, 2001; Little, 1990). Selain itu, tahap kerjasama dan kesepaduan guru yang tinggi serta komitmen ahli yang bertindak menyokong kepimpinan mempunyai hubungan dengan prestasi sekolah dalam membentuk persekitaran yang positif (Fullan, 2011; Lemerle, 2005) dan seterusnya meningkatkan keberkesanan organisasi (Dimmock, 2003).

1.9 Definisi Operasional

Bahagian ini menerangkan istilah yang diguna pakai dalam kajian yang merupakan pengukur penting bagi memahami proses kajian. Konsep dan istilah utama yang dikaji ialah kepimpinan distributif, pengurusan konflik, persekitaran sekolah, sekolah berkesan, dan sekolah kurang berkesan.

1.9.1 Pemimpin Sekolah

Pemimpin sekolah dalam kajian ini adalah terdiri daripada individu yang terlibat secara langsung dalam pentadbiran dan pengurusan sekolah iaitu pengetua,

penolong-penolong kanan, guru kanan mata pelajaran dan ketua-ketua panitia mata pelajaran yang telah dilantik dan bertanggungjawab dalam menentukan hala tuju kepimpinan, pengurusan organisasi, pengurusan program pendidikan dan kemenjadian pelajar (Jemaah Nazir Sekolah, 2004). Mereka terlibat dalam pengurusan dan pentadbiran sekolah, bermatlamat melakukan perubahan dalam sistem pengajaran dan pembelajaran, sistem pemikiran yang berpusatkan pelajar dan peningkatan prestasi sekolah (Fullan, 2003; Hessel & Holloway, 2002; Yahya Don, 2009).

1.9.2 Kepimpinan Distributif

Kepimpinan distributif adalah perkongsian kepimpinan yang diamalkan mengikut kepakaran masing-masing untuk mencapai matlamat yang sama (Harris, 2009; 2004). Kepimpinan distributif memberikan tumpuan kepada bagaimana aspek kepimpinan diagihkan secara formal dan tidak formal dalam kalangan organisasi (Spillane, 2012; Spillane & Diamond, 2007). Ia merupakan satu bentuk tindakan yang menggabungkan aktiviti dan tugas individu-individu di sekolah ke arah membimbing dan menggerakkan guru-guru kepada proses perubahan teknik pengajaran (Spillane et al., 2001). Hal ini juga dianggap sebagai satu bentuk kepimpinan kolektif yang mana guru-guru membangunkan kepakaran masing-masing dengan memberi kerjasama melalui gabungan aktiviti-aktiviti di sekolah dalam membimbing proses perubahan pengajaran (Gronn, 2002b; Harris, 2000; Silns & Mulford, 2002; Young, 2013). Dalam kajian ini, kepimpinan distributif adalah merujuk kepada perkongsian kepimpinan dalam pelbagai situasi untuk mempengaruhi manusia. Ia bergantung kepada tugas kepimpinan tertentu,

pengetahuan, dan kepakaran terbaik seseorang yang telah dikenalpasti secara kolektif dalam organisasi (Roach & Smith, 2011; Spillane, Halverson & Diamond, 2001).

a) Mempamerkan Model

Dimensi mempamerkan model mendefinisikan pemimpin yang menjadi contoh kepada ahli organisasi dalam pelbagai aspek untuk mencapai objektif (Kouzes & Posner, 1995). Di sini, pemimpin akan memberi sepenuh komitmen pada tindakan, etika, dan nilai yang diperkatakannya sejajar dengan matlamat dan objektif yang hendak dicapai (Fullan, 2011; Fuller, Young & Baker, 2011; Yahya Don & Yaakob Daud, 2011). Menurut Kouzes dan Posner (1995), kekuatan dalaman pemimpin yang menjadikan dirinya sebagai model yang melambangkan integriti kepimpinan tersendiri dan nilai-nilai integriti ini mendorong kepada kebersamaan ahli organisasi, kesetiaan, motivasi, dan semangat organisasi (Drury, 2008; Spillane, Halverson, & Diamond 2001). Dalam kajian ini, mempamerkan model adalah merujuk kepada tindakan, nilai, dan etika pemimpin yang boleh menjadikan model dan contoh terbaik kepada seluruh ahli organisasi.

b) Menginspirasi Perkongsian Visi

Menginspirasi perkongsian visi merujuk kepada pemimpin yang sentiasa memberi inspirasi dan motivasi sama ada dalam bentuk tindakan, dialog, dan sebagainya yang membantu kepada pencapaian visi organisasi (Kouzes & Posner, 1995; Spillane, 2012). Peranan penting seorang pemimpin ialah menetapkan visi dan objektif untuk tempoh tertentu lalu membuat perancangan dan menekankan kepentingan visi dalam kalangan ahli organisasi untuk mencapai objektif yang sama (Sammons, Hillman, & Mortimore, 2007; Spillane et al., 2010). Menurut Kouzes dan

Posner (1995), setiap perancangan pemimpin berkait dengan penglibatan dan komitmen ahli agar idealisme dapat menggerakkan wawasan dan memupuk motivasi ahli. Visi dan misi organisasi yang diselaraskan dengan impian dan keperluan ahli merupakan satu inspirasi yang membawa kepada kejayaan kedua-dua pihak (Lloyd & Wilson, 1998; Tudryn, 2012). Dalam kajian ini, menginspirasi perkongsian visi adalah merujuk kepada peranan pemimpin menyampaikan visi organisasi secara jelas kepada ahli organisasi agar ia dapat difahami dan mereka bersama-sama ke arah mencapai visi yang ditetapkan.

c) Mencabar Proses

Mencabar proses merupakan sokongan kepada idea-idea dan kesediaan pemimpin dalam menanggung risiko terhadap sebarang pembaharuan sistem, produk, dan perkhidmatan (Spillane, 2006). Pemimpin bersedia berhadapan dengan pelbagai teknik dan kaedah yang dirasakan lebih baik bagi meningkatkan organisasi (Fullan, 2011; Hopkins, 2006; Shanker, 1990). Menurut Kouzes dan Posner (1995), pemimpin yang bersedia untuk mencabar proses adalah pemimpin yang kreatif dan inovatif mencari penyelesaian ke arah pembangunan organisasi (Boscardin, Weir, & Kusek, 2010). Pemimpin sentiasa mengutamakan komunikasi dua hala antara pimpinan dan ahli bagi menjana idea-idea bernas dan melibatkan ahli dalam setiap perubahan yang berlaku dalam organisasi (Harris, 2009; Daniel & Roel, 2006). Kegagalan dalam sebarang perancangan merupakan satu komponen penting yang perlu diambil perhatian bagi penambahbaikan dan pembangunan organisasi (Spillane, 2006). Dalam kajian ini, mencabar proses adalah merujuk kepada pemimpin yang sentiasa meminta ahli mencari peluang, meneroka, dan mengkaji,

serta berani mengambil risiko bagi mencapai setiap visi yang ditetapkan dengan menganalisa pelbagai inisiatif dalam persekitaran.

d) Membenarkan Orang Lain Bertindak

Membenarkan orang lain bertindak merujuk kepada keyakinan dan kepercayaan yang diberi kepada ahli dan mendorong ahli organisasi untuk sama-sama berusaha mencapai matlamat dalam setiap keadaan (Chen, 2007; Harris, 2004; Kouzes & Posner, 2010). Pemimpin melibatkan semua ahli organisasi dalam beberapa perkara seperti membuat keputusan dan memberi kepercayaan kepada mereka untuk melakukan sebarang tugas dan tanggungjawab (Kouzes & Posner, 1995). Menurut Spillane (2006) dan Gronn (2002), pemimpin memberi kepercayaan melalui kebenaran untuk bertindak kepada ahli organisasi kerana menyedari ia dapat menyokong pembangunan dan keberkesanan sesebuah organisasi. Dalam kajian ini, membenarkan orang lain bertindak adalah merujuk kepada kesediaan pemimpin melibatkan ahli organisasi dalam sebarang tindakan dan pembuatan keputusan ke arah pembangunan dan kebaikan organisasi.

e) Memberi Galakan

Menurut Stigler dan Hiebert (1999), memberi galakan kepada ahli organisasi akan mendorong inspirasi kepada mereka untuk mencapai matlamat yang sama (Chen, 2007; Spillane, et al., 2001). Pemimpin bukan sahaja dapat menggalakkan orang lain untuk bekerja, tetapi juga mampu memotivasikan diri mereka sendiri terlebih dahulu (Kowalski, Lasley, & Mahoney, 2008; Yahya Don, 2009). Dalam kajian ini, memberi galakan adalah merujuk kepada pengiktirafan, sokongan, dan penghargaan

pemimpin kepada ahli organisasi terhadap sebarang tindakan, perubahan, pembangunan, dan kejayaan mereka.

1.9.3 Konflik

Konflik adalah situasi yang tidak dapat dielakkan dalam kehidupan organisasi kerana matlamat pihak-pihak berkepentingan adalah berbeza seperti pengurus dan ahli organisasi yang sering tidak serasi (Jones, George, & Hill, 2000). Ia juga ditakrifkan sebagai satu bantahan yang bercanggah pada satu keputusan di antara dua pihak atau lebih (Leung, 2010). Dalam kajian ini, konflik adalah perselisihan pendapat yang disebabkan oleh perbezaan dalam sikap, kepercayaan, nilai, keperluan, personaliti, tatacara kerja, persekitaran, atau keadaan.

1.9.4 Pengurusan Konflik

Pengurusan konflik melibatkan rundingan boleh membawa kumpulan kepada perbincangan mengenai masalah organisasi (Robbins, 2005; Salaminah, 2006; Yahya Don, 2009). Pengurusan konflik juga didefinisikan sebagai proses yang bertujuan untuk membentuk persetujuan antara pihak-pihak yang bercanggah (Azizah Sarkowi, 2012). Selain itu, Mayer (1995) dan Robbins (2005) mendefinisikan pengurusan konflik sebagai satu usaha ke arah menggabungkan individu-individu atau sebuah organisasi sebagai satu kumpulan. Dalam kajian ini, pengurusan konflik adalah proses pengurusan yang menggalakkan interaksi antara yang berbeza pengetahuan, kemahiran, dan sikap ke arah kesatuan tindakan dan matlamat dalam memastikan keberkesanan organisasi.

a) Mengelak

Elemen pengurusan konflik mengelak diamalkan oleh pemimpin yang merasakan konflik yang berlaku akan menyebabkan risiko yang lebih tinggi, hasil yang ingin dicapai tidak begitu penting, atau berasa yakin bahawa pihak lain boleh menanganinya dengan lebih baik (Deutsch & Coleman, 2000; Victor, 2012). Dalam kajian ini, elemen pengurusan konflik mengelak adalah merujuk kepada sikap menghindar dan menjauhkan diri daripada tercetusnya konflik dengan mendiamkan diri atas sebarang ketidakpuasan hati.

b) Mendominasi

Mendominasi adalah sikap pemimpin yang mempunyai tahap kebimbangan yang tinggi untuk diri sendiri dan kebimbangan yang rendah untuk orang lain (Thomas & Kilmann, 1974). Mereka mempunyai ciri-ciri yang mendesak dan lebih terdorong untuk memaksimumkan keuntungan, walaupun dengan mengorbankan orang lain (Skemman, 2011; Violetta, 2012). Elemen mendominasi mencerminkan keinginan untuk mencapai objektif yang berakhir pada keuntungan diri sendiri. Ini adalah penguasaan yang mana dikenali sebagai orientasi menang-kalah (Hughes, Ginnett & Curphy, 2009). Dalam kajian ini, mendominasi adalah merujuk kepada sikap mengutamakan diri sendiri lebih daripada orang lain untuk sebarang keuntungan yang dirasakan dapat memberi manfaat pada dirinya.

c) Berkompromi

Berkompromi merujuk kepada kaedah penguasaan dan pujuk rayu pihak lawan (Hughes, Ginnett, & Curphy, 2009). Thomas (2005) menyatakan elemen berkompromi berlaku apabila kedua-dua pihak melepaskan sesuatu dan dalam masa

yang sama kedua-dua pihak cuba mendapatkan sesuatu. Berkompromi dikaitkan dengan tahap pertengahan yang membimbangkan bagi kedua-dua pihak. Elemen berkompromi melibatkan konsep memberi dan menerima di mana kedua-dua pihak yang terlibat melepaskan beberapa aspek untuk mencapai keputusan yang saling menerima. Elemen ini sering digunakan apabila matlamat kedua-dua pihak yang bercanggah sama-sama kuat. Dalam kajian ini, berkompromi adalah merujuk kepada satu keadaan yang melibatkan perbincangan di mana kedua-dua pihak mengambil konsep bersederhana dan berpuas hati dengan keputusan yang dibuat.

d) Bertolak-ansur

Elemen pengurusan konflik bertolak-ansur merujuk kepada individu yang mempunyai tahap kebimbangan yang rendah untuk diri dan tahap kebimbangan yang tinggi untuk orang lain. Elemen ini dikaitkan dengan sikap cuba mengurangkan perbezaan dan menekankan persamaan untuk tujuan memenuhi keperluan pihak yang satu lagi. Elemen ini digunakan oleh individu yang mempercayai bahawa dia boleh menjadi salah dan isu yang berkenaan adalah lebih penting kepada orang yang lain yang terlibat. Dalam kajian ini, bertolak-ansur adalah merujuk kepada sikap mengalah dan melepaskan kehendak terhadap sesuatu perkara dengan membiarkan pihak lain mendapat apa yang dikehendaki.

e) Bekerjasama

Menurut Johnson et al. (2000), bekerjasama adalah satu pendekatan dalam menyelesaikan masalah yang memerlukan integrasi keprihatinan setiap pihak. Elemen pengurusan konflik bekerjasama melibatkan keterbukaan dan pertukaran maklumat untuk mencapai penyelesaian yang berkesan yang boleh diterima oleh

kedua-dua pihak (Rahim & Magner, 1995; Stock, 2014). Ia dikaitkan dengan penyelesaian masalah yang boleh membawa kepada penyelesaian yang kreatif. Elemen ini telah didapati menguntungkan dalam memanfaatkan kemahiran dan maklumat individu yang berbeza untuk menjana penyelesaian, dan mungkin sesuai untuk menangani isu-isu strategik yang berkaitan dengan objektif, dasar, dan perancangan jarak jauh (Rahim, Garrett, & Buntzman, 1992). Dalam kajian ini, bekerjasama adalah merujuk kepada usaha bersama untuk memenuhi sepenuhnya kehendak kedua-dua pihak.

1.9.5 Persekitaran Sekolah

Persekitaran sekolah adalah satu ikatan yang menghubungkan pelbagai aktiviti di sekolah. Ia mempunyai pengaruh dengan peningkatan pelajar dan sekolah (Marx & Wooley, 1999; Wang, 2010). Persekitaran sekolah didefinisikan sebagai persekitaran fizikal seperti kemudahan dan peralatan sekolah, dasar-dasar sekolah seperti aktiviti sukan dan jadual pengajaran dan pembelajaran, serta strategi sekolah yang turut merangkumi komponen kesihatan terutamanya aktiviti fizikal (Booth & Okely, 2005; Persson, 2010). Dalam kajian ini, persekitaran sekolah didefinisikan sebagai gabungan antara modal organisasi dan modal sosial yang sihat bagi menggalakkan pembangunan psikososial guru-guru.

a) Kelompok Modal Organisasi Sekolah

Modal organisasi ditakrifkan sebagai prinsip-prinsip dan amalan yang diguna pakai oleh organisasi untuk membawa peningkatan dalam produktiviti dan kesejahteraan pekerja (Tomer, 1998). Dalam kajian ini, modal organisasi sekolah adalah merujuk

kepada pelaksanaan mencapai visi dan misi sekolah melalui pembangunan guru-guru dan peningkatan kualiti pengurusan dan pentadbiran sekolah dalam pelbagai aspek.

b) Kelompok Modal Sosial Sekolah

Menurut Morrow (1999) dan Berkman et al. (2000), petunjuk modal sosial merangkumi penglibatan dalam kehidupan masyarakat setempat, proaktiviti dalam konteks sosial, rasa kepercayaan dan keselamatan, kualiti dan kuantiti hubungan, rangkaian keluarga dan rakan-rakan, toleransi kepelbagaian, nilai kehidupan, dan hubungan kerja. Grootaert (1998) menyatakan modal sosial merujuk kepada kepaduan sosial dan budaya masyarakat, serta norma-norma dan nilai-nilai yang mengawal interaksi antara manusia dan institusi-institusi di mana sahaja ia berada. Dalam kajian ini, modal sosial sekolah ditakrifkan sebagai ciri-ciri kolektif komuniti dan masyarakat dalam sebuah sekolah seperti tahap amanah interpersonal serta norma dan nilai-nilai yang bertindak sebagai sumber dalam diri seorang individu.

c) Pembangunan Professional

Menurut Glatthorn (1995), dengan peningkatan pengalaman dalam peranan seseorang, secara sistematik mereka membangunkan professional mereka melalui penilaian keupayaan pengajaran mereka. Bengkel professional dan mesyuarat-mesyuarat lain secara rasmi yang berkaitan, adalah sebahagian daripada pengalaman pembangunan professional (Ganser, 2000; Lemerle, 2005). Pembangunan professional ditakrifkan sebagai pertumbuhan yang berlaku melalui kitaran professional guru (Glatthorn, 1995; Shou, 2014). Dalam kajian ini, pembangunan professional merujuk kepada pembangunan seseorang dalam peranan professional yang dimilikinya.

d) Kejelasan Peranan

Kejelasan peranan boleh ditakrifkan secara rasmi seperti dalam memorandum perjanjian atau tidak formal. Kejelasan peranan perlu untuk memastikan ahli pasukan memahami tatacara kerja dan penglibatan mereka dalam proses mereka menyesuaikan ia dengan gambaran matlamat yang telah ditetapkan (Yusree Wan Chek, 2010). Dalam kajian ini, kejelasan peranan adalah kebolehan ahli organisasi memahami peranan setiap ahli yang lain dalam proses mencapai matlamat.

e) Moral Sekolah

Dalam kajian ini, moral sekolah adalah merujuk kepada doktrin atau sistem kepercayaan, nilai-nilai, atau prinsip-prinsip yang mengawal tingkah laku seluruh organisasi sekolah termasuk pelajar dalam dua keadaan iaitu dengan menetapkan tingkah laku positif yang memberi manfaat kepada seluruh organisasi sekolah dengan menghalang tindakan negatif yang memudaratkan orang lain.

f) Penilaian dan Penghargaan

Dalam kajian ini, penilaian dan penghargaan adalah merujuk kepada kekerapan dan kepuasan hati ahli organisasi terhadap maklum balas mengenai peranan, tahap struktur bagi memberikan maklum balas prestasi, peluang untuk membincangkan prestasi dengan pemimpin, kerja yang diiktiraf, dan tahap galakan dan penghargaan untuk kerja-kerja yang dilakukan.

g) Kesesuaian Matlamat

Pemimpin dan guru-guru bekerja ke arah pencapaian matlamat sekolah yang memerlukan perhatian dan tahap motivasi yang tinggi (Breuker, 2004; Lynn Bauer,

2008; Wendy, 2004). Ia berdasarkan kepada perjanjian dalam falsafah pengajaran sekolah, tahap komitmen oleh kakitangan untuk matlamat sekolah, kejelasan matlamat dan objektif sekolah, kesesuaian antara matlamat peribadi dan organisasi sekolah, serta sejauh mana matlamat sekolah difahami (Barry, 2012; Emily & Hawkins, 2013). Dalam kajian ini, kesesuaian matlamat adalah merujuk kepada keserasian matlamat individu, kumpulan, jabatan, dan bahagian yang menumpukan usaha untuk memenuhi matlamat organisasi.

h) Sokongan Pemimpin

Pekerja bermotivasi untuk menggandakan usaha dalam tugas-tugas yang inovatif apabila pemimpin mempamerkan sokongan terhadap mereka (Eisenberger et al., 2002; Elfers, 2013). Jung et al. (2003) menyatakan pemimpin positif dikaitkan dengan pemberian kuasa dan sokongan untuk memberi inovasi kepada pekerja (Shalley & Gilson, 2004). Dalam kajian ini, sokongan pemimpin adalah merujuk kepada kepercayaan guru-guru mengenai sejauh mana pemimpin menghargai sumbangan mereka dan mengambil berat akan kesejahteraan mereka serta bertanggungjawab terhadap mereka.

i) Sokongan Rakan Sekerja

Sokongan rakan sekerja boleh mendorong guru-guru untuk mengambil tanggungjawab tambahan dan melibatkan diri dalam tingkah laku pra-sosial yang diperlukan untuk mencapai matlamat kolektif, termasuk membantu rakan sekerja dengan beban kerja yang berat, berkongsi sumber, dan memberikan nasihat kepada rakan sekerja yang menghadapi masalah dalam sebarang tugas (Cheng et al., 2000; Cotton, 1996). Dalam kajian ini, sokongan rakan sekerja adalah merujuk kepada

sejauh mana pekerja mempercayai rakan sekerja mereka dan bersedia untuk membantu dalam pelaksanaan tugas yang berasaskan perkhidmatan mereka.

j) Pembahagian Kuasa

Individu yang dipertanggungjawabkan dengan sesuatu kerja, bertanggungjawab untuk memastikan kelancaran tugasnya. Dalam kajian ini, pembahagian kuasa merujuk kepada agihan kuasa dan tanggungjawab kepada guru-guru lain untuk bersama menjalankan aktiviti-aktiviti tertentu mengikut kepakaran masing-masing.

k) Penyelarasan Kurikulum

Kurikulum sekolah dirancang dan diselaraskan dari segi pembelajaran, pengetahuan, aktiviti kokurikulum, dan sebagainya yang berkait dengan pengajaran dan pembelajaran di sekolah. Di samping itu, guru-guru juga dibimbing ke arah mencapai satu matlamat yang sama bagi setiap objektif pengajaran dan pembelajaran (Li, 2012; Scheerens, 2012). Dalam kajian ini, penyelarasan kurikulum adalah merujuk kepada kepuasan hati guru-guru terhadap perancangan kurikulum, keberkesanan penyelarasan kurikulum, perbincangan pengajaran dan kurikulum, serta perancangan antara penyelarasan kurikulum dengan objektif pengajaran guru-guru.

l) Orientasi Pelajar

Dalam kajian ini, orientasi pelajar adalah merujuk kepada sejauh mana guru-guru diberi galakan sebagai orang yang bertanggungjawab untuk menentukan kejayaan pelajar.

m) Kuasa Membuat Keputusan

Dalam kajian ini, kuasa membuat keputusan didefinisikan sebagai keizinan kepada guru-guru untuk membuat keputusan mengenai hasil projek atau sebarang tindakan dalam tugas dengan persetujuan pemimpin di atas keyakinan dan kepercayaan yang diberikan kepadanya.

n) Kepercayaan dan Keselamatan

Dalam kajian ini, kepercayaan dan keselamatan ditakrifkan sebagai perasaan dan keyakinan guru-guru terhadap persekitaran sekolah sama ada persekitaran tersebut dalam keadaan baik, selamat, boleh dipercayai, dan dipenuhi kejujuran atau sebaliknya.

o) Proaktiviti Sosial

Individu yang mempunyai proaktiviti sosial yang tinggi tidak hanya menunggu sesuatu peluang datang kepadanya, sebaliknya sentiasa mencari ruang dan peluang untuk mewujudkan pelbagai keadaan yang menguntungkan dan dapat memberi manfaat. Individu yang sebegini lebih terdorong untuk memberi komitmen yang tinggi dalam sesuatu tugas (Chris & Patsy, 2000; Rhonda, 2008). Dalam kajian ini, proaktiviti sosial didefinisikan sebagai seseorang yang mempunyai kawalan positif dalam kehidupannya dengan berjaya menetapkan matlamat dan akan berusaha untuk mencapainya.

p) Toleransi dan Kepelbagaian

Dalam kajian ini, toleransi dan kepelbagaian adalah merujuk kepada seseorang yang mempunyai sifat percaya bahawa semua gaya hidup dan kepercayaan adalah sah dan

menerima kepelbagaian individu lain. Mereka percaya bahawa perbezaan kepercayaan dan gaya hidup adalah tidak penting dan berpendapat bahawa kepercayaan ini membantu mereka untuk menghadapi kepelbagaian dalam cara yang memerlukan pertimbangan keadaan.

q) Nilai Kehidupan

Dalam kajian ini, nilai kehidupan adalah merujuk kepada sejauh mana guru-guru berasa dihargai oleh sekolah, dan berasa mereka telah membuat sumbangan yang bermakna untuk sekolah dengan kesediaan dan komitmen yang sepatutnya.

1.9.6 Sekolah Berkesan

Sekolah berkesan ialah sekolah yang dapat memberi kesan dan pengaruh dalam mempertingkatkan pencapaian akademik pelajar, kegiatan kokurikulum, pengurusan pelajar yang baik, pentadbiran dan pengurusan disiplin yang cekap dan teratur (Abdul Shukor Abdullah, 2007; Eby, 2004; Yahya Don, 2009). Dalam kajian ini, sekolah berkesan adalah merujuk kepada sekolah yang telah memperolehi penarafan berdasarkan Standard Kualiti Pendidikan Malaysia – Sekolah (SKPM Sekolah) iaitu kategori cemerlang dan terbilang di mana memperolehi pencapaian penarafan melebihi 80% dan ke atas selama lima tahun berturut-turut (KPM, 2009). Penarafan yang dilakukan adalah berdasarkan empat dimensi utama iaitu halatuju kepimpinan, pengurusan organisasi, pengurusan program pendidikan, serta kemenjadian pelajar (SKPM, 2010).

1.9.7 Sekolah Kurang Berkesan

Dalam kajian ini, sekolah kurang berkesan didefinisikan sebagai sekolah yang memperoleh markah pencapaian penarafan SKPM-Sekolah sebanyak 49% dan ke bawah selama lima tahun berturut-turut. Penilaian penarafan adalah berdasarkan empat dimensi utama iaitu dimensi hala tuju kepimpinan, pengurusan organisasi, pengurusan program pendidikan dan kemenjadian pelajar.

1.10 Kepentingan Kajian

Umumnya, kajian ini menghuraikan senario terkini mengenai korelasi dan pengaruh amalan kepimpinan distributif terhadap pengurusan konflik dan impaknya ke atas persekitaran sekolah di dua kategori sekolah yang berbeza ke arah meningkatkan bilangan sekolah berkesan di Malaysia. Kepimpinan distributif dilihat sebagai satu amalan kepimpinan terbaik dalam mengurus organisasi sekolah ke arah pembentukan kepimpinan yang lebih berkesan (Harris, 2009; Sarah, 2009; Siew Hong, 2013; Spillane, 2012). Tambahan pula, organisasi sekolah yang melibatkan sumber manusia sepenuhnya, pasti berhadapan dengan pelbagai perbezaan pendapat, kehendak, penilaian, dan lain-lain yang sering menimbulkan percanggahan dalam keputusan dan tindakan (Harris, 2004; Yogie Afdhal, 2014). Lantaran itu, kepimpinan distributif merupakan kaedah kepimpinan terbaik yang mampu memacu organisasi sekolah kepada satu sistem pengurusan yang berkonsepkan perkongsian visi, perkongsian nilai, serta perkongsian tugas dan tanggungjawab organisasi yang membawa kepada pengurusan organisasi yang lebih efisien dan efektif (Fullan, 2011; Judy & Don, 2004; Rabindarang, 2014). Secara tidak langsung, amalan kepimpinan distributif mampu mengurus konflik, yang mana kepimpinan yang berjaya mengurus konflik di sekolah dapat menyediakan persekitaran yang kondusif

dan seterusnya meningkatkan outcome modal insan cemerlang dalam kalangan guru-guru dan pelajar serta memberi impak yang besar kepada pembangunan negara (Hughes, Ginnett & Curphy, 2009; Lemerle, 2005; Mohamad Sattar Rasula, Nur Farhana Waheeda Ramlia, & Rose Amnah Abd Rauf, 2013).

Selain itu, dimensi-dimensi kajian dalam kepimpinan distributif dan pengurusan konflik serta kaitannya dengan persekitaran sekolah dapat membantu pemimpin-pemimpin sekolah menilai tahap amalan kepimpinan mereka serta sejauh mana tahap keberkesanan sekolah masing-masing (Spillane et al., 2010). Apa yang penting, aspek kepimpinan merupakan elemen penting yang mempengaruhi pengurusan sumber manusia dan persekitaran sekolah. Dimensi-dimensi kajian yang diketengahkan boleh dijadikan alat pengukur kepada pemimpin dalam memandu amalan kepimpinan mereka ke arah pembentukan sekolah berkesan. Ini kerana, kajian yang sedemikian dapat membantu pihak pengurusan pendidikan mendalami kepentingan amalan kepimpinan distributif dalam kalangan pemimpin sekolah sebagai penyelesaian kepada konflik dan seterusnya membantu mewujudkan persekitaran sekolah yang positif.

Di samping itu, hasil kajian ini juga boleh dimanfaatkan oleh pemimpin-pemimpin sekolah sebagai panduan dalam menilai kelemahan dan kekuatan mereka menerusi aspek kepimpinan dan pengurusan organisasi di sekolah masing-masing. Hasil kajian ini menjadi rujukan asas untuk meningkatkan pelbagai pengetahuan, kemahiran, dan ilmu pengurusan yang berkait dengan perkongsian visi, nilai, tugas, dan tanggungjawab organisasi khususnya, dan penelitian dalam aspek pengurusan konflik dan persekitaran sekolah amnya. Jika hasil kajian amemperlihatkan

kepimpinan distributif mempunyai kesan positif ke atas pengurusan konflik dan persekitaran sekolah, maka perspektif kepimpinan distributif mempunyai implikasi yang besar ke atas usaha transformasi pendidikan yang boleh ditekankan dalam kualiti kepimpinan ke arah peningkatan sekolah berkesan.

Bagi bahagian pengurusan pendidikan yang berkepentingan seperti Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM), Institut Aminuddin Baki (IAB), serta jabatan pendidikan negeri, dapatan ini membantu sebagai asas pengetahuan untuk mengukuhkan amalan kepimpinan sekolah di Malaysia. Ia boleh dijadikan asas dalam membangunkan kemahiran dan membina kredibiliti pemimpin-pemimpin sekolah. Ini secara langsung, memartabatkan amalan kepimpinan distributif dalam kalangan pemimpin sekolah menjelang tahun 2016-2025 melalui Pelan Pembangunan Pendidikan 2013-2025 dalam gelombang kedua melalui modul-modul yang berkonsepkan kepimpinan distributif dalam segala aspek pembinaan modal insan.

Selain itu, pentadbir-pentadbir dalam pendidikan negara juga perlu mempunyai kemahiran dan pengetahuan dalam aspek kepimpinan distributif untuk membolehkan mereka bekerjasama dengan pemimpin-pemimpin di sekolah. Sebagai dasarnya, kajian ini akan membantu semua pihak sama ada guru, pentadbir, pengurus, pemimpin organisasi, pelajar, ibu bapa, dan masyarakat memahami pengaruh amalan kepimpinan distributif di sekolah serta menerima model kepimpinan distributif dan bersedia untuk diaplikasikan dalam sistem pengurusan sekolah tanpa sebarang gangguan. Hal ini kerana, masih terdapat segolongan pemimpin, pentadbir, guru-guru, serta masyarakat yang masih kurang jelas tentang konsep kepimpinan

distributif, lalu menolak pelaksanaan amalan kepimpinan distributif dalam pengurusan organisasi.

Dari sudut percambahan dan penambahbaikan ilmu, kajian ini diharapkan dapat dijadikan sebagai asas kepada kajian keberkesanan sekolah pada aspek pengurusan kepimpinan terutamanya dari kalangan pensyarah, pelajar, pascasarjana, dan pegawai-pegawai di KPM dan IAB. Melalui kajian-kajian sebegini, sekolah-sekolah yang berhadapan dengan masalah pengurusan terutamanya konflik dalam kalangan organisasi akan dapat diteliti dan dikenal pasti punca permasalahan yang berlaku dan seterusnya dapat diuruskan dengan baik melalui amalan kepimpinan berkesan. Di samping itu, dapatan kajian ini akan menjadi garis panduan kepada JPN untuk merangka aktiviti, seminar, program, atau modul kursus yang bersesuaian yang melibatkan barisan kepimpinan sekolah dan guru-guru berhubung dengan amalan kepimpinan berkesan, gaya pengurusan konflik, dan pengurusan persekitaran sekolah. Kesimpulannya, dapatan kajian ini mempunyai dasar yang memungkinkan kepada implikasi amalan kepimpinan distributif sebagai amalan kepimpinan terbaik dalam pengurusan dan pentadbiran sekolah berkesan.

1.11 Batasan Kajian

Kajian ini mempunyai halangan dan batasan tertentu yang memberi pengaruh kepada dapatan dan intepretasi kajian. Pertama, kajian ini melibatkan sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan yang diklasifikasikan berdasarkan kepada Standard Kualiti Pendidikan Malaysia - Sekolah (SKPM-Sekolah) dari kenyataan Jemaah Nazir Sekolah yang berkait dengan hala tuju kepimpinan, pengurusan organisasi, pengurusan program pendidikan, dan kemenjadian pelajar. Sekolah-sekolah

kebangsaan yang dikategorikan sebagai sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan yang terlibat dalam kajian ini ialah Sekolah-sekolah Menengah Kebangsaan di zon utara Malaysia (negeri Kedah, Perlis, Perak dan Pulau Pinang). Pemilihan zon utara Malaysia sebagai lokasi kajian dilakukan atas dasar bahawa pemimpin sekolah yang terlibat dalam kajian ini mempunyai latar belakang latihan dan kelulusan profession perguruan yang sama dari segi falsafah dan kurikulum, berada di bawah satu sistem pendidikan yang melaksanakan polisi dan dasar pendidikan yang sama, serta pelaksanaan aktiviti kurikulum dan kokurikulum yang juga sama, malah sekolah-sekolah yang terlibat dalam kajian ini juga memperoleh peruntukan dan bantuan kewangan dalam jumlah yang hampir sama bagi seluruh negara.

Kedua, kajian ini menumpukan kepada aspek kepimpinan distributif, pengurusan konflik, dan persekitaran sekolah dalam kalangan pemimpin di Sekolah Menengah Kebangsaan zon utara Malaysia sahaja. Maka, dapatan kajian ini merupakan satu generalisasi berkenaan pengaruh kepimpinan distributif terhadap pengurusan konflik dan persekitaran sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan di seluruh Malaysia.

Seterusnya, pembolehubah kepimpinan distributif, pengurusan konflik, dan persekitaran sekolah yang dikaji dalam kajian ini merujuk kepada definisi tertentu yang diperbincangkan pada sub-topik seterusnya. Oleh itu, perbincangan kajian ini cuba memberi kefahaman mengenai hubungan antara pembolehubah-pembolehubah kajian ini terhad kepada definisi operasional dimensi-dimensi yang dikaji sahaja.

1.12 Rumusan

Kepimpinan distributif adalah satu corak kepimpinan yang amat bersesuaian dan relevan pada masa kini khususnya dalam barisan kepimpinan sekolah. Hal ini kerana, tugas dan peranan pemimpin pendidikan dan guru-guru semakin mencabar dari segenap aspek yang mana memerlukan semangat kerjasama antara ahli organisasi untuk merealisasikan hasrat sistem pendidikan negara. Oleh itu, pelbagai halangan dan cabaran yang dikenali sebagai konflik perlu dihadapi dan diuruskan secara efektif dengan kadar segera. Justeru, gaya kepimpinan distributif dilihat sebagai satu kaedah yang mampu mengurus konflik dan persekitaran sekolah serta menjadi model kepimpinan berkesan dalam pengurusan kepimpinan pendidikan.



BAB DUA

TINJAUAN LITERATUR

2.1 Pengenalan

Bab ini membincangkan berkenaan sorotan literatur yang memberi fokus utama terhadap variabel-variabel kajian iaitu merangkumi pembolehubah kepimpinan distributif, pengurusan konflik, dan persekitaran sekolah. Perbincangan teori, hasil karya, dan kajian-kajian berkaitan akan diperbincangkan bagi mengukuhkan pemahaman berkaitan keseluruhan topik yang akan dikaitkan dalam kajian ini. Perbincangan setiap topik disusun berdasarkan kesesuaian takrifan definisi dan konsep, isu-isu topik yang berkaitan, pengukuran variabel, serta hubungan antara pembolehubah untuk menyokong hipotesis-hipotesis kajian yang telah dibentuk. Secara keseluruhan, subtopik dalam bahagian ini adalah untuk membantu memahami persoalan umum kajian berkenaan pengaruh kepimpinan distributif terhadap pengurusan konflik dan persekitaran sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan di Malaysia.

2.2 Kepimpinan dan Sekolah Berkesan

Kepimpinan merupakan satu perkataan yang terbit dari kata akar pimpin yang mana ia boleh dimaksudkan kepada bimbing, pandu, atau tunjuk. Memimpin diertikan sebagai seseorang yang memegang tangan seseorang dan mengiringinya berjalan menuju ke satu tempat tertentu. Manakala kepimpinan pula merujuk kepada keupayaan sebagai pemimpin iaitu kemampuan seorang pemimpin untuk memimpin (Kamus Dewan, 1994).

Kepimpinan dilihat sebagai satu proses interaksi yang berlaku di antara seseorang individu dengan ahli kumpulan. Setiap individu yang terlibat dalam perkaitan interaksi itu mempunyai peranan dan watak tersendiri, dan yang dibezakannya ialah pada pengaruh yang dibina dalam memastikan ahli-ahli kumpulan dapat mematuhi dan mengikut rentaknya (Thomas, 1995). Kepimpinan mempunyai pengaruh ke atas pencapaian pelajar dan keberkesanan sesebuah sekolah (Eilis, 2010; Spillane, 2006). Transformasi pendidikan kontemporari meletakkan kepentingan yang tinggi di antara hubungan kepimpinan dan peningkatan sesebuah sekolah. Kajian dunia menunjukkan kepentingan kepimpinan dalam menentukan penambahbaikan dan peningkatan secara konsisten dari semasa ke semasa. Pelbagai gaya kepimpinan telah diamalkan oleh pemimpin-pemimpin pendidikan untuk meningkatkan sekolah mereka, tetapi pada masa kini, kepimpinan distributif menjadi tren kepimpinan terpilih (Harris, 2004).

Berdasarkan kepada Kotter (1990), Begley dan Leonard (1999), *Interstate School Leaders Licensure Consortium* (ISLLC) (2002), dan Hessel dan Holloway (2002) merumuskan bahawa guru-guru yang dilantik dalam pentadbiran dan pengurusan sekolah terlibat dalam tiga proses penting iaitu membuat perancangan dan penyediaan belanjawan, mengurus staf dan organisasi, mengawal, menyelesaikan masalah, dan pembuat keputusan. Tanggungjawab ini berkaitan dengan kepimpinan, yang mana sebagai pengurus dan pentadbir sekolah, mereka juga bertanggungjawab untuk meningkatkan kecemerlangan dan melakukan perubahan dalam organisasi. Selain itu, mereka juga berperanan mengekalkan tiga sub-proses utama dalam kepimpinan iaitu mengarah, mengurus, memotivasi dan mempengaruhi staf (Begley & Leonard, 1999; Judy & Don, 2004; Yahya Don, 2009).

Menurut Kotter (1990), kepimpinan dan pengurusan sekolah dapat didefinisikan dengan makna yang sama kerana fungsi dan peranan kedua-duanya saling berkait, dalam mengurus dan membuat keputusan. Pada masa yang sama, pemimpin sekolah juga terlibat dalam pentadbiran yang mana mereka perlu berpengalaman dalam pentadbiran organisasi, serta perlu berinteraksi dan berkomunikasi dengan staf (Chapman & Boyd, 1986; David, Lawrie, & Bill, 2006). Selain itu, di sekolah, pemimpin juga berperanan sebagai arkitek sosial dalam menyelesaikan masalah yang dihadapi oleh golongan remaja, yang mana perlu menilai dan membuat perubahan, berkebolehan mempengaruhi pelajar, ibu bapa, keluarga, dan komuniti, serta bertanggungjawab terhadap sekolah yang berasaskan kepada pengalaman profesionalisme, etika, moral dan tidak hanya berpaksikan kepada kuasa atau autoriti (Murphy, 1995; Nel Noddings, 2006; Yahya Don, 2009).

Terdapat pelbagai kajian mengenai kepimpinan dan sekolah berkesan yang telah dilaksanakan sama ada di Malaysia atau luar negeri. Antara kajian yang telah dijalankan untuk melihat peranan pemimpin terhadap sekolah berkesan ialah kajian Weber (1971), yang menunjukkan bahawa kepimpinan yang teguh dengan meletakkan harapan yang tinggi terhadap pencapaian akademik pelajar, memberi penekanan terhadap kemahiran-kemahiran asas serta membina iklim sekolah yang kondusif, telah menyumbang kepada pembentukan sekolah berkesan. Dapatan kajian yang hampir sama juga telah mendapati peranan pemimpin dalam membina hubungan yang positif dengan guru-guru, berkomunikasi secara terbuka dengan waris, dan penekanan kepada pembacaan merupakan penyumbang penting kepada sekolah berkesan.

Seterusnya pada tahun 1980an, kajian mengenai sekolah berkesan mula memfokuskan kepada peranan pemimpin sekolah yang bertindak sebagai pemimpin pengajaran. Kebanyakan kajian penyelidik membuktikan bahawa sekolah berkesan adalah sekolah yang berada di bawah kepimpinan yang teguh di samping mempunyai kriteria-kriteria seperti (a) visi sekolah yang memberi fokus kepada pencapaian pelajar dan memastikan visi tersebut dihayati dan difahami oleh semua guru dan juga pelajar; (b) mengambil inisiatif secara aktif dalam mengeksploitasi sumber yang ada, membantu guru-guru melaksanakan projek kecemerlangan pelajar, menghebahkan maklumat yang baik mengenai sekolah, dan mengurangkan kerenah birokrasi; (c) membina semangat bekerjasama dalam membuat keputusan dan tindakan dan mengurus dengan baik persekitaran sekolah; (d) berorientasikan matlamat, mengambil berat mengenai tahap keselamatan dan kesihatan, bertoleransi, berkebolehan menyelesaikan masalah melalui pendekatan analitikal, dan bersedia untuk melibatkan staf dalam menyelesaikan masalah (Chambers, 2011).

Selain itu, dapatan kajian mengenai sekolah berkesan juga dengan jelas menunjukkan bahawa kepimpinan sekolah yang berkesan merupakan kunci utama kepada pencapaian sekolah berkesan (Hamdan Said & Nurlia Mohamad, 2011; Rosnah Ishak, Muhammad Faizal, & Saedah Siraj, 2014). Kriteria kepimpinan sekolah yang berkesan termasuklah kepimpinan sekolah yang teguh dalam kepimpinan pengajaran dan mendapat sokongan daripada guru-guru (Azizi Yahaya & Nurfaizah Abd Majid, 2010); kepimpinan sekolah yang menggalakkan iklim akademik, sentiasa berusaha secara aktif meningkatkan kualiti guru-guru dan melakukan lawatan berkala ke bilik-bilik darjah (Finn, 1983); kepimpinan sekolah yang mengambil peranan sebagai *role model*, dan memperuntukkan sebahagian

daripada masanya untuk melaksanakan aktiviti yang berkait dengan pengajaran (Hanim Sulaiman & Nasriah Sudin, 2010).

Kajian yang telah dilakukan oleh Kappa (1981) terhadap lapan buah sekolah rendah di Indiana, Amerika Syarikat mendapati faktor penentu sekolah berkesan adalah bergantung kepada kepimpinan sekolah yang sering memberi perhatian kepada pendidikan pelajar, memahami keperluan emosi guru, menekankan kepada objektif sekolah, sering memberi pertimbangan secara individu kepada guru-guru, membimbing, meningkatkan perkembangan staf, dan menyediakan kemudahan yang mencukupi bagi mencapai matlamat sekolah. Mengikut Mortimore et al. (1988), terdapat sebelas faktor yang telah menjadikan sesebuah sekolah itu berkesan dan di antaranya ialah kepimpinan yang professional, perkongsian visi dan misi, tumpuan kepada pengajaran dan pembelajaran, harapan yang tinggi terhadap pencapaian pelajar, hubungan guru-pelajar yang positif, pemantauan kemajuan pelajar, dan hubungan yang baik dengan ibu bapa.

Jika diteliti, tema kajian sekolah berkesan dalam tahun 1980an kebanyakannya bertumpu kepada peranan pemimpin sekolah sebagai pemimpin pengajaran. Dengan kata lain, di sekolah berkesan, seorang pemimpin itu mestilah berkesan dalam kepimpinan pengajaran. Kajian juga mendapati di sekolah kurang berkesan, kebanyakan pemimpin sekolah tidak memainkan peranan yang utama dalam kepimpinan pengajaran. Walaupun kepimpinan pengajaran dilihat sebagai fungsi utama kepada pembentukan sekolah berkesan, tetapi peranan ini telah mula berubah secara drastik dalam tahun 1990an, di mana kepimpinan sekolah dilihat perlu memainkan pelbagai peranan dan tidak hanya memberi tumpuan kepada kepimpinan

pengajaran semata-mata (Andrew, Basom & Basom, 1991; Heck, 1992). Kajian-kajiannya lebih tertumpu kepada keberkesanan kepimpinan, terutamanya kemampuan pemimpin untuk menjana visi sekolah dan mempengaruhi pelajar untuk memberi fokus terhadap pencapaian akademik mereka.

Pemimpin sekolah yang berkesan merupakan seorang pemimpin yang kerap memberi sokongan ke arah menggalakkan persekitaran yang positif untuk pembelajaran melalui peningkatan *morel* guru-guru (Cheng, 1991; Thomas, 1997) dan iklim sekolah yang positif (Bulach, 1994; Peterson & Deal, 1988). Hal ini kerana pemimpin yang berkesan dapat menyediakan dan mengekalkan suasana pembelajaran yang positif dengan meletakkan harapan yang tinggi terhadap pencapaian pelajar (Heck & Marcoulides, 1993; Rencher, 1992). Dapatan kajian oleh Schutz (1997) dan Zheng (1996) juga menyatakan kepimpinan sekolah yang dapat membuat perancangan yang jelas dan telus terhadap matlamat akademik akan dapat mengurangkan kemurungan atau *anxiety*, kekecewaan, dan perasaan marah dalam kalangan pelajar.

Peranan pemimpin sekolah dalam sistem pendidikan awam telah berubah dari semasa ke semasa. Setiap dekad, terdapat tema baru mengenai kepimpinan sekolah ke arah mewujudkan sekolah berkesan dan disesuaikan dengan masa-masa yang tertentu. Dalam tahun 1990an, peranan pemimpin sekolah seperti mana yang dirumuskan oleh Beck dan Murphy (1993) ialah, walaupun seseorang pemimpin sekolah itu bersifat klasik dan berorientasikan birokrasi, pada masa yang sama mereka juga perlu bersikap proaktif, berkebolehan berkomunikasi dalam pelbagai bahasa, berkemampuan untuk menyuntik semangat, bermotivasi, dan sentiasa

mendorong guru-guru supaya lebih superior, mengekalkan semangat kerjasama dan kesejawatan sama ada di dalam atau di luar sekolah. Ini merupakan keperluan ke arah mewujudkan sekolah berkesan.

Penelitian oleh Levine dan Lezotte (1990) ke atas 400 buah sekolah berkesan di Amerika Syarikat juga menunjukkan peranan pemimpin sekolah yang memahami kehendak emosi guru dan pelajar, mengadakan program-program perkembangan staf, penglibatan ibu bapa, serta usaha mewujudkan budaya kerja yang produktif telah menyumbang kepada sekolah berkesan. Hal yang sama juga telah ditegaskan oleh Hallinger, Murpy, dan Hausman (1992) dan Prestine (1994) menyatakan pemimpin sekolah dalam sistem pendidikan kini mestilah mempunyai pelbagai kebolehan dan berani mengambil risiko. Mereka bukan sahaja perlu bertindak sebagai pemimpin, tetapi juga sebagai arkitek, pengurus organisasi, pendidik, agen moral, dan seseorang yang dihormati dalam masyarakat (Couch, 1991; Terry, 1996).

Di Malaysia, kajian mengenai kepimpinan dan sekolah berkesan telah dilakukan oleh Abdul Karim Mohd Nor (1989), yang telah meneliti sekolah menengah berkesan di kawasan luar bandar di Malaysia. Dapatan kajian tersebut mendapati faktor utama yang menyumbang kepada keberkesanan sesebuah sekolah adalah kepimpinan yang mantap dan berketerampilan, usaha dan komited untuk memajukan sekolah, pengalaman pemimpin, dan persepsi pemimpin mengenai peranan mereka ke arah memajukan sekolah. Shahril Marzuki (1997) mengkaji berkenaan faktor-faktor utama penentu sekolah rendah yang berkesan di Malaysia mendapati keberkesanan sekolah rendah bergantung kepada peranan pemimpin dalam mewujudkan iklim sekolah yang positif, harapan pemimpin yang tinggi terhadap penguasaan kemahiran

asas, kekerapan pemimpin membuat penilaian, peranan persatuan ibu bapa, dan peranan pemimpin dalam usaha menyediakan kemudahan fizikal di sekolah.

Seterusnya, Zulkifli Abdul Manaf, Rahimah Ahmad, dan Shahril Marzuki (1999) telah menggariskan beberapa faktor penentu keberkesanan sekolah di Malaysia yang mempunyai hubungan dengan kepimpinan antaranya ialah peranan pemimpin sekolah untuk memberi penekanan kepada visi dan misi sekolah yang jelas dari segi falsafah, matlamat, objektif, dan moto sekolah. Penjelasan kepada guru-guru mengenainya adalah perlu dalam usaha untuk menyemai, menghayati, dan melaksanakannya bagi meningkatkan pencapaian pelajar. Pemimpin sekolah juga perlu merancang pelbagai program ke arah merealisasikan visi dan misi sekolah. Penekanan gaya demokratik dan amalan pengagihan tugas kepada semua guru dalam melaksanakan tugas yang telah diamanahkan perlu dipraktikan oleh pemimpin sekolah. Malah, kepimpinan sekolah juga perlu memberi penekanan ke arah mewujudkan iklim yang kondusif dalam pengajaran dan pembelajaran, penjagaan persekitaran dan keceriaan sekolah, penyediaan peralatan sekolah yang sempurna, pelaksanaan kurikulum yang cemerlang bagi melengkapkan pelajar dalam menghadapi peperiksaan awam, serta mewujudkan hubungan yang mesra dengan komuniti dan persatuan ibu bapa untuk membantu pihak sekolah.

Mengikut tradisi dan kepercayaan, kepimpinan adalah penting untuk mencapai keberkesanan sesebuah sekolah (Marzano, Waters & McNulty, 2005). Keberkesanan sekolah biasanya ditakrifkan dengan merujuk kepada pencapaian pelajar (Keris & Earley, 1999).

2.2.1 Konsep Sekolah Berkesan

Konsep keberkesanan adalah amat penting untuk memahami tingkah laku organisasi (Chelladurai & Haggerty, 1991). Walau bagaimanapun, keberkesanan organisasi adalah satu istilah yang rumit, kontroversi, dan sukar untuk dikonsepkan (Chin, Richard, & Kuei, 2013). Tidak menghairankan terdapat beberapa pendekatan yang berbeza untuk mengukur dan mengkaji keberkesanan organisasi. Terdapat empat cara untuk mengukur keberkesanan organisasi dan kaedah ini adalah pendekatan matlamat, pendekatan sistem sumber, pendekatan proses, dan pendekatan pilihan raya berganda.

Sesebuah sekolah dikategorikan sebagai berkesan apabila sekolah tersebut dapat meningkatkan pencapaian akademik pelajar (Edmonds, 1979; Reynolds, 1994). Hal yang sama juga ditegaskan oleh Burstein, Linn dan Capeal (1978) yang menunjukkan sekolah berkesan sebagai sekolah yang telah berjaya meningkatkan pencapaian akademik pelajar lebih tinggi jika dibandingkan dengan sekolah-sekolah yang setaraf dengannya. Sekolah yang berkesan adalah sekolah yang telah berjaya melahirkan ramai pelajar yang cemerlang dalam peperiksaan awam, menggunakan segala sumber yang ada dengan efisien dan dapat memantapkan hubungan yang baik antara warga sekolah sama ada di dalam atau di luar sekolah (Hoy & Ferguson, 1985).

Sekolah berkesan adalah sekolah yang sentiasa mengutamakan proses kemanusiaan dalam pendidikan terutamanya dalam memberi pendidikan kepada semua pelajar (Schmucks & Schmucks, 2001). Selain itu, sekolah berkesan adalah sekolah yang telah berjaya meningkatkan kemahiran asas dan pencapaian akademik pelajar.

Menurut Edmonds (1979), sekolah dikatakan berkesan atau pun tidak adalah berdasarkan kepada satu piawaian di mana pelajar-pelajarnya dapat menguasai kemahiran minimum tanpa mengambil kira sama ada pelajar itu datang daripada keluarga yang miskin atau kelas menengah. Bagi Ralph dan Fannessey (1983), sekolah-sekolah yang dapat diklasifikasikan sebagai berkesan ialah apabila sekolah-sekolah tersebut telah berjaya menunjukkan pencapaian yang tertinggi untuk beberapa tahun.

Konsep sekolah berkesan telah mengalami beberapa perubahan berkaitan klasifikasinya di mana sesebuah sekolah itu berkesan atau tidak adalah bergantung kepada kaedah sesebuah sekolah itu menyumbang kepada pertumbuhan akademik, sosial, dan emosi pelajar (Reynolds, 1994). Konsep sekolah berkesan mengikut aliran ini ialah sekolah yang berjaya mencapai matlamat dan objektif yang telah ditetapkan (Ahmad Tajuddin Abd. Hamid, 1989), sekolah yang dapat membentuk sahsiah pelajar menjadi pelajar yang berakhlak mulia (Brookover, 1981; Ibrahim Mamat, 1998), sekolah yang dapat menghasilkan pencapaian akademik yang tertinggi, sekolah yang kurang menghadapi masalah disiplin, mendapat kepercayaan masyarakat, guru-gurunya mencapai serta merasai kepuasan bekerja (Hussein Mahmood, 1993) dan sekolah yang dapat mengembangkan potensi diri, membina akhlak mulia, mempertingkatkan unsur kognitif dan fizikal pelajar (Wang Dinghua, 1998).

Keberkesanan bergantung kepada cara bagaimana sesuatu pengetahuan diuruskan dalam sistem organisasi secara menyeluruh. Pengetahuan itu boleh diperoleh, disimpan, disebarkan, dan diambil manfaat untuk organisasi. Pelbagai kajian didapati

bercanggah mengenai pembolehubah yang membentuk output dalam sektor perkhidmatan manusia. Organisasi perkhidmatan seperti sekolah dan hospital berada dalam perniagaan yang mengubah sifat-sifat peribadi pelanggan mereka, dan petunjuk keberkesanannya pula tidak semua boleh dilihat dalam persekitaran yang sedang dinilai (Schmid, 2002; Yang & Wan, 2003).

Dalam konteks organisasi perkhidmatan, pendekatan matlamat adalah yang paling banyak digunakan dan ia menilai keberkesanan sesebuah organisasi dari segi kejayaan dalam merealisasikan matlamat yang ditetapkan. Pendekatan matlamat dianggap sebagai pendekatan yang paling logik untuk mengkaji keberkesanan organisasi (Chelladurai & Haggerty, 1991; Wess, 1997). Pengetua adalah kunci utama yang menjadi tunjang kepada sebuah sekolah berkesan. Pengetua adalah pemimpin sekolah yang sering dikenal pasti sebagai seseorang yang berpengaruh dan mempunyai kuasa dominan di sebalik kejayaan dan kecemerlangan sesebuah sekolah. Keberkesanan tingkah laku dalam organisasi dikenali sebagai keberkesanan organisasi (Barth, 1990; Bell, 2001; Green, 1994; Stve et al., 2004).

2.2.2 Kajian Sekolah Berkesan

Antara kajian terawal mengenai sekolah berkesan adalah kajian yang telah dilakukan oleh Weber (1971) yang mana beliau telah memberi tumpuan kepada sekolah-sekolah berkesan di kawasan bandar di Amerika Syarikat. Kajian beliau melibatkan dua buah sekolah di New York, sebuah sekolah di Los Angeles dan sebuah sekolah di Kansas City. Kesemua empat buah sekolah tersebut mempunyai pelajar yang telah mencapai keputusan peperiksaan yang sama atau lebih tinggi daripada purata pencapaian negara. Jika diteliti, kajian Weber ini agak berbeza dengan kajian

yang telah dijalankan oleh Coleman, Campbell, McPartland, Weinfield, dan York, (1966) yang mana Coleman dan rakan-rakannya mengkaji sekolah di mana pelajarnya terdiri daripada keluarga yang mempunyai taraf sosio ekonomi (SES) yang rendah, tetapi telah memperoleh keputusan dalam peperiksaan yang hampir sama dan lebih tinggi daripada purata pencapaian negara.

Kajian mereka melibatkan dua kategori sekolah iaitu sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan. Hasil daripada temu bual dengan staf, pemerhatia di bilik darjah, dan penilaian pencapaian pelajar, Weber (1971) mendapati terdapat empat faktor yang hampir sama di sekolah-sekolah tersebut yang tidak terdapat di sekolah kurang berkesan di kawasan bandar antaranya ialah; (a) mempunyai kepimpinan yang teguh; (b) meletakkan harapan yang tinggi terhadap pencapaian pelajar; (c) iklim sekolah yang kondusif, tenang dan sesuai untuk pembelajaran; (d) penekanan kepada kemahiran membaca; (e) mengaplikasikan aspek-aspek fonetik dalam pembacaan; (f) tambahan bahan-bahan pembacaan persendirian; (g) pengajaran dan pemerhatian secara individu; dan (h) penilaian yang berhati-hati dan berterusan terhadap pencapaian pelajar.

Seterusnya Weber (1971) merumuskan, faktor-faktor yang berhubungan dengan sekolah adalah merupakan faktor utama terhadap pencapaian pelajar. Hal yang sama juga ditunjukkan oleh Coleman et al. (1966), di mana guru-guru yang mengaplikasikan kaedah alternatif menampakkan banyak perbezaan dalam pencapaian. Jika diteliti, kajian-kajian mengenai sekolah berkesan pada tahun 1970an dan 1980an lebih menumpukan kepada faktor-faktor yang membawa sesebuah sekolah itu menjadi berkesan. Menurut Levine dan Lezotte, (1990)

tumpuan kajian-kajian tersebut ialah kepada pembolehubah-pembolehubah yang berkaitan dengan sekolah dan faktor-faktor yang memberi impak secara langsung terhadap pencapaian pelajar.

Pada tahun-tahun akhir 1970an, kajian sekolah berkesan mengambil pendirian bahawa sesebuah sekolah itu boleh meningkatkan pencapaian pelajarnya jika mematuhi beberapa kriteria antaranya ialah; (a) mempunyai kepimpinan sekolah yang teguh; (b) meletakkan harapan yang tinggi terhadap pencapaian pelajar; (c) persekitaran sekolah yang terpelihara; (d) memberi tumpuan kepada asas-asas kemahiran pembelajaran dan, (e) memberi tumpuan kepada proses-proses peningkatan pencapaian pelajar melalui ujian berkala (Edmonds, 1979). Selain itu, menurut Creamers (1996), kajian mengenai sekolah berkesan pada dekad-dekad yang terkemudian telah mula diteliti dengan metod yang lebih kompleks.

Berdasarkan kajian-kajian lepas dalam fasa kedua ini, Austin dan Reynolds (1990) telah mengetengahkan beberapa kriteria tambahan mengenai sekolah berkesan iaitu; (a) pengurusan setempat; (b) keupayaan staf; (c) perluasan penajaan kejayaan akademik; (d) sokongan dan penglibatan ibu bapa; (e) perancangan yang bersifat kolaboratif dan kesejawatan; (f) kesedaran komuniti dan (g) kepatuhan dan disiplin. Seterusnya Levine dan Lezotte (1990) telah mengkaji 400 buah sekolah berkesan di Amerika Syarikat, dan mereka telah mengetengahkan generasi kedua mengenai faktor-faktor yang menentukan sekolah berkesan antaranya ialah; (a) kepimpinan pengajaran yang teguh dan pengagihan tugas kepada guru-guru; (b) sistem sokongan sekolah yang baik; (c) persekitaran yang kondusif untuk pembelajaran terhadap semua pelajar; (d) tumpuan dan misi yang jelas dengan penyesuaian dan

penyeimbangan antara tahap pembelajaran yang tinggi dengan asas-asas kemahiran dan; (e) guru menggunakan teknologi dalam pengajaran dan pembelajaran serta pemantauan pencapaian pelajar (Lezotte, 1991).

Menurut Andrew dan Soder (1987), asas yang menjadi rujukan terhadap sekolah berkesan ialah kepimpinan sekolah yang teguh. Edmonds (1979) yang telah menguji dua model kajian iaitu *Model Cities Neighborhood* dan *Equal Education Opportunity Survey* terhadap sekolah berkesan di kawasan bandar yang terdiri daripada pelajar yang miskin, dapatan kajiannya menunjukkan sekolah berkesan adalah sekolah yang dapat meningkatkan penguasaan kemahiran asas pelajar dan seterusnya meningkatkan pencapaian akademik. Beliau juga mendapati penentu sekolah berkesan adalah kepimpinan yang teguh terutama dalam kepimpinan pengajaran. Terma kepimpinan pengajaran telah menjadi asas utama kerana sekolah berkesan adalah berdasarkan kepada pemimpin sekolah yang merupakan sumber dalam kepimpinan pengajaran (Andrews & Soder, 1987; Brookover, 1979; Edmonds, 1979). Melalui peranan ini, kepimpinan sekolah perlu menyemai visi dan kepimpinan pengajaran kepada guru-guru untuk mencapai potensi dan matlamat yang telah ditetapkan (Brandt, 1987). Heck dan Marcoulides (1993) juga telah menunjukkan dapatan yang hampir sama, di mana pemimpin sekolah perlu mempunyai kepakaran dalam kepimpinan pengajaran.

Dalam satu kajian untuk menilai sejauh mana perkaitan antara persekitaran sekolah dan keberkesanan sekolah, tiga set langkah telah diambil iaitu (a) kepuasan dan sikap pekerja, (b) ciri-ciri sekolah, dan (c) petunjuk prestasi organisasi. Hasil dapatan mendapati guru-guru yang berpuas hati dengan pentadbiran dan pengurusan sekolah

lebih cenderung mencapai keberkesanan sekolah berbanding guru-guru yang kurang berpuas hati. Kajian ini juga menyokong bahawa proses sosial dalaman di sekolah adalah faktor penting pencapaian pelajar dan keberkesanan sekolah, serta mengiktiraf kepuasan kerja guru sebagai elemen kritikal dalam persekitaran sosial di sekolah (Ostroff, 1992).

2.2.3 Model Sekolah Berkesan

Terdapat tujuh model sekolah berkesan yang sering digunakan oleh penyelidik-penyelidik sekolah berkesan iaitu model matlamat, model kualiti pengurusan menyeluruh (TQM), model input, model proses, model kesahan, model ketidak keberkesanan, dan model pembelajaran organisasi (Cameron, 1984). Setiap model tersebut mempunyai kriteria tertentu dalam menentukan sekolah berkesan. Untuk kajian ini, model yang akan diguna pakai sebagai kriteria menentukan sekolah berkesan ialah model matlamat iaitu pencapaian akademik dalam peperiksaan awam, model yang proses melibatkan kepimpinan sekolah di sekolah, dan model kualiti menyeluruh yang bertumpukan pengurusan manusia, proses pengurusan, kepimpinan, analisis dan perancangan strategik dijadikan dasar.

Model matlamat kerap digunakan untuk meneliti dan menilai pencapaian sesebuah sekolah. Sesebuah sekolah diklasifikasikan sebagai berkesan jika pencapaian setiap aktiviti mencapai atau melebihi daripada matlamat yang telah ditetapkan. Model ini berguna apabila *outcome* sesebuah sekolah adalah jelas. Kebiasaannya, petunjuk sekolah berkesan adalah jelas dan disenaraikan secara objektif dalam perancangan sekolah terutamanya yang berkait dengan kualiti pembelajaran, iklim pengajaran, dan pencapaian akademik dalam peperiksaan awam (Cawetti, 1980).

Berdasarkan model proses, sesebuah sekolah itu berkesan sekiranya fungsi-fungsi dalam sekolah tersebut dalam keadaan terurus, efisien, dan selamat. Model ini mengambil kira aktiviti-aktiviti yang dijalankan sebagai kriteria penting dalam keberkesanan sesebuah sekolah. Antara petunjuk yang sering digunakan ialah kepimpinan, komunikasi, penyertaan, kerjasama, penyesuaian, perancangan, membuat keputusan, interaksi sosial, budaya sekolah, kaedah mengajar, pengurusan bilik darjah, dan strategi pengajaran (Edmonds, 1979; Purkey & Smith, 1983; Scheerens & Bosker, 1997).

Seterusnya, model kualiti pengurusan menyeluruh mengklasifikasikan sesebuah sekolah sebagai berkesan jika sekolah tersebut berupaya melibatkan dan memberi kuasa kepada semua ahli dalam fungsi sekolah, mengendalikan pembaikan berterusan dalam aspek yang berbeza, memberi kepuasan keperluan, kehendak, dan jangkaan konstituensi dalaman dan luaran sekolah walaupun dalam persekitaran yang berubah. Asas penilaian keberkesanan sekolah merangkumi kepimpinan, pengurusan manusia, pengurusan proses, penerangan dan analisis, perancangan, keputusan pencapaian pelajar serta impak kepada masyarakat (Fisher, 1994; George, 1992; Schreerens & Bosker, 1997).

Pada prinsipnya, kajian ini adalah berasaskan kepada teori pencapaian berasaskan kecerdasan emosi (Goleman, 1995). Teori ini memberi penekanan bahawa empat kelompok dalam kompetensi emosi merupakan faktor penting yang mempengaruhi proses kepimpinan ke atas pencapaian organisasi. Teori kepimpinan transformasi, model kecerdasan emosi pemimpin dan kepimpinan transformasional, serta model kepimpinan dan pengurusan emosi menjelaskan mengenai pengaruh kompetensi

emosi ke atas kepimpinan sekolah. Seterusnya model sekolah berkesan adalah berasaskan kepada tiga model iaitu Model Matlamat (Cawetti, 1980), Model Proses dan Model Kualiti Pengurusan Menyeluruh (Schereens & Bosker, 1997).

2.2.4 Kepimpinan dan Perubahan Organisasi Pendidikan

Institusi pendidikan memerlukan kepimpinan yang berkesan untuk melaksanakan perubahan positif yang diinginkan. Pembuat dasar di seluruh dunia kini menetapkan untuk meningkatkan keupayaan institusi pendidikan ia memerlukan kepada peningkatan pengetahuan dan kemahiran yang mapan. Transformasi pendidikan memberi penekanan yang besar ke atas hubungan antara kepimpinan dengan penambahbaikan sekolah, yang mana ia mendedahkan kesan transformasi pendidikan di sekolah (Harris, 2002; Lisa, 2007). Untuk mencapai matlamat ini, pemimpin-pemimpin pendidikan perlu memainkan peranan yang penting sebagaimana Harris dan Muijs (2005) menjelaskan bahawa di negara-negara barat, terdapat minat dalam kuasa kepimpinan untuk menjana dan mengekalkan penambahbaikan sekolah. Neuman (2000) berpendapat bahawa tekanan reformasi pendidikan membawa pemimpin mengalihkan pemikiran kepada membangunkan kemahiran kepimpinan di setiap sekolah secara menyeluruh.

Pembaharuan pendidikan boleh membentuk semula sistem pendidikan untuk mencapai sasaran jangka panjang, tetapi reformasi pendidikan tidak mudah untuk dilaksanakan. Ia memerlukan masa yang lama untuk membawa perubahan dalam pentadbiran pengurusan, pembangunan kurikulum, kelayakan dan penilaian. Kepimpinan yang berkesan di sekolah-sekolah membantu ke arah membolehkan pelaksanaan pembaharuan pendidikan. Pembaharuan perlu untuk mempunyai sistem

pendidikan yang berterusan. Fullan (2009) telah mencadangkan reformasi sistem yang mempunyai enam komponen berikut:

1. Hala tuju dan sektor penglibatan

Arahan dan sektor penglibatan melibatkan halatuju dari pemimpin atasan yang digabungkan dengan perkongsian dalam organisasi sekolah. Ia bukan menggunakan pendekatan kepimpinan dari atas ke bawah, tetapi teknik strategi yang sehati. Ia melibatkan visi keseluruhan, sebilangan kecil matlamat bercita-cita tinggi dan secara terbuka menyatakannya, sebuah gabungan pasukan yang membimbing antara satu sama lain, pelaburan sumber, dan rasa fleksibiliti dengan bidang sekolah.

2. Pembangunan kapasiti dikaitkan dengan keputusan

Pembaharuan dibawa dengan mendesak akauntabiliti yang mana pembinaan keupayaan berada di tengah-tengah strategi. Komponen ini terdiri daripada tindakan yang menggerakkan keupayaan dan ditakrifkan sebagai pengetahuan, kemahiran dan kecekapan.

3. Pembangunan pemimpin di semua peringkat

Ia sangat penting untuk membangunkan pemimpin di semua peringkat, sebagai contoh pemimpin sekolah, kakitangan daerah, dan negeri atau wilayah jabatan kakitangan. Semua aspek kerja memerlukan kepimpinan yang kukuh untuk menyokong dan menggerakkan sistem pembaharuan.

4. *Mengurus gangguan*

Dalam sistem politik yang kompleks, gangguan tidak dapat dielakkan. Tekanan politik untuk merekrut calon-calon tertentu sebagai guru, peruntukan kewangan memihak kepada sekolah-sekolah, dan pelantikan pengetua, merupakan masalah biasa di sebuah negara yang sedang membangun. Para pemimpin perlu berhadapan dengan pelbagai masalah dan menyelesaikan isu-isu dengan kemahiran yang ada.

5. *Siasatan berterusan mengenai keputusan*

Suatu yang penting untuk melibatkan diri dalam penilaian dan penyelidikan yang berterusan pada amalan berkesan tentang apa yang dapat dipelajari daripada contoh-contoh kejayaan khusus sekolah dan bagaimana ia boleh diperluaskan ke seluruh sistem organisasi.

6. *Komunikasi dua hala*

Perlu sentiasa mewujudkan komunikasi dua hala antara kerajaan dan sekolah-sekolah serta pejabat-pejabat daerah. Ini secara langsung akan mewujudkan perkongsian visi, mengenal pasti masalah yang timbul dan bertindak balas mengenainya, serta turut bersama-sama meraikan sebuah kejayaan.

Usaha untuk mewujudkan reformasi sekolah adalah ideal, namun ia jauh daripada amalan semasa kepimpinan sekolah. Kementerian Pendidikan dan sekolah-sekolah perlu mempunyai wawasan jangka panjang yang sama, dalam usaha untuk memimpin perubahan positif dalam pendidikan (Fullan, 2011). Pelaburan yang bernas daripada sumber kerajaan dan fleksibiliti di peringkat lapangan boleh memudahkan proses perubahan. Pengetahuan, kemahiran, dan kecekapan perlu

menjadi tumpuan visi utama untuk akauntabiliti dalam pentadbiran pendidikan. Membangunkan pemimpin masa hadapan adalah sangat penting. Pemimpin boleh belajar daripada proses pelaksanaan semasa yang boleh membantu mereka untuk mengelakkan masalah yang sama pada masa akan datang. Ia juga penting untuk mempunyai proses penilaian berterusan bagi mengenal pasti amalan terbaik untuk dilaksanakan pada masa depan. Fullan berpendapat, adalah satu keperluan pada komunikasi yang berkesan antara pihak sekolah dan kerajaan yang mana ia akan membantu mewujudkan satu wawasan dan matlamat yang sama untuk organisasi.

2.2.5 Kepimpinan Tanggungjawab Bersama untuk Perubahan

Dalam era akauntabiliti, pemimpin pendidikan bertanggungjawab untuk perubahan dalam pengajaran dan pembelajaran untuk meningkatkan pencapaian pelajar (Spillane, Parise, & Sherer, 2011). Oleh itu, pemimpin-pemimpin pendidikan lebih penting untuk belajar mengenai mengurus perubahan dalam abad ke 21 (Fullan, 2008). Perubahan adalah suatu yang sukar. Kebiasaannya guru-guru dilarang untuk campur tangan dalam hal pentadbiran, tetapi kini pentadbir memerlukan bantuan guru untuk memenuhi permintaan kerajaan yang semakin kompleks untuk meningkatkan pencapaian pelajar (Allington & Cunningham, 2007; Feldman & Pentland, 2003; Spillane et al., 2011). Oleh itu, akauntabiliti untuk pembelajaran pelajar-pelajar cemerlang telah menjadi tanggungjawab bersama pentadbir dan guru-guru. Pengurusan yang berkesan bagi perubahan terutamanya dalam hal untuk mengubah amalan pengajaran ialah dengan melibatkan perkongsian kepimpinan (Meier, 2002; Reeves, 2004) .

Berkongsi kepakaran merupakan pemacu perubahan pengajaran. Organisasi yang mengamalkan dan memohon perspektif kepimpinan bersama boleh memupuk perkongsian kepakaran yang menggalakkan perubahan sebenar melalui kebersamaan tanggungjawab (Elmore & Burney, 1999). Kepimpinan bersama pada terasnya melibatkan agihan kepakaran, pergantungan bersama, saling mendokong akauntabiliti dan keupayaan, serta pemusatan kepada amalan pengajaran. Oleh itu, perspektif kepimpinan bersama mentakrifkan kepimpinan pengajaran sebagai penubuhan dan penyenggaraan satu syarat untuk meningkatkan pengajaran dan pembelajaran di sekolah-sekolah (Halverson, 1997). Malah, Timperley (2009) melaporkan bahawa pengagihan kepimpinan lebih membawa kepada reformasi sekolah yang komprehensif. Oleh itu, dengan cara ini, kepimpinan bersama boleh menyediakan kaedah dan teknik terbaik untuk memenuhi permintaan standard pencapaian pelajar yang lebih besar. Syarat-syarat untuk perubahan pengajaran, melalui perspektif kepimpinan bersama, melibatkan sifat tanggungjawab bersama oleh semua anggota organisasi untuk mencapai matlamat sekolah yang menyeluruh bagi mengukuhkan pembelajaran pelajar. Oleh kerana manusia mempunyai kemahiran dan pengetahuan yang berbeza-beza, usaha kepimpinan mereka boleh membawa keberkesanan kepada perubahan sekolah.

Kajian Darling-Hammond (1997) ke atas sekolah-sekolah yang berjaya telah mendapati bahawa sekolah-sekolah ini mempunyai misi dan motivasi yang terbentuk, perkongsian etos, dan norma-norma pengajaran dan kesopanan. Copland (2003) menyatakan, kepimpinan dibina daripada kepakaran yang luas dalam mencapai matlamat secara ikhlas, yang mana perubahan lebih terbuka untuk inovasi pengajaran di sekolah-sekolah daripada melakukan pendekatan arahan untuk

melaksanakan perubahan. Kepimpinan distributif melibatkan guru-guru bekerjasama dalam peranan yang bukan bercorak penyeliaan untuk membina keupayaan guru bagi memenuhi matlamat pencapaian pelajar melalui peningkatan arahan (Mangin & Stoelinga, 2008; Manno & Firestone, 2008). Kerja ini melibatkan guru-guru dan pemimpin sekolah yang sama-sama membuat penilaian berterusan mengenai usaha sekolah untuk memenuhi matlamatnya.

2.2.6 Kelebihan Kepimpinan Berpasukan dalam Organisasi

Transformasi pendidikan semasa menumpukan kepada peningkatan pencapaian pelajar dengan memberi tumpuan kepada subjek akademik yang asas seperti seni bahasa, matematik, sains sosial, dan sains (Harrison, 2005; Lisa, 2007). Bagi menjayakan transformasi pendidikan mengikut standard perancangan pendidikan, pemimpin pendidikan mempunyai banyak tanggungjawab seperti membina dan menyokong budaya kesepaduan, memberi maklum balas, memberi galakan, menjadi contoh dan model teladan, serta membangunkan nilai pembelajaran kolaboratif dan pengalaman (Heller & Firestone, 1995; Spillane, 2006; Neuman, 2000). Tanggungjawab ini telah jatuh kepada pemimpin utama iaitu pengetua untuk melakukan semua tugas (Lisa, 2007).

Justeru, guru-guru diminta untuk bersama-sama menjadi pemimpin bagi mengurangkan beban pengetua kerana tanpa guru-guru, transformasi dan peningkatan pendidikan tidak dapat dilaksanakan (Murphy, 2005). Harris (2003) menyatakan bahawa perkongsian kepimpinan akan mengelakkan bebanan melampau, dan pengetua perlu membina keupayaan kepimpinan di sekolah dengan memberi kuasa kepada guru-guru (Storey, 2004). Budaya perkongsian kepimpinan

dapat diwujudkan apabila setiap ahli organisasi mengenal pasti visi organisasi dan bersatu untuk memberi fokus ke arah menjayakan visi tersebut (DeMoulin, 1996). Semangat berpasukan perlu dibina oleh pemimpin melalui budaya organisasi berdasarkan kepada dasar organisasi (Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004) melalui tumpuan kepada visi dan bagaimana ia hendak dicapai.

Menurut Storey (2004) dan Yukl (2002), model kepemimpinan distributif merangkumi pasukan kepemimpinan yang bekerja pada satu matlamat bersama, seterusnya membawa kepada perubahan organisasi yang lebih tinggi dan boleh dianggap sebagai satu kelebihan. Sementara itu, Spillane, Halverson, & Diamond (2001) berpendapat kepemimpinan distributif menggabungkan pelbagai aktiviti individu yang membimbing sekolah ke arah perubahan. Amalan kepemimpinan distributif yang melibatkan lebih ramai pemimpin bekerja pada tugas yang sama secara bebas, tetapi pada elemen pengajaran yang sama untuk mencapai matlamat dalam pencapaian pelajar (Spillane & Sherer, 2004).

2.3 Kepimpinan Distributif

Cetusan idea bagi gaya kepemimpinan distributif bukanlah satu gaya kepemimpinan yang baru diamalkan. Kepimpinan berlaku di pelbagai peringkat sebagai respon terhadap pelbagai situasi dan ia bukan terikat dengan tanggungjawab atau kedudukan rasmi yang telah ditetapkan dalam sesebuah organisasi (Law & Glover, 2003). Menurut Gronn (2002) yang dipetik dalam journal *Distributed Leadership: A Case of an Australian Voluntary Nonprofit Organization*, kepemimpinan distributif membenarkan pentaksiran yang berbeza mengenai kepemimpinan. Kepimpinan didefinisikan sebagai satu status yang memperlihatkan seseorang individu, di mana terdapat satu tahap

darjah ukuran yang membezakannya dengan individu-individu lain, sebilangan kecil dari kalangan individu yang memainkan peranan, atau sebahagian besar dari ahli-ahli organisasi.

Menurut Storey (2004) dan Yukl (2002), kepimpinan distributif ditakrifkan sebagai satu fenomena kepimpinan di mana tugas kepimpinan tidak dilaksanakan oleh seorang individu tetapi ia dikongsi dalam organisasi. Istilah kepimpinan distributif diguna pakai pada tahun 1951 dalam Buku *Dynamics of Participative Groups* oleh Gibb (dalam Lisa, 2007; Lucia, 2004). Gibb menyatakan bahawa memerlukan satu usaha yang maksimum dalam pertumbuhan dan pembangunan ahli organisasi dan bukannya dengan seorang pemimpin, tetapi dengan tugas kepimpinan yang teragih. Istilah ini telah dibayangi dengan maksud kepimpinan guru dan pembuatan keputusan bersama.

Kemudian istilah ini telah diperluaskan pada tahun 1990-an oleh Richard Elmore melalui pemahaman konsep baru kepimpinan teragih iaitu disebut sebagai mewakili tugas dan tanggungjawab kepada ahli organisasi. Gaya kepimpinan teragih ini dimaksudkan kepada hubungan kuasa yang dialirkan kepada kepimpinan bawahan, bukannya kepimpinan yang bergerak dalam kalangan ahli (Harris, 2003). Konsep ini masih meletakkan pengetua sebagai pemimpin utama yang menyusun segala perancangan dan pengurusan sekolah (Lashway, 2003). Setelah itu, Simon, (1976) menegaskan bahawa salah satu aspek kepimpinan distributif ialah memahami mereka yang terlibat dalam proses ini iaitu dengan mengenal pasti ahli-ahli organisasi dan memahami bagaimana organisasi beroperasi dan bagaimana ahli organisasi berjaya untuk mewujudkan pasukan yang berkesan, adalah dengan memastikan

keseimbangan dalam kepakaran ahli (Kamm & Nurrick, 1993). Kepentingan dalam pembangunan kerja berpasukan adalah kepentingan ahli pasukan untuk menjadi sebahagian daripada pasukan (Simon, 1976).

Definisi yang paling banyak dipetik adalah daripada kepimpinan yang diasaskan bersama oleh Conger dan Pearce (2003), yang mana mereka berpendapat ia adalah satu proses dinamik yang melibatkan pengaruh interaktif dalam kalangan ahli organisasi dan tujuannya adalah untuk mencapai matlamat semua. Kepimpinan bersama, kepimpinan kolektif, dan kepimpinan distributif digunakan silih berganti, manakala kepimpinan pasukan biasanya dilihat sebagai satu aliran yang sedikit berbeza dalam penyelidikan (Avolio, Walumbwa & Weber, 2009).

Kepimpinan distributif didefinisikan sebagai kemampuan seorang pemimpin memberi kuasa kepada ahli kumpulannya yang bertujuan untuk melakukan perubahan dalam organisasi mengenai sifat, bentuk, dan fungsi tugas dalam kebanyakan persekitaran kerja (Spillane, Halverson & Diamond, 2001), Ahli kumpulan memainkan peranan penting dalam membuat keputusan dengan melahirkan idea-idea dan menyatakan cadangan (Lunenberg & Orstein, 2004), dan kejayaan mereka bergantung kepada keupayaan orang lain untuk bekerja bersama-sama (Leithwood, Steinbach & Ryan, 1997).

House dan Aditja (1997) mendefinisikan kepimpinan distributif sebagai satu corak pengurusan yang tidak boleh diambil ringan dalam usaha mengenali sikap ahli organisasi dan ia merupakan hubungan kolaboratif yang menjadi rujukan dan asas dalam perkongsian nilai ke arah satu perubahan yang bermanfaat. Barry (1991) dalam

jurnal yang sama juga menyatakan kepemimpinan distributif adalah gabungan peranan dan budaya yang boleh diagihkan, dikongsi, ditukar, dan diamalkan secara berturutan atau berperingkat. Dalam kepemimpinan distributif, guru-guru berkongsi tanggungjawab dan amanah yang dipikul untuk mencapai objektif dan matlamat sekolah. Model kepemimpinan distributif memberi fokus kepada interaksi hubungan dan bukannya tindakan semata-mata (Harris, 2008).

Kepimpinan distributif meningkatkan peluang organisasi untuk mendapatkan manfaat daripada ahli-ahlinya, serta membolehkan ahli-ahli memanfaatkan pelbagai kemahiran dan kelebihan yang dimiliki untuk dikembangkan dalam organisasi (Leithwood, 2005). Guru bekerja bersama-sama pengetua tanpa sebarang perantaraan jawatan secara formal untuk tugas tertentu kerana wujudnya dalam diri mereka rasa komited, semangat bermotivasi untuk berbuat demikian, dan mempunyai rasa kebertanggungjawaban yang tinggi (Storey, 2004). Penambahbaikan dan peningkatan kecemerlangan sekolah dan pencapaian pelajar menjadikan kepemimpinan distributif seolah-olah satu gaya kepemimpinan yang berjaya (Harris, 2008).

Organisasi memerlukan satu anjakan paradigma yang membawa perubahan pada konsep, perspektif, dan skop kepemimpinan di sekolah-sekolah, dalam usaha untuk memupuk budaya organisasi sekolah yang menggalakkan dan menyokong perkongsian kepemimpinan. Terdapat sebilangan besar penulis dan penyelidik yang berpengaruh menyokong amalan kepemimpinan distributif sebagai amalan kepemimpinan terbaik di sekolah (Duignan, 2003; Hargreaves & Fink, 2004; Lambert, 2002). Mereka berpendapat bahawa kepemimpinan distributif adalah satu pendekatan yang lebih demokratik dan merupakan satu amalan kepemimpinan yang berkesan dalam

mempengaruhi ahli organisasi. Gronn (2008) menyatakan, amalan kepimpinan distributif muncul sebagai reaksi kepada pemahaman amalan kepimpinan yang menekankan tingkah laku berani dalam kalangan pemimpin dan ahli organisasi dan ia telah mencapai tahap penerapan yang tinggi pada teori dan amalan praktikalnya.

Kepimpinan distributif semakin terkenal dalam organisasi sebagai struktur yang berasaskan pasukan bagi menggantikan struktur hierarki. Tambahan pula, budaya kepimpinan sejak setengah abad yang lalu telah jauh dari pemfokusan kuasa secara perseorangan ke arah mengembangkan keupayaan kepimpinan di peringkat atas. Mereka yang berpegang kepada pendekatan kepimpinan bersama memahami bahawa keputusan penting yang perlu dilakukan dan bagaimana untuk melakukannya dibuat melalui proses interaktif yang melibatkan ramai ahli (Avolio, Walumbwa, & Weber 2009; O'Toole, Galbraith & Lawler, 2002; Yukl, 2006).

Di samping itu, ada yang berpendapat bahawa istilah kepimpinan distributif telah menimbulkan kekeliruan kerana definisi yang berbeza-beza (Gronn, 2003; Harris, 2007; Spillane, 2006) dan persamaan dengan gaya kepimpinan yang lain seperti kepimpinan demokrasi dalam kesusasteraan (Bennet, Wise, Woods, & Harvey, 2003; Woods, 2004). Walau bagaimanapun, Gronn (2008) membuat kesimpulan bahawa kepimpinan distributif telah muncul pada peringkat awal penerokaan konsepnya dan popularitinya semakin meningkat (Spillane & Harris, 2008). Gronn (2008) menegaskan bahawa pada masa kini, kepimpinan distributif telah memasuki fasa penyiasatan empirikal dan tidak lama lagi kesannya akan jelas kelihatan sebagai amalan kepimpinan yang berkesan.

2.3.1 Konsep Kepimpinan Distributif

Definisi kepimpinan distributif telah dibincangkan secara meluas yang mana kepimpinannya adalah bersifat tersebar, bukannya tertumpu (MacBeath, Odouro, & Waterhouse, 2004; Spillane, 2012). Tugas kepimpinan dikongsi dalam kalangan rakan-rakan dan bukannya diletakkan kepada seorang individu (Gronn, 2002; Spillane, 2006). Ia boleh melibatkan individu lain selain pengetua, penolong kanan, ahli lembaga sekolah, guru-guru, dan pelajar. Bentuk kepimpinan yang diamalkan tidak semestinya memberi keistimewaan dan kuasa dengan kedudukan tertentu, tetapi ia membolehkan semua pihak dalam organisasi menjalankan tanggungjawab kepimpinan dari semasa ke semasa mengikut kesesuaian keadaan (Harris, 2009; Mark, 2008).

Selain itu, kepimpinan distributif juga dilihat sebagai satu kepimpinan yang holistik di mana jumlah tugas adalah lebih besar daripada bahagian-bahagian yang ditentukan (Ritchie & Woods, 2007; Spillane, 2006). Kepimpinan adalah jelas dalam interaksi dan hubungan dengan ahli organisasi dari pelbagai peringkat, jabatan, atau unit dalam organisasi. Ahli-ahli organisasi yang terdiri daripada pelbagai kemahiran dan kepakaran masing-masing memanfaatkan bakat dan potensi diri dengan bekerja bersama-sama untuk mencapai pelbagai matlamat organisasi. Menurut Spillane, (2006), kepimpinan adalah jelas pada perkongsian peranan dengan membangunkan hubungan kerja yang erat melalui amanah dan tanggungjawab bersama (Gronn, 2002; Spillane, 2006). Struktur kerja seperti jawatankuasa melibatkan komitmen dari setiap ahli organisasi (Patrick, 2012).

Kepimpinan distributif mengakui bahawa sekolah-sekolah terkemuka melibatkan beberapa orang pemimpin bersama-sama pengetua berkongsi tanggungjawab dalam mengendalikan sekolah (Gronn, 2003; Spillane, 2006). Menurut Spillane, Halverson dan Diamond (2004), kepemimpinan distributif adalah laman web interaktif pemimpin dan pengikut yang secara berkala mengubah peranan sebagai keperluan kepada perubahan organisasi. Ia berdasarkan kepada dua andaian kepemimpinan sekolah yang terbaik adalah dengan memahami dan mengingat tugas kepemimpinan dan amalan kepemimpinan diagihkan kepada pemimpin-pemimpin dan pengikut berdasarkan situasi sekolah atau konteks tertentu (Spillane, Halverson & Diamond et al., 2004).

Kepimpinan distributif menawarkan satu konsep amalan kepemimpinan sebagai satu fenomena organisasi di mana setiap tindakan digubal oleh pelbagai individu dan bukannya semata-mata oleh mereka yang berperanan formal dalam barisan kepemimpinan (Bligh, Pearce, & Kohles, 2006). Konsep kepemimpinan distributif telah dibangunkan melalui karya dan kajian Spillane (2006), Spillane dan Harris (2008), dan Spillane, Camburn, Pustejovsky, Toh, dan Lewis (2008), di mana menegaskan bahawa kepemimpinan distributif amat diperlukan oleh sesebuah organisasi khususnya sekolah untuk penambahbaikan pengajaran dan pembelajaran. Selain itu, pemimpin perlu menggabungkan model kepemimpinan distributif dengan kepemimpinan lain untuk meningkatkan kualiti pengajaran dan pembelajaran di samping membantu membangunkan profesionalisme guru-guru (Elmore, 2002).

Terdapat tiga elemen penting bagi konsep kepemimpinan distributif telah diperbincangkan. Pertama, kepemimpinan distributif mempamerkan sifat yang wujud daripada rangkaian interaksi antara ahli organisasi. Elemen ini memperlihatkan

perbezaannya dengan teori-teori kepimpinan lain yang menggambarkan kepimpinan sebagai satu sifat yang wujud daripada seorang individu. Kedua, konsep kepimpinan distributif merujuk kepada perluasan sempadan kepimpinan untuk meluaskan jaringan kepimpinan yang seterusnya mampu menjana idea, pemikiran, semangat, dan motivasi ahli sebagai penyumbang kepada kepimpinan. Ketiga, kepimpinan distributif merangkumi agihan tugas mengikut kepakaran secara menyeluruh bagi mencapai visi dan misi organisasi. Kelebihan dan kepakaran setiap ahli dalam bidang tertentu memupuk perkongsian kepimpinan yang dinamik (Bannett, Wise, & Woods, 2003).

Pada awalnya, kepimpinan distributif dilihat sebagai satu analisis orientasi kepimpinan yang membawa kepada kekeliruan antara keutamaan atau pilihan dalam pendekatan kepimpinan sehingga mewujudkan kerumitan dalam pelbagai situasi. Namun, kepimpinan distributif menjadi gaya kepimpinan terpilih dalam kalangan pembuat dasar awam di mana ia memfokuskan pada kelemahan, serta meneroka manfaat yang berpotensi dalam mengukuhkan amalan kepimpinan (Gronn, 2002). Berikut adalah beberapa pembolehubah daripada kajian-kajian lepas yang dilihat sebagai pemangkin kepada konsep kepimpinan distributif:

1. *Kawalan* - Dalam keadaan tertentu, kepimpinan peringkat atasan menghadapi kekangan di pelbagai sudut pentadbiran dalam satu hierarki organisasi. Matlamat tertentu yang telah ditetapkan secara rasmi oleh pemimpin yang bertanggungjawab berkenaan prestasi dan kecemerlangan organisasi dilihat tidak boleh diperbincangkan dan dipertikai (Graetz, 2000). Ia berbeza dengan pemfokusan dalam kepimpinan distributif yang mana kepimpinan

menggalakkan ahli memberi sumbangan kepada tenaga kepimpinan, termasuk keupayaan untuk mengkaji pembangunan dan mungkin juga meminda matlamat tertentu yang menjadi asas organisasi (Keyes et al., 1999). Ia benar untuk mengatakan bahawa pengawalan dalam satu posisi pentadbiran yang diamanahkan sentiasa diseiringkan dengan matlamat dan nilai yang telah ditetapkan sehingga membawa kepada kekangan dan konflik.

2. *Struktur organisasi.* Dalam mana-mana pengurusan dan pentadbiran, penekanan yang berbeza mungkin dialami oleh barisan kepimpinan dalam mencapai matlamat organisasi. Pendekatan amalan kepimpinan distributif memberi tumpuan kepada hierarki organisasi kepimpinan terutamanya yang berkait dengan teori dan perspektif dengan memanfaatkan setiap ahli dalam organisasi. Perbezaan ini dapat dilihat dalam keadaan tertentu, yang mana terdapat tekanan organisasi yang memerlukan kepada amalan kepimpinan distributif sebagai penyelesaian (Harris & Chapman, 2002; Spillane et al., 2001).

3. *Konteks sosial dan budaya.* Ia memberi pengaruh yang besar kepada kepimpinan distributif yang mana pemimpin bertindak secara positif untuk mewujudkan dan mengekalkan syarat-syarat kepimpinan distributif agar lebih berkembang (Bryant, 2003; Knight & Trowler, 2001). Kajian mereka telah menarik perhatian ramai terutamanya berkenaan kepentingan konteks kepimpinan distributif yang lebih menyeluruh pada konteks sosial dan budaya, berkenaan sejauh manakah amalan kepimpinan distributif boleh dicapai. Kesan budaya organisasi yang tidak melibatkan pernyertaan ahli boleh membawa

kepada pembentukan ahli yang pasif, sebaliknya membangunkan budaya organisasi melalui amalan kepimpinan distributif adalah amat digalakkan (Brytting & Trollestad , 2000).

4. *Sumber kepada perubahan.* Sokongan dan galakan ke arah membangunkan kepimpinan distributif lahir daripada pelbagai sumber yang di antaranya dengan mencadangkan isu-isu berkaitan dasar dan polisi yang dibawa kepada perbincangan dan merangsang pihak-pihak tertentu untuk mengkaji dan menilai semula isu kepimpinan. Maka, ia berkemungkinan berlaku penstrukturan semula dalam konsep kepimpinan (Bickmore, 2001).

Berdasarkan kepada beberapa pendapat di atas, maka konsep kepimpinan distributif mula mendapat tempat dalam kalangan penyelidik. Kepimpinan distributif adalah satu bentuk kepimpinan yang berteraskan kerjasama antara guru-guru dengan pengetua, dan mereka saling melengkapi untuk mencapai matlamat (Andrews & Lewis, 2004). Kepimpinan distributif boleh ditakrifkan sebagai laman web interaktif antara pemimpin dan ahli organisasi sebagai keperluan dalam mewujudkan perubahan dalam organisasi. Kepimpinan distributif adalah berdasarkan kepada dua andaian di mana kepimpinan sekolah yang terbaik adalah mereka yang mengingati tugas-tugas kepimpinan dan kepimpinan distributif melibatkan pemimpin dan ahli dalam sebarang situasi atau konteks pengurusan tertentu (Spillane et al., 2001;2004).

Kepimpinan distributif telah membangunkan konsepnya dari kerja-kerja Elmore (2000;2002), Spillane, Halverson, dan Diamond (2001;2004); Spillane (2006); Spillane dan Harris (2008), dan Spillane, Camburn, Pustejovsky, Pareja, dan Lewis (2008). Elmore (2000;2002) telah berhujah bahawa kepimpinan distributif diperlukan untuk

organisasi sekolah membuat penambahbaikan pada pengajaran, dan pemimpin perlu menggabungkan model kepimpinan distributif untuk bekerjasama di sekitar tugas biasa peningkatan pengajaran untuk mewujudkan dan mengekalkan kapasiti pembangunan profesional (Elmore, 2002).

Kepimpinan distributif boleh ditakrifkan sebagai laman web yang interaktif pemimpin dan pengikut yang secara berkala menukar peranan sebagai keperluan perubahan organisasi (Spillane et al., 2004). Model kepimpinan distributif memberi tumpuan kepada interaksi semasa yang berlaku dalam peranan kepimpinan rasmi dan formal serta bagaimana amalan-amalan kepimpinan mempengaruhi organisasi dan hasil pengajaran (Spillane, 2006; Spillane & Harris, 2008).

Kepimpinan distributif mengakui bahawa organisasi sekolah mempunyai pelbagai pemimpin di mana tugas-tugas kepimpinan dikongsi dalam organisasi dan mengakui bahawa kerja-kerja semua individu menyumbang kepada amalan kepimpinan sama ada secara rasmi atau tidak rasmi sebagai pemimpin (Spillane & Harris, 2008). Teori Spillane (Spillane, Halverson, & Diamond, 2004) mengenai kepimpinan distributif adalah berdasarkan kepada dua andaian iaitu :

1. Kepimpinan sekolah terbaik dapat difahami melalui pemimpin yang sering mempertimbangkan tugas kepimpinan.
2. Amalan kepimpinan distributif melibatkan pemimpin, pengikut, dan berdasarkan kepada keperluan situasi atau konteks sekolah.

Tiga cara kepimpinan boleh diagihkan ke atas berbilang pemimpin dalam hal kepimpinan distributif. Cara pertama adalah melalui pengagihan kerjasama yang

mana berlaku apabila tindakan pemimpin mengikut tindakan pemimpin-pemimpin yang lain. Cara kedua adalah melalui pengagihan tugas kepimpinan secara kolektif yang mana berlaku apabila pemimpin berkongsi matlamat yang sama, tetapi saling bergantung antara satu sama lain untuk mencapai matlamat tersebut. Cara ketiga dan terakhir adalah melalui pengagihan yang diselaraskan, yang mana berlaku apabila individu yang berbeza cuba untuk mencapai tugas-tugas secara setara (Spillane, Halverson, & Diamond, 2004).

2.3.2 Teori Kepimpinan Distributif

Bagi membincangkan berkenaan kepimpinan distributif, terdapat berbagai-bagai teori dan konsep yang telah dirangka oleh penyelidik-penyelidik lepas dan di antaranya adalah seperti berikut:

a) Teori Gronn

Menurut pendapat Gronn, kepimpinan sebagai satu proses mempengaruhi orang lain secara langsung dalam sebarang gerak kerja dan Gronn menerangkan kepimpinan distributif dalam dua konteks tingkah laku. Pertama, beliau menyatakan bahawa kepimpinan distributif adalah satu corak kepimpinan yang diagihkan tanpa difokuskan kepada seorang pemimpin. Ia merangkumi tugas di setiap posisi sama ada sesuatu tugas itu dipertanggungjawabkan pada sekumpulan ahli, sebahagian unit, atau sebagainya. Kedua, beliau menyatakan bahawa kepimpinan distributif adalah tindakan bersama dalam satu organisasi. Tindakan bersama yang dimaksudkan meliputi kolaborasi dalam melaksanakan tugas, perkongsian kepakaran, dan kemahiran antara ahli dalam merangka kerja, serta struktur institusi yang diibaratkan sebagai satu jawatankuasa (Gronn, 2002).

Beliau tidak membina kajian empirikal sendiri, sebaliknya beliau merujuk kepada pelbagai empirikal kajian yang didapati dari pelbagai bidang. Gronn mengguna pakai teori asas daripada Engeström (2000) yang memberi penekanan kepada aktiviti secara bersama, mengutamakan pembahagian tugas, hubungan sosial yang terbuka, serta menggalakkan perubahan. Asas-asas teori ini berkait dengan idea dan konsep, persekitaran semulajadi, masyarakat sekeliling, teknologi, dan sebagainya yang bertindak balas untuk mencapai matlamat organisasi. Selain itu, ia juga turut melibatkan faktor-faktor kontemporari sebagai pemangkin kepada kepentingan amalan kepimpinan distributif. Masalah-masalah yang dihadapi dalam organisasi memerlukan satu pertimbangan pada kapasiti organisasi secara menyeluruh dengan berpanduan kepada kepimpinan distributif yang dilihat bersesuaian dalam era kontemporari masa kini yang semakin kompleks. Situasi yang kompleks meningkatkan sikap bekerjasama dalam organisasi terutamanya pada penyelarasan tugas dan ia didapati dalam kepimpinan distributif.

Terdapat kelebihan pada organisasi yang mengamalkan kepimpinan distributif kerana ia memanfaatkan pelbagai kemahiran yang ada pada ahli. Terdapat empat perkara yang mendorong Gronn kepada analisis beliau iaitu:

1. Beliau mengambil kira asas kajian dari kajian empirikal kepimpinan distributif yang lepas.
2. Terdapat banyak bukti yang menekankan bahawa pemusatan kepimpinan semakin berkurang dan keberkesannya adalah daripada perkongsian kepimpinan.
3. Terdapat banyak dapatan kajian berhubung kekuatan dan kelebihan organisasi melalui perkongsian kepimpinan.

4. Terdapat hubungan di antara kemahiran ahli organisasi dengan kepimpinan distributif untuk mencapai keberkesanan pengurusan.

Berdasarkan kepada perkara-perkara di atas, teori Gronn dibentuk dan telah diguna pakai dalam kajian kepimpinan distributif oleh penyelidik-penyelidik.

b) Teori Patrick Duignan

Terdapat satu kritikan menarik berkenaan kepimpinan distributif yang mana didakwa ia mungkin lebih jelas dan bukannya realiti seperti yang berlaku di kebanyakan sekolah. Beliau mengakui bahawa idea berkongsi tanggungjawab kepimpinan yang lebih meluas di sekolah-sekolah adalah wajar kerana kepimpinan sekolah kontemporari mempunyai terlalu banyak tugas untuk digalas secara individu (Duignan, 2007). Beliau mencabar agar kepimpinan distributif diambil sebagai jalan penyelesaian bagi keberkesanan kepimpinan, yang seolah-olah menjadi amalan yang diterima dalam institusi pendidikan hari ini.

Kepimpinan distributif boleh memberi keselesaan dan ketenangan yang mana dengan pengagihan tugas, amanah dan tanggungjawab, kekuasaan kepimpinan, keupayaan, dan kualiti organisasi akan menjadi lebih kukuh (Duignan, 2007). Beliau mencadangkan bahawa kepimpinan distributif tidak boleh diamalkan di sekolah-sekolah yang beroperasi dalam satu sistem hierarki. Beliau meletakkan penekanan yang kuat terhadap kepercayaan dan menekankan keperluan untuk mengenal pasti tujuan perkongsian kepimpinan memaksimumkan peluang yang bermanfaat dan meningkatkan hasil yang lebih baik (Duignan, 2006).

Selain itu, Duignan berpendapat bahawa kepimpinan adalah satu proses mempengaruhi yang dilaksanakan melalui hubungan yang sah dan dengan itu, tidak sesuai untuk diagihkan jika istilah kepimpinan diterjemahkan dalam bentuk sistem hierarki (Duignan, 2006). Maka, Duignan menolak idea kepimpinan distributif jika ia dikendalikan sama ada dalam satu paradigma hierarki atau kawalan. Beliau melihat nilai dan keperluan kepimpinan distributif, terutamanya dalam bidang membuat keputusan memberi kesan kepada kehidupan ahli organisasi yang terlibat. Dalam situasi yang sukar, ia difikirkan penting untuk berkongsi kepimpinan. Kritikan dan pandangan beliau diasaskan kepada prinsip-prinsip etika tertentu yang meliputi konsep kemasyarakatan, kebaikan bersama, ahli organisasi, dan kepimpinan yang didorong oleh matlamat (Duignan, 2007).

Duignan menyokong kepimpinan bersama dan mentakrifkan ia sebagai hasil daripada proses interaksi dan rundingan yang berterusan dalam kalangan semua ahli organisasi kerana mereka membina semangat kerja yang produktif (Duignan, 2006). Dalam teori Duignan, kualiti hubungan amat mempengaruhi segala-galanya dalam pembangunan sesebuah organisasi. Konsep Duignan terhadap kepimpinan distributif berbeza dengan Spillane di mana beliau memberi penekanan yang berat kepada hubungan dan kemasyarakatan. Teori Duignan ini meliputi organisasi secara keseluruhan dan boleh dianggap sebagai etika kepimpinan distributif. Teori beliau menjurus kepada memperkasakan individu melalui pengiktirafan yang bernilai.

c) Teori Spillane, Halverson, dan Diamond

Bagi Spillane, Halverson dan Diamond, mereka mengambil pendekatan yang sangat berbeza. Spillane berpendapat bahawa kepimpinan berlaku dalam pelbagai situasi di

seluruh sekolah dan berpusat pada interaksi antara manusia. Bergantung kepada tugas kepimpinan tertentu, pengetahuan dan kepakaran pemimpin sekolah erbaik diterokai pada kumpulan atau tahap kolektif dan bukannya pada individu di peringkat pemimpin (Spillane, Halverson & Diamond 2001).

Dalam teori mereka, tugas-tugas kepimpinan diagihkan kepada beberapa orang pemimpin. Bagi seorang pemimpin yang mengamalkan kepimpinan distributif, mereka mengakui bahawa peranan kepimpinan dimainkan oleh pelbagai individu sama ada dalam kedudukan jawatan yang formal atau tidak formal. Mereka yang tidak mempunyai kedudukan rasmi dan ahli organisasi yang lain boleh mengambil tanggungjawab untuk memimpin dan mengurus dalam sebarang posisi kepimpinan yang diperlukan (Spillane & Diamond, 2007). Oleh itu, perspektif kepimpinan distributif bukannya berbentuk kuasa kepimpinan dari atas ke bawah atau pendekatan dari bawah ke atas, tetapi peranan kepimpinan dimainkan oleh ahli-ahli organisasi yang berbeza pada masa yang berlainan.

Dengan menggunakan konsep kepimpinan distributif dan teori aktiviti sebagai asas kajian, konteks sosial dikenal pasti sebagai satu komponen penting. Tugas, ahli organisasi, tindakan, dan hubungan kepimpinan sekolah adalah faktor yang menyumbang kepada kepimpinan distributif di sekolah-sekolah (Spillane, Halverson, & Diamond, 2001). Konsep saling bergantung antara ahli organisasi dan persekitaran adalah komponen-komponen yang sesuai dianalisis untuk mengkaji amalan kepimpinan distributif (Spillane et al., 2001).

Konsep kepemimpinan distributif ditakrif berdasarkan kepada teori amalan kepemimpinan berkesan Kouzes dan Posner (1995) yang merangkumi dimensi menunjukkan contoh, menginspirasi perkongsian visi, mencabar proses, membolehkan orang lain bertindak, dan memberi galakan. Dimensi menunjukkan contoh merujuk kepada pemimpin yang menjadi model kepada seluruh ahli organisasi dalam pelbagai aspek untuk mencapai objektif. Di sini, pemimpin akan memberi sepenuh komitmen pada tindakan, etika, dan nilai yang diperkatakannya sejajar dengan matlamat dan objektif yang hendak dicapai. Kekuatan dalaman seorang pemimpin yang menjadikan dirinya sebagai model menunjukkan satu integriti kepemimpinan yang tidak dapat ditiru dari mana-mana pihak, dan nilai-nilai integriti ini akan mendorong kebersamaan ahli organisasi, kesetiaan, motivasi, dan semangat organisasi bersama pemimpin (Spillane, 2006; Kouzes & Posner, 1995).

Dimensi kedua iaitu menginspirasi perkongsian visi adalah merujuk kepada pemimpin yang sentiasa memberi sumber inspirasi kepada ahli organisasinya sama ada dalam bentuk tindakan, dialog, dan sebagainya yang membantu kepada pencapaian visi organisasi yang ditetapkan. Dua peranan penting yang perlu dimainkan oleh pemimpin dalam dimensi ini ialah membayangkan masa depan, lalu membuat perancangan serta menekankan kepentingan visi organisasi dalam kalangan ahli untuk mencapai objektif yang sama. Setiap perancangan organisasi perlu difikirkan penglibatan dan komitmen ahli agar idealisme yang dijana mampu menggerakkan wawasan serta memupuk motivasi ahli. Visi dan misi organisasi yang diselaraskan dengan impian dan keperluan ahli merupakan satu inspirasi yang membawa kepada kejayaan kedua-dua pihak. Bagi menggerakkan visi dan misi, pemimpin perlu menyedari kepentingan ahli dan mengekspresikan emosi yang

membina. Dengan bersikap terbuka dan rasional, hal ini dapat membantu ahli menginspirasi perkongsian visi secara bersama (Kouzes & Posner, 1995).

Seterusnya dimensi ketiga iaitu mencabar proses melibatkan sokongan idea-idea dan kesediaan pemimpin dalam menanggung risiko terhadap sebarang pembaharuan sistem, produk, dan perkhidmatan. Dalam dimensi ini, pemimpin bersedia berhadapan dengan teknik dan kaedah yang dirasakan lebih baik bagi meningkatkan organisasi. Pemimpin sentiasa mencari peluang, meneroka, dan mengkaji, serta berani mengambil risiko bagi mencapai setiap visi yang ditetapkan dengan menganalisa pelbagai inisiatif dalam persekitaran. Pemimpin yang bersedia untuk mencabar proses adalah pemimpin yang kreatif dan inovatif mencari penyelesaian ke arah pembangunan organisasi. Pemimpin sentiasa mengutamakan komunikasi dua hala antara pimpinan dan ahli bagi menjana idea-idea bernas dan melibatkan ahli dalam setiap perubahan yang berlaku dalam organisasi. Kegagalan dalam sebarang perancangan dan modus operandi merupakan satu komponen penting yang perlu diambil perhatian bagi penambahbaikan dan pembangunan organisasi (Spillane, 2006).

Dimensi keempat pula iaitu dimensi membolehkan orang lain bertindak adalah merujuk kepada penglibatan ahli organisasi dalam setiap perancangan dan pembuatan keputusan pada kerja-kerja tertentu. Dalam dimensi ini, pemimpin memberi peluang kepada ahli untuk menyumbang idea dan kemahiran yang dimiliki bagi membantu menguruskan organisasi seiring dengan pemupukan kerjasama dan rasa kepercayaan pada ahli. Amanah dan tanggungjawab serta kepercayaan yang diberikan kepada ahli akan meningkatkan komitmen dan motivasi ahli seterusnya

dapat meningkatkan kecemerlangan organisasi kepada tahap yang lebih optimum. Pemimpin merasakan setiap ahli mempunyai kelebihan dan kemahiran tersendiri yang mampu menyumbang kepada peningkatan organisasi dalam pelbagai sudut (Spillane, 2006).

Dimensi terakhir iaitu dimensi memberi galakan merujuk kepada kepimpinan yang memberi dorongan dan galakan kepada ahli organisasi dan juga diri sendiri untuk terus membangunkan organisasi. Pemimpin sentiasa komited dan menunjukkan rasa penghargaan terhadap penglibatan ahli dengan meletakkan kepercayaan dan keyakinan pada kebolehan ahli. Dorongan, galakan, penghargaan, dan pengiktirafan pemimpin kepada ahli akan memberi kesedaran kepada ahli bahawa mereka juga sumber penting dalam menjayakan visi dan misi organisasi. Pemimpin yang perihatin akan membuatkan ahli menghormati mereka dan secara tidak langsung hal ini akan mengangkat kredibiliti seorang pemimpin (Spillane, 2006).

2.3.3 Kepimpinan Distributif di sekolah

Kajian di United Kingdom dan Amerika Syarikat menunjukkan bahawa kepimpinan adalah salah satu faktor yang paling penting dalam menentukan kejayaan sesebuah sekolah (Harris 2004; Leithwood & Riehl, 2003). Di Amerika Syarikat, analisis kajian menyimpulkan bahawa kepimpinan mempunyai pengaruh yang besar terhadap pembelajaran pelajar serta kualiti kurikulum dan pengajaran (Leithwood & Riehl, 2003). Harris et al. (2007) mengeluh kerana sekolah-sekolah di dunia semakin kekurangan pemimpin yang luar biasa dan dengan itu harapan untuk membangunkan sekolah-sekolah melalui tindakan kepimpinan secara individu semakin berkurangan. Walau bagaimanapun, kajian mengenai beberapa elemen kepimpinan bersama dalam

bidang institusi pendidikan menunjukkan hasil yang pelbagai. Dalam satu kajian kualitatif pelajar di tiga buah universiti oleh Carte, Chidambaram, dan Becker (2006), tingkah laku kepimpinan perkongsian dilihat positif dengan gerak kerja organisasi.

Idea berkenaan kepimpinan distributif telah dibina pada tahun 1980an hingga 1990an bagi meneroka gaya kepimpinan pendidikan terbaik (Wheatley, 1999). Kepimpinan distributif adalah salah satu bentuk amalan kepimpinan yang penting dalam wacana pendidikan semasa (Eilis, 2010). Selain itu, Boardman (2001) telah mengkaji proses kepimpinan distributif dan mendapati bahawa pemimpin-pemimpin ternyata lebih bersemangat mengamalkan model kepimpinan bersama daripada guru-guru yang terlibat. Tambahan pula, Court (2003) mendapati kuasa dan konsep keserasian yang merujuk kepada penglibatan guru-guru dalam membuat keputusan dapat menjana idea-idea yang bernas dalam perbincangan. Manfaat utama kepimpinan bersama adalah keupayaan untuk menarik pelbagai pemikiran, bakat, dan kemahiran yang dimiliki secara menyeluruh (Miles & Watkin, 2007; Rice, 2006).

Dapatan kajian-kajian lepas mendapati banyak faedah kepimpinan distributif berasal dari sektor sekolah-sekolah di peringkat kebangsaan dan antarabangsa (Harris, 2009; Leithwood, Mascal, & Strauss, 2009; Spillane, 2006; Spillane, 2007). Seperti yang telah diamalkan di sekolah-sekolah, prinsip asas kepimpinan distributif adalah berkongsi amalan kepimpinan, dan sebagai hasilnya ia meningkatkan prestasi kepimpinan dan organisasi (Harris, 2009). Terdapat kajian yang membuktikan bahawa kepimpinan distributif dapat meningkatkan prestasi organisasi (Blase & Blase, 2000; Harris, 2008). Ia memberi panduan kepada pemimpin sekolah untuk

mengenal pasti kerja harian mereka, berfikir secara strategik, dan meneroka kepakaran guru-guru (Gronn, 2008; Spillane, 2006). Para sarjana berpendapat bahawa teori kepimpinan distributif adalah berdasarkan kepada amalan kepimpinan sekolah (Spillane, 2006). Amalan kepimpinan distributif memfokuskan kepada hubungan lebih daripada tindakan seorang pemimpin (Harris, 2008). Pemimpin sekolah dan guru-guru bekerjasama melakukan sesuatu tugas dengan penuh motivasi tanpa mengira jawatan dan posisi tertentu yang telah ditetapkan pada seseorang individu (Storey, 2004).

Amalan kepimpinan distributif menjadi satu pendekatan kepimpinan terbaik yang mampu membangunkan sistem pendidikan, dan idea kepimpinan ini juga turut disokong pelaksanaannya di sekolah-sekolah (Coleman & Earley, 2005; Yukl, 2002). Di sekolah, pengetua yang mengamalkan kepimpinan distributif memberi tumpuan pengurusan dengan memanfaatkan kepakaran guru-guru secara menyeluruh (Harris, 2004) dan mereka sentiasa mempengaruhi guru-guru untuk menyumbang kelebihan yang dimiliki untuk membangunkan sekolah bersama-sama (Oduro, 2006). Kepimpinan sekolah yang berkesan mengagihkan tugas secara sistematik tanpa menumpukan kepada keputusan dan tindakan perseorangan dalam hal ehwal pengurusan sekolah (Spillane, 2006).

Kejayaan sekolah berkesan adalah bersandarkan kepada amalan kepimpinan yang mewujudkan rasa perkongsian bersama dalam visi dan misi sekolah melalui agihan kuasa dan peranan bagi memaksimumkan pencapaian organisasi (Mendez-Morse, 1992). Konsep kepimpinan distributif menyokong pemimpin sekolah mengamalkan kepimpinan secara menyeluruh dengan melibatkan guru-guru sebagai pemimpin

dalam setiap perancangan dan pelaksanaan aktiviti sekolah (Goleman, 2002). Pendekatan amalan kepimpinan distributif sebagai langkah bijak bagi pembangunan sumber manusia dalam organisasi pendidikan yang membawa kepada peningkatan sekolah. Beliau menggalakkan penglibatan guru-guru dalam kepimpinan sekolah dan turut bertanggungjawab dalam sebarang isu persekolahan agar kelemahan-kelemahan pengurusan sekolah dapat diperbaiki (Mayrowetz, 2008).

Kepimpinan distributif mengakui bahawa terdapat beberapa pemimpin meletakkan pembelajaran sebagai pusat kepada semua aktiviti dan pemimpin berperanan dalam menghubungkan kepimpinan distributif kepada pembelajaran dan membangunkan kemahiran kepimpinan ahli-ahli organisasi yang lain (Eilis, 2010). Kepimpinan distributif di sekolah melibatkan pemfokusan ke atas peranan kepimpinan guru dalam menentukan sesuatu keputusan berkenaan kurikulum dan pengajaran pelajar (Anderson, 2004). Pencapaian pelajar dapat ditingkatkan dengan mengagihkan kuasa tugas di sekolah kepada guru-guru mengikut kepakaran masing-masing terutamanya dalam aktiviti pengajaran dan pembelajaran (Silns & Mulford, 2002). Guru-guru adalah tunjang utama yang memberi pengaruh dan turut menentukan pencapaian pelajar dan kualiti sesebuah sekolah (Crowther, 2002b). Harris (2008) menegaskan bahawa kepimpinan distributif merupakan amalan kepimpinan berkesan yang mampu mempengaruhi peningkatan pencapaian pelajar dan kecemerlangan sekolah.

Pencapaian pelajar dapat ditingkatkan dengan gaya kepimpinan distributif yang melibatkan guru-guru berperanan mengikut kepakaran dan kemahiran masing-masing (Silns & Mulford, 2002). Amalan kepimpinan distributif secara menyeluruh

dapat mempengaruhi keberkesanan sekolah dan pencapaian akademik pelajar (Sammons, Hillman, & Mortimore, 2007). Perkongsian tanggungjawab antara guru-guru dan pemimpin sekolah mampu menggerakkan aktiviti sekolah agar menjadi lebih efektif terutamanya dalam perancangan proses pengajaran dan pembelajaran (Spillane, et al., 2001). Kepimpinan distributif terbukti memberi pengaruh yang besar kepada peningkatan pencapaian pelajar dan sistem pengajaran di sekolah-sekolah (Leithwood, Jantzi, Ryan, & Steinbach, 1997). Beberapa prinsip kepimpinan distributif yang dicadangkan boleh membantu pengurusan sekolah menjayakan aktiviti pengajaran di sekolah-sekolah iaitu (i) kepimpinan diamalkan untuk meningkatkan prestasi, (ii) pembangunan memerlukan proses pembelajaran yang berterusan antara semua pihak, dan (iii) pemimpin merupakan model kepada ahli organisasi dalam semua perkara (Elmore, 2000).

Ciri-ciri utama amalan kepimpinan distributif digariskan untuk memberi fokus kepada pengajaran dan pembelajaran (Eilis, 2010). Hal ini kerana amalan kepimpinan distributif dijangkakan dapat meningkatkan prestasi kecemerlangan pelajar dengan menghubungkannya kepada kualiti pengajaran dan pembelajaran melalui struktur, sistem, prosedur, dan amalan yang digabungkan untuk membangunkan sekolah sebagai tempat pembelajaran (Duignan, 2003; Spillane, 2006). Mulford dan Silns (2005) menyatakan bahawa kepimpinan guru boleh dilaksanakan tanpa merujuk kepada jawatan kepimpinan formal. Ia dimaksudkan dengan tatacara guru-guru yang bekerja bersama-sama dan saling mempercayai, menghormati, dan menyokong antara satu sama lain (Grant, 2006; Harris et al., 2003).

Budaya sekolah yang positif dengan kurikulum yang mencabar memberi tumpuan kepada piawaian tinggi melalui kerja kolektif yang berterusan oleh pentadbir dan guru. Pentadbir pendidikan bukan sahaja mempunyai cabaran untuk membina persekitaran kerjasama yang positif, tetapi juga cabaran dalam mempromosikan kerjasama antara guru-guru dan pentadbir pendidikan untuk memastikan kejayaan pelaksanaan program-program pendidikan yang berkualiti untuk semua pelajar tanpa mengira keupayaan tertentu (Lashley & Boscardin, 2003). Hal ini kerana, untuk memenuhi permintaan kerja, pentadbir sekolah mesti mengagihkan tugas kepimpinan dalam kalangan pelbagai pemimpin dan pengikut pada masa yang sama bekerjasama secara kolektif bersama-sama. Ia penting untuk keberkesanan setiap program pendidikan yang telah direncanakan. Oleh itu, adalah menjadi tanggungjawab pentadbir pendidikan menyediakan pentadbir sekolah yang memahami peranan dan tanggungjawab pendidik (Wald, 1998).

2.3.4 Kepimpinan Distributif: Pemeraksanaan Organisasi

Jenis kepimpinan yang diperlukan di institusi pendidikan tanpa perubahan pendidikan berkemungkinan untuk meneruskan tanggapan masyarakat dan organisasi pendidikan berkenaan ketidakberkesanan amalan kepimpinan distributif (Belhiah, 2007). Hal ini kerana, kepimpinan distributif memberi kuasa kepada guru-guru. Beliau menyebut istilah kepimpinan seperti kepimpinan sisi, kepimpinan penyertaan, dan kepimpinan demokrasi yang dikaitkan dengan kepimpinan distributif yang mana konsepnya pemimpin melayan pekerja sebagai rakan kongsi dalam kepimpinan dan bukan sebagai orang bawahan yang mesti melaksanakan arahan dari pihak atasan. Oleh itu, keperluan untuk beralih daripada konsep kepimpinan hierarki dan gaya birokrasi kepimpinan adalah batu loncatan ke arah

memberi kuasa kepada guru-guru dan pendemokrasian pendidikan. Walau bagaimanapun, pemeraksanaan tidak semestinya bermakna melepaskan kuasa dan memberi guru kuasa mutlak. Ia hanya memberi mereka peluang untuk merasai amanah dan tanggungjawab memimpin perubahan.

Satu konsep yang mesti difahami dalam kepimpinan distributif ialah amalan kepimpinan ini melibatkan pengagihan kuasa, namun tanggungjawab keseluruhan masih terletak pada bahu pengetua (MacBeath, 2005; Robinson, 2006). Walau bagaimanapun, perkara penting berkaitan dengan kepimpinan distributif ialah guru-guru melibatkan diri dalam kepimpinan apabila pemimpin menggalakkan mereka untuk menyuarakan pandangan mereka dengan lebih terbuka dan bersungguh-sungguh tanpa rasa takut terutamanya perbincangan berkaitan dasar sekolah, kurikulum, dan amalan pendidikan. Terdapat empat jenis suara guru iaitu suara mengundi, suara nasihat, suara yang diwakilkan, dan suara berdialog (Allen, 2004). Suara mengundi adalah di mana guru-guru membuang undi pada isu-isu yang berkaitan dengan dasar-dasar sekolah. Suara nasihat adalah di mana guru menyediakan input mereka mengenai keputusan sekolah, dasar, dan tadbir urus. Suara yang diwakilkan adalah suara dalam pasukan kepimpinan yang membuat keputusan manakala suara berdialog adalah suara di mana guru-guru digalakkan untuk menyatakan pandangan mereka dengan lebih terbuka dan menggunakan potensi mereka sebagai pemimpin untuk membawa perubahan di sekolah mereka. Suara berdialog adalah suara yang lebih cenderung untuk membawa perubahan yang bermakna dan mengubah amalan pendidikan kerana ia melibatkan sejumlah besar komitmen dan pengambilan risiko.

Cukup jelas menerangkan bahawa mengagihkan amanah kepimpinan kepada guru-guru bermakna usaha memperkasakan ahli organisasi ke arah pembangunan profesionalisme mereka sebagai pemimpin (Leithwood & Riehl, 2005). Harris (2004) menyatakan bahawa hal ini adalah penting untuk memastikan kepimpinan distributif tidak diamalkan secara salah dan melampau untuk kegunaan peribadi seorang pemimpin. Merujuk kepada Sergiovanni (2007), pemberian kuasa ditakrifkan sebagai satu tindakan kepimpinan rasmi organisasi yang melibatkan aliran tugas secara berterusan bagi mendorong komitmen mengenai tujuan asas organisasi.

2.3.5 Membangunkan Model Kepimpinan Distributif untuk Pendidikan

Adalah logik untuk mengaitkan keberkesanan program pendidikan dengan amalan kepimpinan pentadbir pendidikan. Walau bagaimanapun, ia penting untuk mewujudkan hubungan antara pentadbir pendidikan dan pemimpin guru pendidikan, memandangkan terdapat perbezaan antara kedua-dua peranan ini. Pentadbir pendidikan merupakan peneraju pendidikan yang menentukan dan menyatakan piawaian serta matlamat dalam program pendidikan untuk pendidik menerusi kerjasama yang membawa kepada peningkatan peluang kepada individu dengan keperluan pembelajaran yang luar biasa (CEC, 2009b). Sementara itu, seorang pemimpin guru pula bekerja secara berpasukan (Silva et al., 2000) melibatkan diri dalam proses penyelesaian masalah di peringkat pembangunan, pementoran guru baru, membantu sekolah-sekolah mereka bentuk semula organisasi, dan menyediakan aktiviti-aktiviti pembangunan profesional (Billingsley, 2007; Darling-Hammond, Bullmaster, & Cobb, 1995). Menurut CEC, tanggungjawab dan peranan pentadbir pendidikan termasuk pengawasan program pendidikan, membantu melalui

pembangunan dan pelaksanaan program, memastikan kualiti perkhidmatan pendidikan, dan turut terlibat dalam proses pendidikan dengan bekerja bersama-sama guru-guru dan ibu bapa (CEC, 2009b).

Majoriti kajian amalan kepimpinan bertumpukan kepada kesan kepimpinan pendidikan terhadap keberkesanan amalan kepimpinan pengetua. Banyak kajian mengenai kepimpinan pengetua sekolah jelas menunjukkan bahawa kepimpinan mempunyai kesan langsung kepada pengajaran dan pembelajaran (Marzano et al., 2005).. MacBeath et al. (2004) menerbitkan laporan mengenai kepimpinan distributif di mana mereka menggambarkan kepimpinan distributif sebagai model untuk mengekal dan membangunkan kepimpinan. Model ini terdiri daripada tiga fasa utama pembangunan kepimpinan distributif. Walaupun model itu dibangunkan khas untuk sekolah-sekolah, namun tiga fasa pembangunan tersebut adalah berkait dengan organisasi daerah yang lebih besar, khususnya jabatan pendidikan.

1. Fasa 1 bermula sebagai pemimpin pendidikan yang mana sebagai pentadbir pendidikan, mereka mendapat tahu struktur rasmi, sejarah, dan budaya organisasi. Oleh kerana itu, pemimpin bersma-sama dengan ahli organisasi dan kemahiran yang ada menjalankan tanggungjawab kepimpinan secara formal dan strategik serta mengagihkan kepimpinan kepada individu-individu yang terdiri daripada pasukan kepimpinan. Di samping itu, pasukan kepimpinan membina sistem akauntabiliti dengan mengawal dan memantau kemajuan.

2. Fasa 2 berkembang kerana skop kepimpinan secara berperingkat melibatkan ahli organisasi lain yang tidak memegang jawatan-jawatan kepimpinan rasmi dalam usaha untuk mewujudkan kepimpinan dan wawasan yang dikongsi bersama dalam kalangan ahli yang menunjukkan penglibatan kepada misi organisasi. Daya usaha yang dibuat adalah untuk memasukkan semua ahli dalam pembuatan keputusan. Pemimpin pendidikan berusaha untuk membina budaya yang mengutamakan kerjasama yang membolehkan kedua-dua peluang formal dan tidak formal kepada ahli organisasi untuk belajar daripada satu sama lain dalam usaha untuk meningkatkan kemahiran individu dan amalan kolektif. Kejayaan organisasi adalah berdasarkan kepada keberkesanan usaha-usaha kerjasama.
3. Fasa 3 menekankan kemapanan. Organisasi membudayakan nilai-nilai kepercayaan, keyakinan diri, dan berkongsi matlamat. Peranan pemimpin dan pengikut boleh berubah mengikut konteks keadaan. Oleh kerana terdapat budaya kerjasama di mana terdapat tahap kepercayaan yang tinggi, perbezaan dalam nilai-nilai dan amalan kerja kedua-duanya boleh diterima dan dicabar.

2.3.6 Keberhasilan Kepimpinan Distributif

Terdapat bukti empirikal pada masa kini berkenaan kesan kepimpinan distributif yang menyokong hubungan kuat antara kepimpinan distributif dengan peningkatan prestasi sesebuah organisasi. Terdapat juga bukti yang mencadangkan organisasi yang membangunkan kapasiti kepimpinan distributif dalam sekolah adalah teras utama untuk mencapai kejayaan dan menggalakkan peningkatan organisasi yang

mapan, (Blase & Blase, 2000; Harris, 2008). Di Amerika Syarikat dan Britain, banyak kajian dari penyelidik memfokuskan kepada perkaitan antara kepimpinan distributif dengan pencapaian dan kecemerlangan sekolah (Gronn, 2003; Bennet, Harvey, Wise, & Woods, 2003; Spillane, Halverson, & Diamond, 2004; Spillane & Shere, 2004; Harris, 2009) dan hasil dapatan menunjukkan wujudnya hubungan antara kepimpinan distributif dengan tahap kecemerlangan sekolah. Hasil dapatan tersebut menyokong kajian Hall dan Wallence (1996) yang telah mendapati terdapat bukti kukuh bahawa amalan kepimpinan bersama dalam kalangan pemimpin dan ahli organisasi mempunyai hubungan dengan peningkatan hubungan kolaboratif.

Namun begitu, wacana akademik didapati tidak selaras mengenai hasil positif kepimpinan distributif. Beberapa bukti lain telah menunjukkan bahawa dengan mempunyai pelbagai pemimpin, ia boleh menyumbang kepada ketidakcekapan, keutamaan yang bercanggah, gaya kepimpinan bersaing, budaya tidak keruan, tumpuan yang lemah, dan produktiviti yang rendah (Storey, 2004). Selain itu, mempunyai pemimpin tidak formal membuatkan orang di sekeliling berasa kerja-kerja mereka kurang dinilai dan kurang mendapat pengiktirafan (Harris, 2008). Dalam hal yang lain, pemimpin tunggal dikatakan lebih baik dalam mengintegrasikan tugas dan akauntabiliti yang lebih besar (Waldersee & Eagleson, 2002). Sesetengah penyelidik berpendapat bahawa kepimpinan distributif tidak semestinya sinonim dengan kepimpinan yang baik kerana kepimpinan yang tidak baik tetap menjadi tidak baik sama ada kepimpinannya diagihkan atau tidak (Harris, 2008; Mascal et al., 2008).

Walau bagaimanapun, dalam menghadapi bukti yang pelbagai dari penyelidik-penyelidik lepas, pengurusan mikro model perubahan pendidikan mengalami kegagalan dan model alternatif kepimpinan distributif dibangunkan sebagai cara untuk menjamin inovasi dan penambahbaikan yang mapan (Hargreaves & Fink, 2008). Terdapat bukti yang menunjukkan bahawa kepimpinan distributif menggalakkan nilai-nilai yang mampu memacu akauntabiliti dan penglibatan bertanggungjawab ahli organisasi yang membawa kepada pembinaan kapasiti dan seterusnya mendorong ke arah peningkatan kecemerlangan dalam organisasi sekolah. Potensi hasil positif kepimpinan distributif dipertingkatkan di mana kepimpinan distributif diselaraskan dan direka bentuk ke dalam struktur organisasi yang menyumbang kepada hasil organisasi yang lebih produktif (Mascell et al., 2008; Robinson 2008).

2.4 Pengurusan Konflik

Pengurusan konflik didefinisikan sebagai keupayaan seseorang dalam menyelesaikan perbezaan yang wujud melalui pembangunan sosial dan moral dengan mementingkan kejujuran, keadilan, dan keterampilan dalam perbincangan (Mindes, 2006). Moran (2001) melihat pengurusan konflik sebagai falsafah dan satu set kemahiran yang membantu individu dan kumpulan organisasi kepada pemahaman yang lebih baik (Anna Saiti, 2012; Somech, 2008). Konflik adalah satu konsep yang tidak pernah kekal positif atau negatif tetapi ia sentiasa dilihat sebagai asas utama dan menyebabkan sebahagiannya berorientasikan kepada pembangunan sekolah.

Selain itu, pengurusan konflik bermaksud satu strategi penyelesaian yang menyokong individu atau kumpulan dalam satu percanggahan supaya satu proses

pembelajaran dapat berlaku dan ia membawa kepada tindakan transformasi (Tschannen-Moran, 2001). Pengurusan konflik merupakan satu proses penting yang melibatkan pengendalian penyampaian idea dan kepakaran bagi menyelesaikan konflik yang berlaku (Warters, 2000). Pengurusan konflik telah menjadi isu pengurusan yang penting dalam pelbagai sektor (Deutsch & Coleman, 2000) dan pengurusan konflik berkaitan tingkah laku dan strategi pengurusan sering menjadi topik utama (Chen, 2004; Rahim, Antonioni, & Psenicka, 2001). Rahim et al. (2000) berpendapat bahawa kejujuran dan keadilan adalah proses terbaik dalam usaha menguruskan konflik yang berlaku. Rahim (2001) memberi pandangan bahawa pengurusan konflik organisasi berkait dengan agihan sumber tenaga, kemahiran, dan sumber pengetahuan dari kalangan ahli yang bertentangan bagi menyelesaikan isu konflik secara baik.

Mengenal pasti jenis konflik dan kesan langsung kepada keberkesanan organisasi adalah satu analisis penting bagi menyelesaikan konflik (De Dreu & Weingart, 2003a). Gaya pengurusan konflik merujuk kepada tindak balas atau kelompok tingkah laku, yang digunakan dalam pengurusan konflik melalui pelbagai teknik dan kaedah komunikasi (Wilmot & Hocker, 2001). Tjosvold (1998) mencadangkan bahawa apabila organisasi menghadapi konflik, pengurusan konflik melalui perbincangan terbuka diperlukan dalam tindakan penyelesaian di mana ia dapat memanfaatkan konflik secara berkesan bagi memenuhi matlamat organisasi (Tjosvold, 2008b). Pengurusan konflik adalah tingkah laku orientasi mengenai bagaimana untuk mendekati dan menangani konflik melalui pemilihan gaya pengurusan konflik terbaik berdasarkan kepada situasi konflik tersebut (Rachel, 2008).

Gaya pengurusan konflik telah diukur dengan pelbagai klasifikasi. Follett (1940) mengkonsepkan klasifikasi bagi pengurusan konflik melalui lima strategi pengendalian konflik tingkah laku iaitu penguasaan, kompromi, integrasi, mengelakkan dan penindasan. Satu lagi konsep bagi mengklasifikasikan pengurusan konflik ialah melibatkan dua kaedah yang bertentangan iaitu sama ada bekerjasama atau bersaing (Deutsch, 1949). Deutsch mentakrifkan konflik sebagai interaksi yang tidak serasi antara dua individu, di mana seseorang itu mengganggu atau menghalang keberkesanan sesuatu tugas. Beliau berhujah bahawa hasil konflik bergantung kepada pengurusan konflik yang dikendalikan sama ada secara kerjasama atau kompetitif.

Blake dan Mouton (1964) pula mengklasifikasikan pengurusan konflik interpersonal kepada lima jenis iaitu memaksa, bertolak ansur, menyamaratakan, menjejaskan, dan menyelesaikan masalah. Selain itu, Tomas dan Kilmann telah membentuk satu gaya pengurusan konflik yang nyata dapat dilihat dalam tingkah laku yang membentuk corak organisasi dan perkongsian matlamat (Kuhn & Poole, 2000). Thomas dan Kilmann (1974) juga membangunkan satu model pengurusan konflik yang menggunakan lima gaya iaitu bersaing, bekerjasama, mengelak, bertolak ansur, dan berkompromi. Gaya bersaing berfokuskan kepada keseimbangan untuk diri sendiri yang disifatkan lebih kepada memaksimumkan keuntungan individu. Gaya ini berbeza dengan gaya bekerjasama, yang membina penyelesaian kepada konflik untuk memenuhi keperluan semua pihak yang terlibat. Gaya mengelak adalah rendah dalam keseimbangan untuk diri manakala gaya bertolak ansur mengorbankan kepentingan diri untuk memenuhi keperluan orang lain. Akhirnya, gaya

berkompromi adalah dengan mencari titik tengah antara kerjasama dan ketegasan yang membawa kepada penyelesaian konflik.

Desivilya (2005) juga turut mengemukakan lima corak pengurusan konflik yang utama iaitu mendominasi, mewajibkan, mengelak, mengintegrasikan, dan bertolak-ansur. Beliau juga berpendapat bahawa ahli organisasi kebiasaannya menyelesaikan konflik yang dihadapi dengan bertindak pasif melalui pendekatan mengelak dan bertolak ansur. Hughes, Ginnet, dan Curphy (2009) melihat strategi pengurusan konflik pada perspektif yang berbeza dengan membahagikannya kepada dua dimensi iaitu bekerjasama/tidak bekerjasama dan mendesak/tidak mendesak. Mereka telah menyifatkan lima pendekatan utama dalam mengurus konflik berdasarkan kepada sudut pandangan mereka iaitu:

- i) Persaingan – merujuk kepada keutamaan kejayaan pada diri sendiri dengan menjatuhkan pihak lain melalui konsep persaingan yang dikenali dengan konsep menang-kalah.
- ii) Penyesuaian – Prihatin kepada kepentingan pihak lain dengan tujuan memujuk dan tidak menumpukan perhatian untuk mencapai kepuasan diri sendiri.
- iii) Berkongsi – Kedua-dua pihak akan mendapat apa yang dikehendaki tetapi tidak semuanya dapat dicapai dan dalam masa yang sama, ada yang terpaksa dikorbankan. Konsep ini adalah lebih kepada kesederhanaan.
- iv) Kerjasama – kedua-dua pihak berusaha untuk memenuhi kehendak kedua-dua pihak dengan menyelesaikan masalah melalui integrasi keprihatinan antara satu sama lain.

- v) Mengelak – kedua-dua pihak mengambil sikap acuh tak acuh terhadap kehendak masing-masing dan bertindak seolah-olah menarik diri daripada mengharapkan kepentingan yang dikehendaki.

Kajian-kajian berkenaan proses pengurusan konflik banyak dijalankan dalam pelbagai organisasi bagi melihat pendekatan pengurusan konflik yang digunakan (Jaffe & Scott, 1998; Marcus, 2003; Melamed & Reiman, 2000; Warters, 2000). Warters (2000) dan Hill (1997) menggunakan pendekatan yang berasaskan faedah di mana ia bertujuan mengurus konflik dengan berdasarkan kepada faktor kritikal, keperluan, kepentingan, dan isu-isu. Pendekatan ini memberi fokus kepada tugas berbanding emosi dan perasaan bagi memperlihatkan realiti sebenar yang boleh membawa kepada keuntungan organisasi dan keputusan ini membawa kepada persetujuan bersama secara matang. Dua strategi pengurusan konflik yang sering digunakan ialah pendekatan pengantaraan dan rundingan yang mana melibatkan orang ketiga untuk mengendali dan menerangkan isu yang berlaku.

Weeks (1994) telah menerbitkan sebuah buku yang bertajuk ‘Lapan Langkah Penting untuk Menyelesaikan Konflik’ memberi pandangan berkenaan komponen-komponen utama konflik yang dirasakan selaras dengan teori-teori proses sosial iaitu (i) konflik berbentuk positif dan negatif (Deustch, 2000a); (ii) mempertimbangkan aspek komunikasi seperti saling bergantung, amanah dan kuasa, serta persaingan yang membina (Lewicki & Wiethoff, 2000); dan (iii) menegaskan kepentingan kuasa (Coleman, 2000). Weeks (1994) berpendapat, pengurusan konflik yang berkesan bergantung kepada pemahaman seseorang mengenai bagaimana

komponen-komponen pengurusan mampu mempengaruhi situasi konflik serta memisahkan punca yang dilihat boleh membawa kepada konflik yang berpanjangan.

Utiti Sirivun (2001), dalam kertas kerjanya mengkaji kecenderungan gaya pengurusan konflik rendah dan menengah dalam kalangan para pengurus dan pelajar kolej, mendapati bahawa gaya pengurusan konflik utama adalah menyepadukan, manakala gaya menengah adalah memaksa atau mengabaikan. Gaya yang paling kerap digunakan ialah menyepadukan, mewajibkan, dan bertolak ansur yang mana menjadi gaya pengurusan yang paling berkesan dalam menyelesaikan konflik.

Fungsi pasukan juga memainkan peranan yang besar sebagai salah satu pendekatan dalam pengurusan konflik organisasi (Aritzeta, Ayestaran, & Swailes, 2005). Mereka percaya bahawa hubungan antara peranan pasukan dan gaya konflik membuatkan ia sesuai untuk meramalkan bagaimana peranan pasukan tertentu dalam mengurus konflik sesebuah organisasi. Dengan melihat kepada prestasi dan kreativiti, Aritzeta et al. (2005) menerangkan keperluan untuk pendekatan berkerjasama dan berdaya saing dalam pasukan projek. Hubungan dalam pasukan boleh terjejas oleh tingkah laku kompetitif, di mana ia boleh membawa kepada konflik bermasalah jika tidak diuruskan. Oleh itu, mereka menyokong gabungan peranan yang berbeza dalam menguruskan konflik. Somech, Desivilya, dan Lidogoster (2009) menjelaskan bahawa satu pasukan kerjasama lebih banyak dan kerap kali berhadapan dengan masalah yang timbul dan mengetahui masalah yang perlu ditangani. Somech et al. (2009) juga berpendapat bahawa tingkah laku kompetitif menghalang komunikasi, kreativiti, dan perkongsian ilmu yang akan memberi kesan negatif kepada prestasi pasukan.

Corak pengurusan konflik konstruktif seperti mengintegrasikan dan bertolak-ansur boleh dikaitkan dengan pengenalan kumpulan dan kerjasama (Eizen et al., 2005). Ahli organisasi akan lebih mengenali pasukan dan cenderung untuk bersikap terbuka melalui pendekatan kerjasama dan bertolak ansur apabila mereka berhadapan dengan konflik. Tambahan pula kajian yang dibuat oleh Desivilya et al. (2005) juga membuktikan bahawa anggota pasukan yang beremosi positif ke arah semangat sepasukan akan dikaitkan secara positif kepada pilihan untuk corak pengurusan konflik yang mengintegrasikan dan bertolak ansur.

Dalam hal yang lain pula, dapatan kajian menunjukkan bahawa pergantungan tugas antara ahli pasukan menuntut ahli-ahli pasukan untuk bekerjasama, diikuti dengan saling bergantung tugas yang tinggi untuk interaksi secara hebat dalam kalangan ahli organisasi (Somech et al., 2009). Namun begitu, Somech et al. (2009) juga mendapati kajian yang menyokong kepercayaan bahawa kebergantungan tugas yang tinggi dan interaksi yang hebat dalam kalangan ahli-ahli pasukan menggalakkan tingkah laku kerjasama melalui peningkatan komunikasi dan perancangan bersama. Somech et al. (2009) turut menyatakan bahawa gaya kompetitif adalah yang paling biasa digunakan di peringkat awal pembangunan pasukan dan apabila terdapat persaingan untuk sumber projek. Teori ini berkait rapat dengan definisi pasukan berprestasi tinggi yang dinyatakan oleh Boddy (2002), di mana ahli pasukan yang berprestasi tinggi amat komited antara satu sama lain dalam pembangunan personal untuk tujuan yang sama.

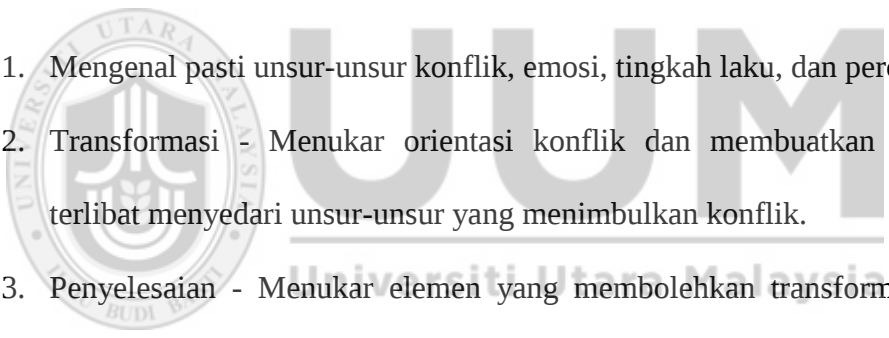
Bagi mengaitkan keyakinan dengan pasukan berprestasi tinggi, Eizen et al. (2005) mendefinisikan individu yang mempunyai kepercayaan dan keyakinan dalam diri

dapat melaksanakan tugas tertentu dengan lebih baik di mana dia yakin kepada kejayaan dan akan terus ke hadapan untuk melaksanakan sesuatu tugas. Eizen et al. (2005) mengaplikasikan teori ini dalam pengurusan konflik di mana berpendapat bahawa ahli pasukan yang mempunyai efikasi sendiri yang tinggi dipercayai akan dapat melihat dan mengenalpasti konflik sebagai satu lagi tugas yang berkemungkinan besar akan cuba diselesaikan dan menguruskannya. Sebaliknya, individu yang tidak mempunyai efikasi sendiri yang tinggi, mereka akan cuba untuk mengelak dari konflik kerana mereka tidak mempunyai kepercayaan dan keyakinan pada diri mereka untuk sesuatu kemahiran yang diperlukan. Selain itu Eizen et al. (2005) juga menyatakan bahawa teori sosial efikasi sendiri ditakrifkan sebagai individu yang memiliki kepercayaan dan keupayaan untuk membina dan mengekalkan ikatan perhubungan dan bekerjasama dengan orang lain serta mampu menguruskan pelbagai jenis konflik interpersonal.

Selain itu, De Dreu et al. (2004) mengkaji punca konflik di tempat kerja dan mendapati bahawa terdapat kecenderungan pasukan yang membangunkan budaya konflik mereka sendiri. De Dreu et al. (2004) berpendapat bahawa beberapa pasukan telah membangunkan satu budaya konflik tertentu yang dikenali sebagai gaya pengurusan seperti debat terbuka. Pandangan yang berbeza mengenai konflik dinyatakan oleh De Dreu et al. (2004) di mana beberapa pasukan mungkin melihat konflik sebagai peluang untuk menonjolkan kehebatan diri manakala yang lain melihatnya sebagai satu ancaman.

Pendekatan kepada konflik dan gaya pengurusan konflik juga bergantung kepada penglibatan emosi seseorang itu. Pengurusan emosi adalah salah satu faktor terbesar

yang menjadi punca kepada kewujudan konflik. Bodtker et al. (2001) menekankan bahawa emosi kebanyakannya dipamerkan melalui bahasa tubuh dan ekspresi muka di mana ia merupakan sesuatu yang tidak dapat disembunyikan antara satu sama lain. Sumber bagi konflik mengikut Bodtker et al. (2001) ialah suatu peristiwa yang tidak memberi manfaat kepada matlamat peribadi atau sebagai gangguan dalam perancangan yang akan membawa kepada emosi negatif. Bodtker et al. (2001) menyatakan bahawa seseorang menjadi emosi kerana sesuatu yang berunsur peribadi dipertaruhkan untuknya. Bodtker et al. (2001) berpendapat bahawa konflik dibentuk oleh tiga unsur utama iaitu sikap, kelakuan, dan percanggahan. Bodtker et al. (2001) membentangkan tiga langkah berikut semasa mengurus konflik:

- 
1. Mengenal pasti unsur-unsur konflik, emosi, tingkah laku, dan percanggahan.
 2. Transformasi - Menukar orientasi konflik dan membuatkan pihak-pihak terlibat menyedari unsur-unsur yang menimbulkan konflik.
 3. Penyelesaian - Menukar elemen yang membolehkan transformasi konflik, yang akan membawa kepada penyelesaian menjadi jelas.

Runde dan Flanagan (2007) mengetengahkan beberapa ciri penting bagi pemimpin konflik yang berwibawa:

- 1- Berkeupayaan untuk bertenang
- 2- Berpegang kepada konflik konstruktif
- 3- Berkeupayaan untuk menjadi lebih kritikal pada idea-idea, bukan pada mengasingkan isu-isu peribadi yang bernilai daripada kritikan idea
- 4- Tidak bertolak-ansur sebaliknya berfokuskan kepada hasil terbaik, bukan untuk menang

- 5- Usaha untuk memahami semua isu bagi setiap pihak
- 6- Bersifat sebagai seorang pendengar
- 7- Menggalakkan kesopanan, keadilan, dan keselamatan

Pengambilan perspektif digunakan untuk mengalihkan konflik kepada inovasi dan produktiviti dan ia mampu diterima oleh semua pihak yang terlibat. Apabila konflik berorientasikan tugas, ia mengambil perspektif yang bermakna orang yang berada pada kedudukan yang lain boleh melihat konflik yang berlaku pada satu kedudukan orang lain. Runde dan Flanagan (2007) menyatakan bahawa perspektif mengambil inisiatif apabila seseorang berusaha untuk meletakkan dirinya dalam kedudukan orang lain untuk melihat konflik dari sudut pandangan yang berbeza daripada diri sendiri.

2.4.1 Definisi dan Konsep Konflik

Penyelidik dalam beberapa tahun kebelakangan ini telah menilai andaian asas yang mendasari konflik organisasi di mana mempersoalkan berkenaan terdapat banyak organisasi yang terlibat dengan masalah konflik (Jameson, 1999; Rachel, 2008). Wright (1990) menyatakan bahawa perkataan konflik berasal dari perkataan Latin yang bermaksud konfigurasi untuk menyerang bersama-sama. Ia dijangka bahawa konflik boleh berlaku dalam erti kata fizikal apabila dua atau lebih perkara yang berbeza sama-sama bergerak untuk menduduki sesuatu ruang. Konflik adalah perjuangan antara dua pihak yang saling bergantung telah berhadapan dengan percanggahan matlamat, sumber yang terhad, perbezaan idea, serta gangguan dalam mencapai matlamat mereka (Wilmot & Hocker, 2001).

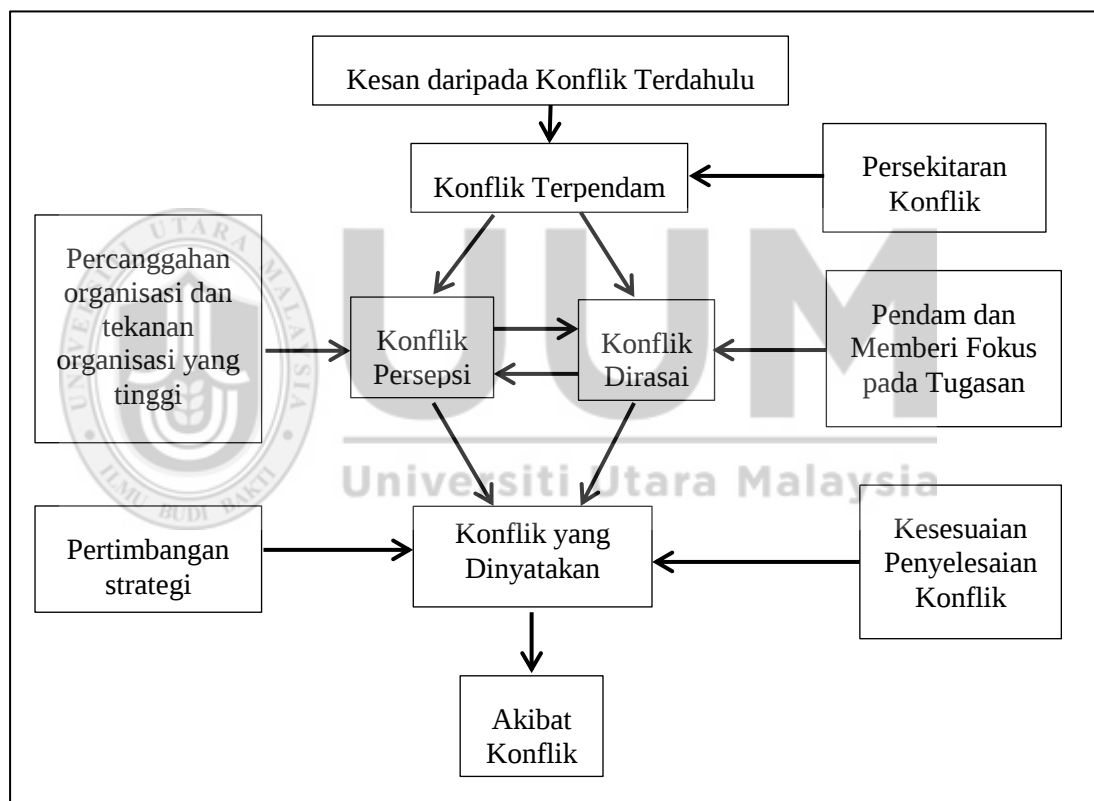
Konflik juga dianggap sebagai satu perjuangan antara kedua-dua pihak yang melihat dan menyedari bahawa matlamat mereka tidak serasi (Lebedun, 1998). Steyn dan Van Niekerk (2002) menggambarkan konflik sebagai satu fenomena sejagat bagi sesiapa pun, dengan pelbagai sifat yang unik yang mana mereka bekerja untuk organisasi yang sama. Konflik boleh dilihat sebagai satu keadaan yang membimbangkan antara dua atau lebih individu yang beroperasi dalam satu unit sebagai tidak sesuai (Darling & Fogliasso, 1999). Murphy (1994) menerangkan konflik sebagai satu set tingkah laku, matlamat, atau kaedah yang berbeza. Sementara menurut Scannell (2010), konflik adalah suatu hal alami dan normal yang wujud kerana perbezaan persepsi, tujuan, atau nilai dalam satu kelompok individu. Konflik sebagai suatu tindakan seseorang individu yang menghalang atau mengganggu individu lain dalam sebarang keadaan. Walaupun definisi konflik adalah berbeza pada seorang penyelidik dengan penyelidik-penelidik yang lain, ia bergantung kepada pembolehubah keadaan yang ditakrifkan sebagai interaksi antara individu yang berkonflik (Antonius et al., 2002; Rachel, 2008).

Terdapat tiga jenis konflik iaitu konflik kerja, konflik hubungan, dan konflik tugas (Kurtzberg & Mueller, 2005). Dengan merujuk kepada teori konflik Pondy (1967), ia merangkumi lima langkah perkembangan konflik dalam organisasi. Lima langkah peringkat perkembangan konflik tersebut ialah (i) konflik terpendam; (ii) konflik persepsi; (iii) konflik yang dirasakan; (iv) konflik yang dinyatakan; dan (v) konflik akibat.

Konflik timbul apabila wujud satu ketidakpuasan hati yang terpendam dan ia berpotensi untuk diluahkan (Alakavuklar, 2007). Konflik yang terpendam akan

menimbulkan pelbagai persepsi dan perasaan yang memungkinkan kepada gangguan hubungan dan interaksi antara pihak yang terlibat, dan ia boleh membawa kepada satu tindakan yang tidak disangka yang dinamakan konflik yang dinyatakan atau dipamerkan. Konflik yang dipamerkan akan mewujudkan kesan-kesan negatif yang mampu menjadi punca kepada kegagalan dan ketidaklancaran pengurusan organisasi.

Rajah 2.1 Lima Peringkat Konflik (Model Pondy)



Sumber Ozan Nadir Alakavakular (2007)

Penyelidik-penyelidik lepas mencadangkan bahawa tindakan yang saling bergantung secara semula jadi antara ahli organisasi akan membawa kepada konflik organisasi kerana setiap ahli sering mempunyai perspektif dan pandangan yang berbeza dalam menjalankan tugas (Beersma et al., 2009; John, Greer, & Rupert, 2008). Pelbagai

kemahiran dan kelebihan yang dimiliki oleh ahli akan menyebabkan percanggahan pendapat dalam menyelesaikan sesuatu isu dalam organisasi (Marks, Mathieu, & Zaccaro, 2001). Ia penting untuk memanfaatkan pelbagai pengetahuan dan kemahiran ahli organisasi tanpa mencetuskan konflik yang menghalang keupayaan pasukan itu melaksanakan pengurusan (Thomas, 2011).

Konflik organisasi berlaku apabila ahli-ahli melihat percanggahan dan ketidakserasian dalam pelbagai bidang menerusi idea, perspektif, gaya interpersonal, atau personaliti (Weingart & Jehn, 2000). Dari segi sejarah, konflik telah dianggap sebagai satu proses negatif yang akan diselesaikan dengan menghapuskan konflik yang timbul untuk mewujudkan hubungan interaksi yang lancar dan harmoni (De Dreu & Weingart, 2003b; Jehn & Bendersky, 2003). Walau bagaimanapun, Pinkley (1990), dan Amason & Sapienza (1997) mempunyai pandangan yang berbeza pada teori konflik yang mana mereka berpendapat wujudnya perbezaan pengurusan konflik pada jenis konflik yang berbeza iaitu konflik hubungan dan konflik tugas. Perbezaan di antara kedua-dua jenis konflik adalah penting kerana ia mendatangkan kesan yang berlainan pada keberkesanan organisasi.

1. Konflik Hubungan

Konflik hubungan ditakrifkan sebagai berlakunya perbalahan interpersonal, permusuhan, dan kebencian dalam kalangan ahli organisasi. Hasil kajian jelas membuktikan bahawa konflik hubungan tidak pernah dikaitkan secara positif dengan ahli organisasi dan keberkesanan organisasi (De Dreu, 2001; De Dreu & Weingart, 2003b). Teori menjelaskan konflik hubungan menghalang keberkesanan organisasi kerana ahli memberi perhatian kepada usaha untuk

mengurangkan ancaman interpersonal sebagai usaha untuk memastikan organisasi terus maju serta tidak mengalami perasaan tidak selesa seperti kebimbangan atau ketakutan yang menyekat idea-idea ahli organisasi untuk terus membangunkan organisasi (Pelled, 1996a; Peterson & Behfar, 2003).

2. Konflik Tugas

Konflik tugas adalah merujuk kepada perbezaan pendapat dalam bentuk pandangan dan idea-idea dalam kalangan ahli organisasi mengenai sesuatu tugas (Jehn, 1997). Penyelidik-penyelidik lepas telah membuktikan bahawa konflik tugas memberi manfaat kepada keberkesanan organisasi kerana ia menggalakkan perbincangan dan penerokaan idea-idea yang berbeza melalui rangsangan analisis pengurusan yang mendalam sebagai tindakan alternatif (Amason, 1996; Jehn, 1997; West, 2001). Untuk mendapatkan manfaat daripada pelbagai pengetahuan dan kemahiran ahli, pertukaran pendapat dan idea diperlukan (Badke-Schaub, Goldschmidt, & Meijer, 2010). Konflik tugas menggalakkan pembelajaran dari perspektif orang lain dan membawa kepada pemahaman yang lebih mendalam tentang sesuatu isu (Simons & Peterson, 2000). Selain itu, konflik tugas boleh mengelakkan daripada berlakunya satu pembuatan keputusan yang mungkin merugikan organisasi.

Selain itu, konflik juga didefinisikan sebagai aktiviti yang bersesuaian, di mana apabila satu pihak menghalang atau menyekat tingkah laku seseorang, ia memberi kesan kepada pihak lain (Marcus, 2003). Konflik juga dikenali sebagai perbalahan pendapat mengenai perbezaan sikap, kepercayaan, nilai-nilai, atau keperluan (Thomas, 2005). Konflik berlaku apabila wujud perbezaan pendapat pada sebarang

isu dan ia mengundang kepada percanggahan emosi sehingga membawa kepada perbalahan antara individu atau kumpulan (Dubrin, 2005). Konflik adalah satu hakikat hidup yang realiti dalam sesebuah organisasi. Ia bukan produk yang terhasil dan dapat dilihat, tetapi tersimpan dalam pemikiran seseorang dan menjadi ketara apabila ia diluahkan dalam bentuk hujah dan tindakan. Dalam sesebuah organisasi, ia boleh berlaku disebabkan oleh kegagalan pengurusan (De Janasz, Dowd, & Schneider, 2006) .

Konflik adalah suatu tingkah laku yang rumit dan kompleks yang memerlukan kepada kajian yang lebih terperinci (Rahim, 2001). Ahli psikologi sosial menegaskan bahawa konflik adalah tingkah laku dan persepsi manusia yang mana ia akan menyulitkan keadaan (Henning, 2003). Rahim (2001) telah merangka satu kaedah untuk mengukur konflik melalui aspek-aspek emosi yang bertindak balas kepada situasi seperti kemunculan teori kecerdasan emosi (Goleman, 1998). Konflik interpersonal merangkumi sifat individu, proses sosial, dan struktur sosial, yang menumpukan kepada konflik antara individu (Schellenberg, 1996). Deustch (2000a) berpendapat bahawa konflik persaingan mendorong kepada hubungan negatif dan akan melumpuhkan organisasi yang akhirnya memberi kesukaran kepada pencapaian matlamat organisasi.

Beberapa faktor yang mendorong kepada konflik dalam struktur organisasi telah dikenal pasti dan di antaranya ialah perbezaan matlamat, kuasa, status, peranan, dan harapan (Johdi & Raman, 2011). Sebuah organisasi yang tidak mengalami sebarang isu konflik diibaratkan sebagai sebuah organisasi yang lemah dan tiada pembangunan (Millar & Dreyer, 1996). Faktor peribadi yang sering dihubungkan

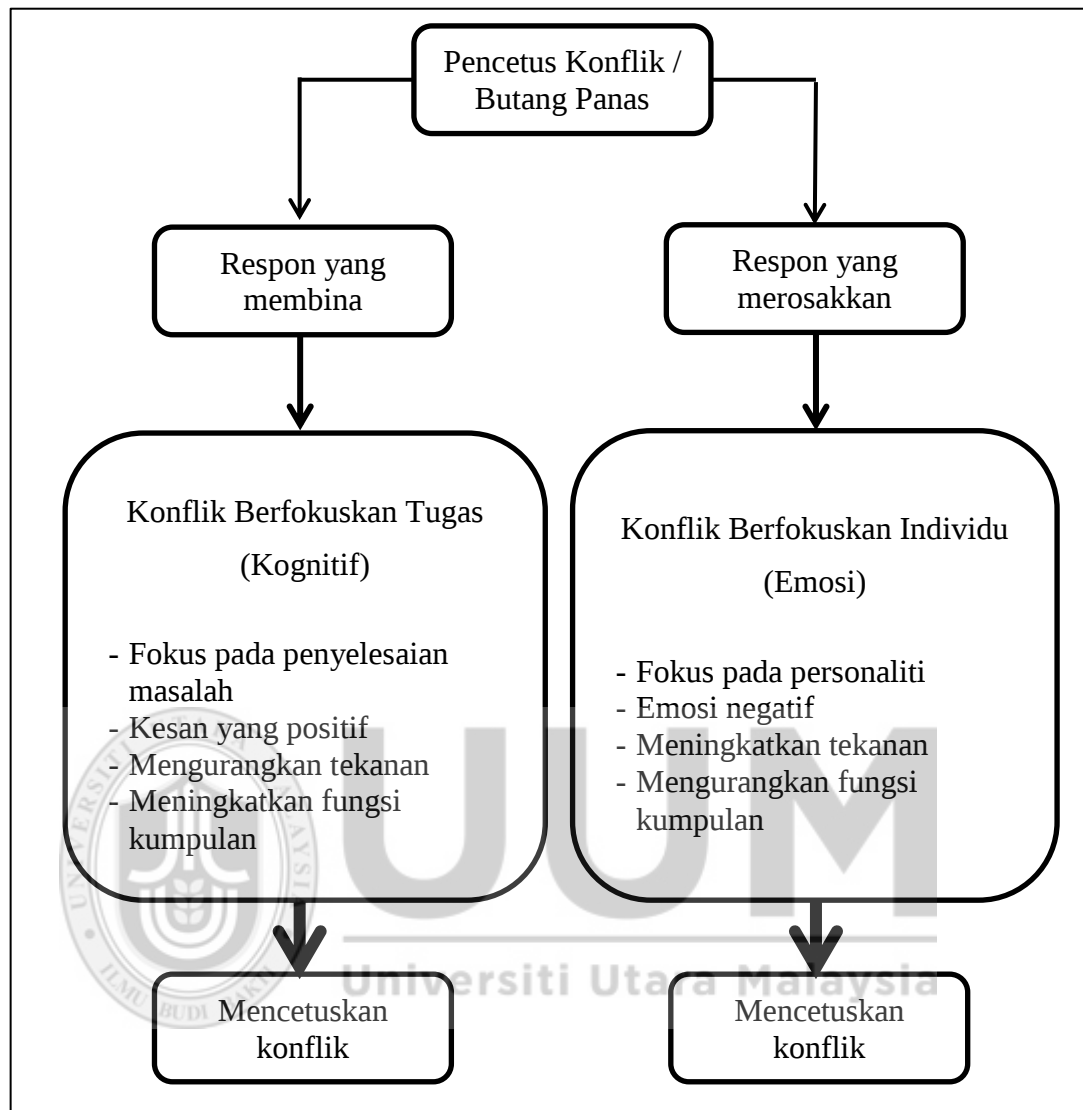
dengan konflik organisasi pula ialah kebolehan, kemahiran, persepsi, personaliti, kepelbagaian, dan masalah peribadi (Rahim, 2001). Sebagai contoh, konflik timbul apabila seorang pekerja yang mempunyai kemahiran dan banyak pengalaman bekerja bersama dengan seseorang yang hebat dalam ilmu teori tetapi lemah dalam mempraktikkannya (Auerbach & Dolan, 1997).

2.4.2 Pencetus Konflik

Model Konflik Dinamik telah menerangkan proses timbulnya konflik dengan membezakan antara konflik kognitif dan konflik afektif. Konflik kognitif adalah isu konflik yang positif di mana ia memberi tumpuan kepada penyelesaian masalah. Sebaliknya mereka berpendapat bahawa konflik afektif lebih mendatangkan kesan yang negatif dan berpanjangan berikutan pemfokusannya tertumpu kepada emosi dan perasaan individu yang berkonflik (Runde & Flanagan, 2007).

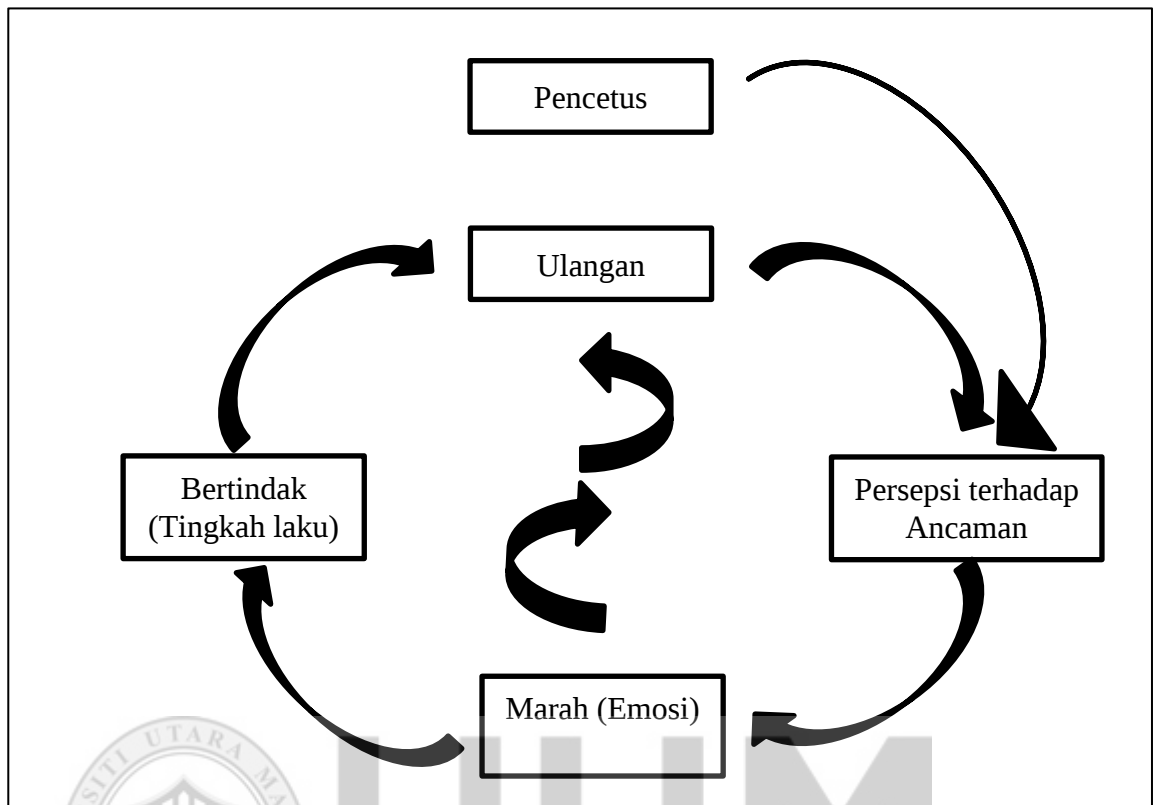
Berdasarkan kepada Rajah 2.2 di sebelah, butang panas adalah merujuk kepada satu tindakan, peristiwa, atau keadaan yang boleh membawa kepada permulaan berlakunya konflik. Butang panas merupakan satu perasaan atau emosi yang memungkinkan kepada seseorang individu bertindak di luar kawalan tanpa memikirkan kesan dan akibat yang akan dihadapinya (Runde & Flanagan, 2007). Menjadi satu kepentingan untuk individu tertentu memahami dan memikirkan kembali berkenaan butang panas yang dirasakan (Runde & Flanagan, 2007) agar situasi yang mendorong kepada konflik dapat diselesaikan dengan cara yang terbaik dan berfaedah (Kinnander, 2011). Berikut adalah satu gambaran kitaran tindakbalas yang akan mencetuskan konflik melalui langkah-langkah yang berbeza (Runde & Flanagan (2007).

Rajah 2.2 Model Konflik Dinamik (Runde & Flanagan, 2007)



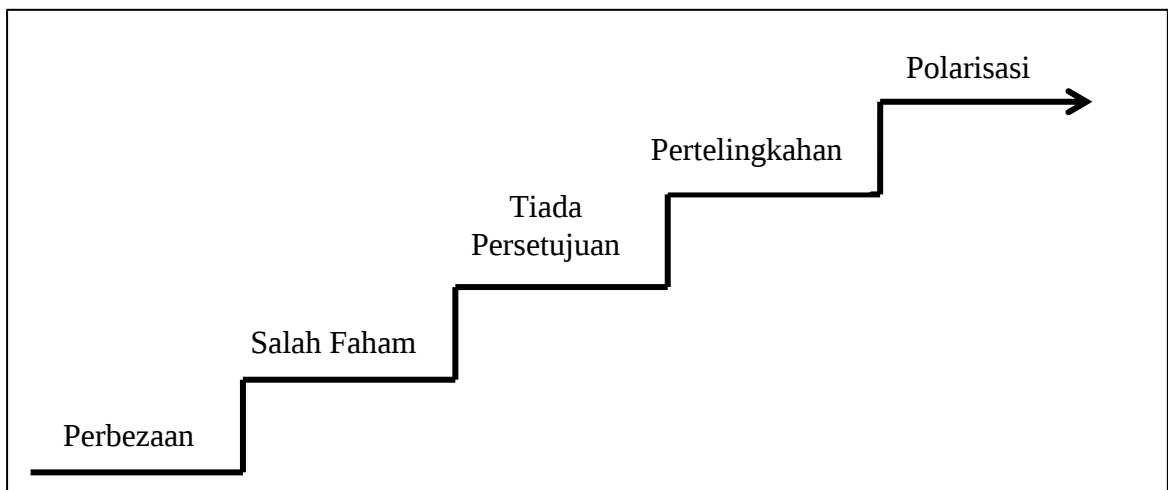
Berdasarkan kepada Rajah 2.3 di sebelah pula, tempoh refraktori adalah satu tempoh masa yang diambil untuk mengawal emosi dan perasaan yang dialami. Dalam mengurus emosi sendiri, seseorang itu memerlukan peruntukan masa untuk memikirkan kembali situasi yang berlaku dan mengambil sedikit ketenangan untuk mengawal emosinya (Runde & Flanagan, 2007).

Rajah 2.3 Kitaran Tindak Balas (Runde & Flanagan, 2007)



Rajah di 2.4 di bawah pula menunjukkan peringkat intensiti konflik bagi menerangkan dengan lebih terperinci bagaimana konflik itu boleh tercetus dalam diri seseorang (Runde & Flanagan, 2007). Berikut adalah huraian berkenaan setiap peringkat yang diperlihatkan di atas:

Rajah 2.4 Peringkat Intensiti Konflik (Runde & Flanagan, 2007)



1. Peringkat Satu: Perbezaan

Ia bermula apabila individu-individu yang terlibat mempunyai pendapat dan pandangan yang berbeza mengenai sesuatu isu dan mereka juga menyedari bahawa wujud perbezaan antara mereka dengan pihak lain yang turut terlibat. Pada peringkat ini, kebiasaannya ia jarang menimbulkan konflik yang mendorong kepada kesan negatif dalam hubungan interaktif dan pencapaian organisasi (Runde & Flanagan, 2007).

2. Peringkat kedua: Salah Faham

Pada peringkat kedua, ia bermula apabila individu yang mempunyai perbezaan pendapat dalam sebarang isu cuba untuk meluahkan pendapatnya dan bertegas dengan pendiriannya sehingga membawa kepada situasi salah faham antara pihak yang terlibat. Namun situasi ini masih boleh diperbaiki kepada keadaan yang lebih baik jika kedua-dua pihak saling berbincang dan memahami pendapat masing-masing tanpa memikirkan kepentingan dan kepuasan diri (Runde & Flanagan, 2007).

3. Peringkat ketiga: Tiada Persetujuan

Peringkat ketiga ini wujud apabila perbincangan berkaitan perbezaan pendapat antara dua pihak tidak memberi kepuasan hati kepada pihak tertentu dan mereka merasakan hubungan yang tidak selesa dengan keputusan yang dicapai tanpa persetujuan (Runde & Flanagan, 2007). Walaupun begitu, peringkat ini mungkin melibatkan perubahan inovatif yang memungkinkan kepada manfaat dan keuntungan yang besar dalam organisasi.

4. Peringkat keempat: Pertelingkahan

Peringkat keempat menerangkan tentang perbalahan dan pertelingkahan yang mula tercetus antara dua pihak disebabkan oleh ketidakpuasan hati dengan mula membawa kepada perpecahan organisasi yang memberi kesan negatif pada hubungan dan gerak kerja. Di peringkat ini, pihak yang terlibat cuba untuk mencari permusuhan dengan tindakannya sama ada dengan menghalang, mengkritik, dan sebagainya (Runde & Flanagan, 2007).

5. Peringkat kelima: Polarisasi

Pada peringkat ini, konflik sudah menjadi kritikal dan sukar untuk diselesaikan sehingga menjadi faktor kepada gangguan kelancaran pelaksanaan organisasi. Pihak yang terlibat cuba mencari ahli kumpulan yang bersetuju dengan pendapatnya untuk memperjuangkan apa yang dikehendaki. Pada tahap ini, matlamat organisasi tidak dapat dicapai dan prestasi organisasi turut terjejas.

2.4.3 Ciri-ciri Konflik

Konflik mempunyai beberapa ciri yang mudah untuk mengenal pasti kewujudannya.

Antara ciri-ciri konflik adalah seperti berikut:

1. Selain daripada konflik intrapersonal yang berlaku dalam diri seseorang, konflik memerlukan penglibatan dua orang atau lebih.
2. Konflik melibatkan persaingan, matlamat perjuangan, atau ketegasan, dan rasa ketidakserasian yang dianggap mempunyai perbezaan di antara nilai-nilai, matlamat atau keinginan.
3. Tindakan seseorang sama ada secara terang-terangan atau rahsia, adalah kunci kepada konflik.

4. Kuasa dan pengaruh wujud dalam konflik (Lulofs, 1994; McKinney, Kimsley & Fuller, 1995; Wilmet & Hocker, 1998).

2.4.4 Jenis-jenis Konflik

Subtopik ini membincangkan berkenaan empat jenis konflik iaitu konflik intrapersonal, konflik interpersonal, konflik organisasi dan konflik antara organisasi.

1. Konflik Intrapersonal

Konflik intrapersonal berlaku dalam diri seorang individu apabila mereka mendengar suara-suara dalaman yang tidak bersetuju dengan sesuatu pendapat, tindakan, atau keputusan (Larson & Mildred, 2000). Orlich et al. (2001) menjelaskan bahawa dalam konflik intrapersonal, seseorang individu cuba untuk menyelesaikan konflik dan penilaiannya sendiri. Konflik tidak melibatkan fizikal seseorang tetapi ia sering bermain-main dalam pemikiran seseorang dan boleh membawa kepada ketidakstabilan emosi (Hart, 2001). Konflik intrapersonal berlaku dalam diri seseorang individu dan boleh melibatkan beberapa bentuk matlamat atau konflik kognitif (Larson & Mildred, 2000) .

2. Konflik Interpersonal

Konflik interpersonal berlaku di antara dua orang atau lebih (Meek, Heit & Page, 2005). Larson dan Mildred (2000) merujuk kepada konflik interpersonal seperti percanggahan yang melibatkan dua atau lebih individu yang melihat antara satu sama lain sebagai pembangkang kepada matlamat, sikap, nilai-nilai, atau tingkahlaku mereka. Begitu juga dengan pendapat Nelson-Jones (1990) yang menyatakan bahawa konflik interpersonal adalah keadaan di mana satu atau kedua-dua individu sedang mengalami kesukaran dalam bekerja atau berhubung

dengan satu sama lain. Nelson-Jones juga menegaskan bahawa konflik interpersonal biasanya berlaku apabila wujud perbezaan atau tidak serasi pada mana-mana keperluan, matlamat atau gaya personaliti.

3. Konflik Organisasi

Konflik yang berlaku antara kumpulan atau antara beberapa anggota kumpulan yang mana sering memberi kesan negatif kepada kemajuan dan keberkesanan kumpulan lain (Larson & Mildred, 2000). Di sekolah, konflik antara guru mungkin berlaku disebabkan oleh perbezaan pendapat dalam menjalankan tugas, aktiviti sekolah, atau bentuk hukuman yang akan dikenakan kepada para pelajar.

4. Konflik antara Organisasi

Konflik antara organisasi diibaratkan sebagai pihak pembangkang dan kerajaan dalam sebuah kepimpinan negara. Wilmot dan Hocker (1998) menyatakan bahawa konflik ini kebiasaannya bersaing dengan besungguh-sungguh. Antara contoh lain ialah konflik yang berlaku di antara dua sekolah.

2.4.5 Konflik Organisasi di Sekolah

Konflik organisasi di sekolah berlaku di pelbagai peringkat dalam bentuk yang berbeza (Champoux, 2003; Rahim, 2001). Hal ini turut dibuktikan oleh penyelidik lain yang mendapati konflik tidak dapat dielakkan dan turut berlaku di institusi pendidikan seperti sekolah (Johdi & Raman, 2011). Organisasi sekolah berhadapan dengan pelbagai masalah yang boleh membawa kepada konflik seperti isu kewangan, persekitaran sekolah, kualiti pengajaran, prasarana sekolah, pembangunan guru-guru, penilaian pembelajaran, dan sebagainya (Salleh, Johdi &

Adulpakdee, 2012). Hal ini secara langsung menyokong dapatan Margaret (2007) yang mendapati konflik yang berlaku di sekolah-sekolah mempengaruhi aktiviti pengajaran dan pembelajaran terutamanya apabila ia berlaku dalam kalangan guru-guru dan pemimpin sekolah.

Sekolah sebagai sebuah organisasi yang tidak boleh lari daripada konflik kerana ia terdiri daripada manusia. Smith dan Lastlett (1994) percaya bahawa apabila terdapat konflik di sekolah, ia kebiasaannya mengelak daripada konsep ingin menang atau kalah kerana hasil konflik difikirkan demi kepentingan pelajar. Konflik organisasi biasanya wujud pada sebahagian peringkat organisasi melalui ketidaksefahaman ahli pada sesuatu perkara dan ia tercetus dalam pelbagai bentuk yang berbeza. Rahim (2001) membahagikan konflik organisasi kepada dua jenis iaitu konflik intra-organisasi iaitu konflik yang berlaku dalam organisasi dan konflik antara organisasi yang berlaku antara dua atau lebih organisasi, termasuk institusi pendidikan. Johdi dan Raman (2011) menegaskan konflik yang tidak dapat dielakkan sama ada di sekolah-sekolah atau kolej-kolej adalah sebahagian daripada konflik organisasi. Jika konflik yang timbul di sekolah dan kolej tidak dikawal, ia memberi kesan negatif kepada guru-guru, pensyarah, dan pelajar dengan suasana yang tidak kondusif dalam persekitaran pengajaran dan pembelajaran mereka.

Secara umumnya, faktor-faktor yang memungkinkan kepada kewujudan konflik organisasi di sekolah boleh diteliti kepada dua kategori utama iaitu (1) faktor-faktor struktur yang berkait dengan sifat organisasi dan cara kerja yang dianjurkan dan (2) faktor-faktor peribadi yang berkait dengan perbezaan di antara ahli-ahli organisasi atau sekolah (Salleh, Johdi & Adulpakdee, 2011).

1. Faktor Struktur

De Janasz et al. (2006) dan Johdi dan Raman (2011) telah mengenal pasti aspek-aspek struktur organisasi yang membawa kepada berlakunya konflik. Di antaranya ialah pengkhususan, sumber yang sama, perbezaan matlamat, saling bergantung, hubungan kuasa, perbezaan status, kekaburan bidang kuasa, serta peranan dan harapan.

- Faktor Pengkhususan: Pekerja dalam sesebuah organisasi yang mempunyai tugas-tugas tertentu adalah terdiri daripada mereka yang memiliki kemahiran dan kepakaran. Kepelbagaian kemahiran dan kepakaran akan mengundang kepada pelbagai pendapat dan idea yang memungkinkan kepada berlakunya konflik.
- Faktor Sumber yang Sama: Organisasi yang mempunyai terlalu banyak kerja memerlukan kepada perkongsian sumber. Kekurangan sumber yang diperlukan menjadi punca kepada konflik.
- Faktor Perbezaan Matlamat: Kebiasaannya kumpulan atau jabatan dalam organisasi mempunyai matlamat dan kepentingan yang berbeza yang memberi peluang kepada berlakunya konflik dalam kalangan pekerja.
- Faktor Saling Bergantung: Kadang-kadang seseorang pekerja mesti bergantung kepada yang lain untuk menyelesaikan tugas. Apabila pekerja berada dalam keadaan yang saling bergantung, ia mudah untuk menyalahkan rakan sekerja

apabila berlaku sesuatu di luar jangkaan (Auerbach & Dolan, 1997; Champoux (2006).

- Faktor Hubungan Kuasa: Selalunya terdapat ketegangan antara pemimpin sekolah dan guru-guru. Ini kerana kebanyakan individu tidak suka diberitahu oleh orang lain apa yang mereka perlu lakukan. Sebagai contoh, seorang pengetua yang terlalu tegas dan teliti memberi arahan berulang kali untuk satu tugas tertentu yang perlu dilaksanakan oleh guru-guru (Auerbach & Dolan, 1997).
- Faktor Perbezaan Status: Di kebanyakan organisasi seperti sekolah, pemimpin diberi keistimewaan dalam beberapa perkara. Sebagai contoh, keberadaan pemimpin di sekolah adalah fleksibel. Auerbach dan Dolan (1997) dan De Janasz et al. (2006) menyatakan bahawa manusia adalah unik dan mempunyai pelbagai perbezaan fizikal, intelektual, emosi, ekonomi dan sosial. Walau bagaimanapun, beberapa organisasi mewujudkan penampilan yang lebih adil untuk mengurangkan konflik akibat daripada perbezaan status.
- Faktor Kekaburan Bidang Tugas: Kekaburan bidang kuasa berlaku apabila skoptugas bagi setiap tanggungjawab tidak diperincikan serta guru-guru tidak memahami matlamat dan objektif sesuatu tugas itu dilaksanakan. Apabila ia tidak jelas, guru-guru mempunyai kecenderungan untuk mengabaikan tugas-tugas yang diamanahkan atau mengambil mudah dalam setiap tugas yang dijalankan. Maka dengan itu, konflik organisasi akan wujud disebabkan oleh ketidakpuasan hati terhadap tugas yang telah dilakukan (Dolan, 1997).

- Faktor Peranan dan Harapan: Peranan merujuk kepada tingkah laku dan aktiviti yang diharapkan daripada pekerja. Setiap pekerja memainkan satu atau lebih peranan dalam sesebuah organisasi. Peranan ini biasanya ditakrifkan melalui gabungan unsur-unsur seperti jawatan, huraian tugas, dan perjanjian antara pekerja dan organisasi. Konflik boleh berlaku apabila peranan yang dilakukan tidak mencapai seperti apa yang diharapkan (Lemerle, 2012).

2. Faktor-faktor Peribadi

Menurut Auerbach dan Dolan (1997), dan Rahim (2001), mereka menyatakan bahawa ciri-ciri peribadi yang dapat dihubungkan dengan kewujudan konflik organisasi ialah faktor kemahiran dan kebolehan, konflik personaliti, persepsi, kepelbagaian, dan masalah peribadi.

- Faktor Kemahiran dan Kebolehan: Biasanya ahli-ahli organisasi mempunyai tahap kemahiran dan kebolehan yang berbeza. Konflik boleh berlaku apabila pekerja yang berpengalaman bekerja dengan pekerja baru yang mempunyai pengetahuan yang baik pada teori tetapi lemah dalam kemahiran praktikal (Auerbach & Dolan, 1997). Sebagai contoh, seorang guru lama mengajar di sekolah bertahun-tahun dan mengajar dengan kaedah pengajaran yang lama akan mempunyai konflik dengan guru muda yang baru dan mempunyai teknik pengajaran terkini (Pukkapan, 1999).
- Faktor Personaliti: Konflik personaliti adalah satu realiti dalam persekitaran organisasi. Sebagai contoh, seseorang yang kasar biasanya rajin dan mempunyai orientasi terhadap pencapaian tetapi tidak sensitif kepada perasaan orang lain.

Personaliti ini mendorong kepada berlakunya konflik secara perlahan-lahan dalam kalangan ahli organisasi (Rahim, (2001).

- Faktor Persepsi: Konflik hanya boleh digambarkan sebagai pertembungan di antara dua individu yang tidak dapat memenuhi harapan antara satu sama lain (Kellermann, 1996). Konflik organisasi banyak berpunca daripada pekerja dan pengurus yang mempunyai persepsi berbeza pada satu-satu situasi. Sebagai contoh, pengetua mungkin merasakan bahawa guru tersebut mempunyai prestasi rendah dalam pengajaran, sedangkan guru tersebut merasakan bahawa pengajarannya berada pada tahap terbaik yang telah dilakukan (Auerbech & Dolan, 1997).
- Faktor Kepelbagaian: Perbezaan umur, latar belakang, etika, dan nilai-nilai sendiri boleh menjadi punca kepada berlakunya konflik dalam kalangan pekerja. Sebagai contoh, kakitangan yang telah lama berkhidmat berasa setia kepada sekolah boleh bertembung dengan kakitangan baru yang melihat sekolah tidak lebih sebagai batu loncatan sementara menanti pertukaran sekolah (Rahim, 2001)
- Faktor Masalah Peribadi: Apabila seorang pekerja membawa masalah peribadi semasa bekerja, prestasi kerjanya akan jatuh dan menimbulkan ketidakpuasan hati pihak tertentu. Sebagai contoh, sesetengah guru mempunyai masalah di rumah mereka, maka mereka tidak dapat mengajar dengan berkesan di dalam kelas kerana kurang memberi tumpuan (Lemerle, 2012).

- Faktor Komunikasi: Komunikasi yang lemah boleh membawa kepada salah faham. Kurang berkomunikasi atau terlalu banyak berkomunikasi boleh membawa kepada berlakunya konflik. Ini kerana kurang berkomunikasi akan menyebabkan matlamat tidak disampaikan dengan jelas dan terlalu banyak komunikasi pula membawa kepada salah faham yang menyebabkan konflik (Hitt, Miller, & Colella, 2006).

2.4.6 Pengurusan Konflik di Sekolah

Kebanyakan kerja penilaian ke atas persepsi persekitaran bilik darjah adalah hasil kerja teori dan konsep Lewin (1935) dan Murray (1938). Lewin telah mengiktiraf bahawa alam sekitar dan ciri-ciri peribadi individu adalah faktor yang bergabung untuk menjadi penentu yang kuat kepada pembentukan tingkah laku manusia. Sekolah adalah kompleks dengan organisasinya yang dinamik, membuka peluang yang lebih luas untuk berlakunya konflik. Memandangkan di sekolah tumpuan semasanya berfokuskan kepada akauntabiliti dan pencapaian pelajar, konflik berkemungkinan akan berlaku dalam kalangan guru-guru dan pentadbir (Lunenburg & Ornstein, 2008). Teori kepimpinan dua pasukan penyelidik iaitu, Kouzes dan Posner (1987) dan Goleman, Boyatzis, dan McKee (2004), kedua-duanya menyatakan bahawa kepimpinan mempunyai pengaruh dan memberi kesan kepada persekitaran terutamanya yang berkait dengan aspek-aspek kepimpinan yang melibatkan pengurusan konflik.

Para pendidik dan pengetua lebih memahami sifat konflik yang berlaku, dan mereka perlu bertindak untuk menguruskan konflik secara membina (Boucher, 2013). Moran (2001) melihat pengurusan konflik sebagai satu falsafah dan set kemahiran yang

membantu individu dan kumpulan memahami dengan lebih baik berkenaan konflik kerana ia wujud dalam semua aspek kehidupan mereka (Johnson & Johnson, 1996). Konflik adalah satu konsep yang tidak pernah kekal dalam keadaan positif atau negatif tetapi ia sentiasa dilihat sebagai asas yang berorientasikan pencapaian pembangunan sekolah (Hanson, 1991).

2.5 Persekitaran Sekolah

Pertubuhan Kesihatan Sedunia (WHO) telah mengesahkan bahawa model terbaik untuk mempromosi sekolah yang sihat di seluruh dunia adalah melalui penilaian dengan cara yang mengiktiraf sepenuhnya rukun teras kesihatan. Asas penilaian ini bertumpukan kepada campur tangan individu dalam menangani masalah kesihatan pelajar melalui tingkah laku atau isu-isu pelaksanaan seperti dasar kesihatan sekolah dan akses kepada perkhidmatan (Lemerle, 2005). Faktor-faktor utama yang merujuk kepada persekitaran sekolah yang sihat adalah berasaskan kepada kelompok modal sosial dan kelompok modal organisasi dalam pembentukan persekitaran sekolah.

Menurut Mick Zais (2011), persekitaran sekolah bermaksud sejauh mana sekolah menggalakkan keselamatan dan kesihatan pelajar yang meliputi keadaan fizikal sekolah, persekitaran akademik, dan hubungan sosial yang menyokong perkhidmatan kesihatan fizikal dan mental pelajar. Fraser (1994) telah mencadangkan bahawa persekitaran pembelajaran boleh dipertimbangkan pada konteks psikologi sosialnya atau ditentukan melalui pembelajarannya. Ia telah terbukti secara empirikal bahawa persekitaran yang positif berkait dengan peningkatan prestasi guru dan pencapaian pelajar (Dorman & Fraser, 2009; Zandvliet & Buker, 2003).

Teorell (1999) menegaskan bahawa persekitaran sekolah dan persekitaran kerja telah terbukti memberi pengaruh dan wujud kesannya terhadap faktor kesihatan. Persekitaran psikososial di sekolah-sekolah dan kesannya dalam kesihatan telah dikaji oleh Gadin dan Hammarstrom (2000) yang menghuraikan berkenaan kecacatan dan masalah kesihatan. Pelajar-pelajar yang tidak mengalami masalah di sekolah, direkodkan mempunyai tahap kesihatan yang lebih baik berbanding mereka yang menghadapi masalah di sekolah yang dilihat menghadapi tekanan dalam diri. Pengaruh persekitaran di sekolah dianggap penting untuk kesihatan psikologi dan kesejahteraan guru-guru dan pelajar (Bremberg, 2004). Guru-guru yang mengalami pengaruh positif di sekolah mempunyai prestasi yang lebih baik dari segi hubungan sosial, harga diri, pembangunan professional, dan etika kerja.

Hubungan peribadi ahli organisasi dan rangkaian sosial dalam komuniti sekolah telah terbukti menjadi satu perkara penting yang mempengaruhi tahap kesihatan komuniti sekolah seperti penyertaan tugas, keberkesanan diri, pengurusan konflik, dan tahap komitmen (Suparman, 2013; Vuille & Schenkel, 2001). Stewart-Burghe, Barbekow-Rasmussen, dan Rivert (1999) berpendapat bahawa persekitaran sosial yang baik dalam kalangan organisasi akan membuatkan ahli organisasi bebas daripada masalah kesihatan tertentu dan kurang aduan psikosomatik. Persekitaran sekolah juga boleh dilihat dari perspektif yang lain sebagai usaha ke arah pembangunan dasar kesihatan dan intervensi yang bertujuan untuk mencapai kualiti kesihatan yang lebih baik dalam kalangan pelajar dan kakitangan sekolah. Komponen model persekitaran sekolah adalah penting kerana ia merupakan faktor persekitaran yang mempunyai beberapa kawalan ke atas matlamat sekolah dalam

membantu meningkatkan prestasi kerja sebagai pendidik (Astin, 1991; Fatimah Mustaffa, Mohd Ali Jemali, & Ahman Isa, 2013; Susan, 2006).

2.5.1 Modal Sosial

Jamaludin Ramli (2010) dan Stahl et al. (2000) menunjukkan bahawa persekitaran sosial memainkan peranan penting dalam menentukan tahap kesihatan fizikal dan mental seseorang individu serta masyarakat sekelilingnya (Yen & Syme, 1999). Model ekologi menekankan konsep dinamik yang menyatakan hubungan antara organisma dan persekitarannya (Grzywacz & Fuqua, 2000; Rokhani Said & Andi Ishak, 2014). Pada satu teori sistem, ekologi sosial menawarkan satu set teori prinsip untuk memahami hubungan dan interaksi antara pelbagai pengaruh peribadi dan sosial alam sekitar terhadap tingkah laku dan kesihatan manusia (Abdul Ghoni, 2012; Stokols & Pelletier, 1996). Teori ini terdiri daripada beberapa andaian teras yang mana menyatakan kesihatan ditentukan oleh interaksi kompleks antara kedua-dua aspek persekitaran fizikal dan sosial dalam kombinasi dengan sifat-sifat peribadi seperti perangai dan corak tingkah laku. Teori ekologi sosial berpendapat bahawa tingkah laku tertentu, peranan sosial, dan keadaan persekitaran dalam satu kehidupan individu boleh memberi pengaruh yang tidak seimbang pada kesihatan seseorang (Andi Suwirta & Iyep Candra Herman, 2012; Grzywacz & Fuqua, 2000).

Pengasas pertama yang membincangkan berkenaan perspektif ekologi sosial untuk mempromosikan kesihatan ialah Whitelty (1999). Beliau mengakui bahawa pengaruh persekitaran yang berlaku di antara masyarakat sekeliling dan persekitaran mereka, memberi kesan kepada seseorang individu (Stokols, 1992). Pengaruh ini beroperasi sebagai satu set sistem yang membentuk individu dalam berinteraksi,

beraktiviti, berperanan, bertingkah laku, dan hubungan interpersonal. Pendapat ini menyamai pandangan Grzywacz dan Fuqua (2000) yang mana menggambarkan asas kesejahteraan berkait dengan keadaan yang pelbagai dalam pembangunan sosio fizikal alam sekitar. Mereka juga berpendapat bahawa kesihatan adalah hasil daripada kualiti persekitaran yang mana keadaan persekitaran memberi pelbagai pengaruh ke atas kesihatan dan kesejahteraan bergantung kepada ciri-ciri seorang individu. Pendekatan pelbagai disiplin yang ditetapkan adalah penting untuk memahami interaksi persekitaran fizikal dan sosial.

Konsep modal sosial pada asalnya berkembang daripada sosiologi dan sains politik untuk menggambarkan seseorang individu melalui tingkah laku dan hubungan sosial mereka dalam rangkaian masyarakat (Kawachi, 1999). Kepentingan modal sosial dapat dikesan daripada tiga penulis utama iaitu Pierre Bourdieu dan James Coleman dari bidang sosiologi dan Robert Putnam dari bidang sains politik (Hawe & Shiell 2000; Kwon, 2013). Modal sosial secara umumnya digambarkan sebagai konsep seperti suka bergaul, rangkaian sosial, hubungan sosial, kepercayaan, kemasyarakatan, penglibatan sivik, identiti, dan norma kehidupan (Kawachi, 1999).

Modal sosial berasal dari teori sosiologi dan didefinisikan sebagai ciri-ciri kolektif komuniti dan masyarakat seperti tahap amanah interpersonal (Berkman & Kawachi, 2000; Ferragina, 2013). Terdapat pelbagai petunjuk modal sosial yang boleh dikenal pasti seperti penglibatan dalam kehidupan masyarakat tempatan, proaktiviti dalam konteks sosial, perasaan kepercayaan dan keselamatan, kualiti dan kuantiti hubungan, rangkaian keluarga dan rakan-rakan, toleransi kepelbagaian, nilai hidup dan hubungan kerja (Berkman et al., 2000; Ling, 2013; Morrow, 1999).

Berkman dan Kawachi (2000) berpendapat bahawa sejauh mana seseorang individu itu saling berkait dan terlibat dalam masyarakat, ia memberi pengaruh kepada tahap kesihatan dan kesejahteraan individu tersebut serta kecergasan keseluruhan masyarakat sekelilingnya. Grootaert (1998) menyatakan bahawa modal sosial merujuk kepada kesepaduan antara sosial dan budaya masyarakat, serta norma dan nilai-nilai yang mengawal interaksi antara manusia dan institusi-institusi di mana ia berada. Modal sosial adalah kuasa yang mempengaruhi masyarakat tanpa pembangunan ekonomi atau kesejahteraan manusia. Atas dorongan kefahaman peranan sosial dalam kesihatan, usaha untuk mengenal pasti dan mengklasifikasikan pembinaan modal sosial telah berkembang. Kini terdapat bukti bahawa pelbagai elemen modal sosial seperti perpaduan sosial menyumbang kepada kesihatan masyarakat (Nannicini, 2013; Veenstra, 2001).

Modal sosial secara umumnya dilihat sebagai harta yang terdiri daripada pelbagai ciri individu dalam kumpulan dan dilengkapi dengan keadaan struktur yang membolehkan penghasilan modal individu iaitu aset peribadi seperti kesedaran atau pengetahuan sivik (Kemper, 2013). Istilah modal insan diguna pakai berhubung dengan pembolehubah seperti kesihatan dan pendidikan, yang mana menyediakan individu dengan sumber-sumber yang dapat mengambil bahagian dalam interaksi sosial (Foley, 2013; Harper, 2002). Modal sosial dan modal insan adalah berkait rapat dan kedua-duanya berkembang serta membentuk rangkaian sosial seperti keluarga, sekolah, atau masyarakat. Institusi-institusi pendidikan menyediakan akses kepada pelbagai bentuk modal sosial dan peluang untuk memperoleh modal insan (Neeta, 2014; Seibert, 2001).

Terdapat pelbagai bentuk modal sosial termasuk bentuk mendatar seperti rakan-rakan dalam sesebuah organisasi, serta modal sosial menegak yang merujuk kepada kualiti dan tahap rangkaian antara manusia pada tahap yang berbeza di sesebuah organisasi (Neeta, 2014; Putnam, 2000). Mereka yang berada dalam persekitaran kelompok modal sosial yang positif menyumbang kepada pelbagai hasil sosial dan pendidikan yang akan membentuk menjadi modal insan. Modal sosial adalah sumber yang berasal dari proses yang menyokong individu seperti gaya kepimpinan dan pengurusan (Nyqvist & Forsman, 2015). Oleh itu, dengan memupuk persekitaran yang membina kepercayaan, penglibatan aktif, kepelbagaian toleransi, dan proaktiviti sosial akan meningkatkan rangkaian interaktif dan fungsi organisasi (Lemerle, 2005).

2.2.2 Modal Organisasi

Tanggapan modal sosial telah dikaji dalam teori keberkesanan organisasi untuk beberapa tahun sebelum ini (Gabbay & Lennders, 1999) dan istilah ini merujuk kepada rangkaian interaksi sosial dan hubungan yang wujud khususnya dalam persekitaran kerja. Rangkaian-rangkaian interpersonal boleh dianggap sebagai penyediaan aset dan liabiliti kepada organisasi (Eisfeldt, 2013). Aset terhasil apabila interaksi sosial antara masyarakat sekeliling seperti organisasi menambah nilai kepada amalan pengurusan dan meningkatkan output. Sejauh mana sumber-sumber yang terdapat di dalam organisasi menyumbang kepada keberkesanan organisasi, ia dikenali sebagai modal organisasi. Modal Organisasi adalah peramal utama prestasi atau keberkesanan organisasi (Boardman, 2011; Fernandez et al, 2000).

Walau bagaimanapun, komitmen pekerja dicadangkan sebagai satu bentuk modal insan yang dipupuk oleh organisasi yang berkesan (Tomer, 1998). Begitu juga, kesihatan pekerja boleh dilihat sebagai satu bentuk modal insan yang mempunyai kesan mendalam kepada output organisasi. Selain itu, semangat pekerja juga mencerminkan sejauh mana modal organisasi telah terhasil di tempat kerja (Roman, 2012). Organisasi dengan modal organisasi diiktiraf sebagai satu set yang meningkatkan norma-norma, nilai, harapan, dan peluang bagi penglibatan yang dikenali sebagai sosialisasi organisasi.

Modal organisasi didefinisikan sebagai prinsip-prinsip dan amalan yang digunakan oleh organisasi untuk membawa peningkatan dalam produktiviti dan kesejahteraan pekerja. Ia berkait rapat dengan modal insan, kerana ia bergantung kepada kualiti dan cara bagaimana modal diuruskan (Philippe, Algan, Cahuc, & Shleifer, 2010). Tenaga kerja yang komited dengan kadar tekanan kerja yang rendah adalah petunjuk kepada sebuah organisasi yang sihat. Ini boleh dikatakan sebagai hasil yang berpunca daripada nilai-nilai organisasi dan cerminan gaya kepimpinan (Philip & Salvanes, 2011; Tomer, 1998). Nilai dan kapasiti untuk pembangunan seperti menghormati hak asasi manusia dan pengurusan ke arah kebaikan bersama adalah elemen-elemen utama dalam modal organisasi (Mele, 2003).

Memandangkan guru-guru memainkan peranan penting sebagai pengantara di antara pelajar-pelajar dan persekitaran mereka, faktor-faktor dalam dunia guru yang membentuk dan menentukan kesejahteraan dan kesihatan mereka sendiri perlu dipertimbangkan kerana sumber ini yang menentukan hasil pembangunan pelajar (Bissessar, 2014). Idea ini meletakkan guru-guru dalam peranan menyediakan

pelajar kepada akses modal insan dan modal sosial melalui konteks penyediaan modal organisasi (Healy, 2011; Roman & Jana, 2012). Model ekologi kesihatan adalah rangka kerja promosi kesihatan yang komprehensif yang memberi tumpuan kepada perubahan alam sekitar dan pengaruh ke atas tingkah laku dan struktur seperti dasar-dasar yang membantu seseorang individu membuat pilihan yang sihat dalam kehidupan seharian mereka (Fiala & Boruvkova, 2011c; Hajloo, 2013). Ciri-ciri yang menentukan model ekologi diambil kira pada tahap persekitaran yang berbeza seperti fizikal, sosial organisasi, hubungan interpersonal organisasi, dan peringkat komuniti (Perry et al., 1996).

2.5.3 Manusia dan Modal Sosial

Gabungan antara modal insan dan modal sosial mempengaruhi hasil organisasi. Dalam mengkaji kaitan potensi modal insan dan modal sosial bagi menyokong pencapaian pelajar, ia mencerminkan perkongsian, pertukaran, dan kombinasi pengetahuan yang berlaku di dalam masyarakat sosial yang membawa kepada penciptaan sumber intelektual dan tindakan (Nahapiet & Ghoshal, 1998; Otter, 2014; Tsai & Ghoshal, 1998). Isu kritikal untuk mencapai peningkatan pelajar adalah perubahan yang jelas dalam amalan pengajaran yang selari di seluruh peringkat (Han, 2014; Newmann, Smith, Allensworth, & Bryk, 2001; Schmidt, Chi Wang & McKnight, 2005). Di sekolah, kerjasama ahli organisasi seperti mesyuarat peringkat gred, pemerhatian rakan sebaya, dan pengajaran berpasukan menawarkan peluang untuk pertukaran dan perkongsian pengetahuan dan kemahiran (Drysdale, Goode, & Gurr, 2009; Horn & Little, 2010; Kennedy, 2002; Spillane, 2006).

Dalam erti kata lain, pembelajaran terletak dan berlaku dalam rangkaian sosial individu di mana terdapat proses saling bergantung antara individu dan sosial dalam membina pengetahuan bersama (Dantow, Lasky, Stringfield, & Teddlie, 2005; Gallucci, 2008; John-Steiner & Mahn, 1996). Aspek saling memperkuat pembelajaran antara individu dan masyarakat menawarkan peluang mengubah individu melalui penghayatan pengetahuan baru dan amalan kolektif melalui pertukaran dan gabungan maklumat (John-Steiner & Mahn, 1996). Sebagai contoh, Andrews (2005) mendapati bahawa apabila guru terlibat dalam kerja yang produktif (contohnya secara bersama mencipta dan bersama mengajar pengajaran), perubahan dalam amalan pengajaran oleh guru-guru berlaku dan ia mempengaruhi pembelajaran pelajar. Dengan cara ini, nilai dan manfaat dihasilkan bagi kedua-duanya iaitu individu dan kolektif.

Modal insan dan sosial guru boleh mempengaruhi pencapaian pelajar secara kolektif kepada satu tahap yang lebih besar (Algan, Cahuc, & Shleifer, 2013). Modal sosial guru boleh memberi kesan kepada pencapaian pelajar dan ia mempengaruhi modal insan. Hasil boleh meningkat apabila orang-orang yang mempunyai pengetahuan yang unik berinteraksi dengan orang lain, menggabungkan pengetahuan mereka, dan mempunyai gabungan idea yang menyokong pemahaman baru (Minckler, 2013). Ini mewujudkan potensi untuk guru-guru mengambil tindakan kolektif dan membawa perubahan dalam amalan yang menukarkan pengetahuan kepada nilai dan manfaat untuk pelajar, guru, dan sekolah-sekolah (Bolívar & Chrispeels, 2010; Edvinsson & Sullivan, 1996; Olsen & Chrispeels, 2009).

2.5.4 Modal Sosial di Sekolah

Definisi modal sosial dalam pendidikan telah berkembang daripada aplikasi dan kajian yang berasal dari sains sosial (sosiologi, sains politik dan ekonomi). Ia digambarkan sebagai ciri-ciri utama untuk menentukan, melaksanakan dan mengekalkan pembaharuan pengajaran (Spillane & Thompson, 1997; Tohani, 2014). Selain itu, modal insan didefinisikan sebagai pengetahuan, kemahiran, dan motivasi intrinsik guru-guru, serta tugas pentadbir dan pemimpin sekolah (Ream, 2008; Xiaoxin, 2013). Spillane dan Thompson (1997) menyatakan bahawa modal sosial adalah seperti modal insan di mana bukan satu entiti fizikal, tetapi satu ukuran tahap kepakaran yang terkandung dalam rangkaian serta bagaimana ahli organisasi mampu mengakses kepakaran ini. Ketiga-tiga bentuk modal adalah saling berkait.

Modal sosial di sekolah diukur dalam dua cara iaitu pendapat dan kepercayaan pelajar terhadap usaha guru-guru untuk membantu mereka di sekolah dan aktiviti-aktiviti yang mempamerkan bimbingan guru-guru terhadap pelajar. Pelajar mungkin akan tercicir dalam akademiknya kerana persekitaran sosialnya, maka modal sosial adalah faktor yang mampu mempengaruhi pelajar ke arah kecemerlangan (Gonzalez, 2013). Pelajar yang tercicir dalam pelajaran akan berjaya membangunkan dirinya serta meningkatkan pencapaian akademiknya menerusi sokongan dan bantuan guru-guru melalui pendekatan sikap positif dan motivasi yang tinggi (Croninger & Lee, 2001; Low, 2011).

Dengan penekanan terhadap pembangunan modal insan guru, ia perlu didokumentasikan kepada cara bagaimana guru-guru berkongsi modal insan antara satu sama lain yang dianggap sebagai modal sosial melalui interaksi sosial sokongan

dalam aliran pengetahuan (Coburn & Russell, 2008; Noorazah Md Noor & Juhana Salim, 2013; Pnuel, Riel, Krause, & Frank, 2009). Sarjana pendidikan di seluruh dunia seperti Carmichael, Fox, McCormick, Procter, & Honour (2006) mengakui kepentingan interaksi sosial guru untuk melaksanakan transformasi (Hopkins & Reynolds, 2001) tetapi ia masih di bawah kajian berkaitan hubungan tersebut dengan pencapaian prestasi (Andrews, 2005; Pil & Leana, 2009). Oleh itu, pentingnya memahami corak interaksi antara guru dalam berkongsi pengetahuan bagi menyokong kaedah pengajaran dan pembelajaran kerana hubungan sosial didapati mempunyai pengaruh ke atas pencapaian pelajar (Pil & Leana, 2009; Xiaoxin, 2013).

Memahami sumber modal sosial sekolah adalah usaha untuk menggubal strategi ke arah pembaharuan sistem pelaksanaan sekolah sebagai satu cara untuk memenuhi sasaran pencapaian pelajar. Walaupun ia telah dicadangkan bahawa lebih banyak kerja yang perlu dilakukan untuk meneroka rangkaian guru (Coburn & Russell, 2008; Pnuel et al., 2009), terdapat beberapa kajian yang mengkaji rangkaian sosial guru dalam pembaharuan. Kajian modal sosial sekolah menekankan kepentingan hubungan yang menyokong hasil organisasi (Balkundi & Kilduff, 2005; Ream, 2008) dan juga mencadangkan kepentingannya kepada pencapaian pelajar (Pil & Leana, 2009).

2.5.5 Pengukuran Keberkesanan dan Persekitaran Sekolah

Pengukuran kesihatan organisasi di sekolah telah mula diambil perhatian kerana sebahagian besarnya disebabkan oleh tekanan yang semakin meningkat ke arah keberkesanan sekolah (Wang, 2010). Keberkesanan sekolah melibatkan penerokaan perbezaan di antara sekolah-sekolah, dengan tujuan untuk menunjukkan sejauh mana

pelbagai faktor yang berkaitan dengan sekolah menentukan pelbagai hasil. Kajian Coleman dalam Goldstein (1997) serta Ngheim, Nguyen, dan Connelly (2014) berkenaan pembangunan petunjuk prestasi sekolah adalah merujuk kepada purata skor pencapaian sepanjang tahun 1980-an dan 1990-an. Pendekatan ini menimbulkan kritikan kerana ranking sekolah bukannya faktor-faktor yang boleh menjelaskan perbezaan sekolah dengan tujuan untuk meningkatkan prestasi keseluruhan sektor pendidikan (Essid, Ouellette, & Vigeant, 2011).

Walaupun semua sekolah cuba untuk meningkatkan markah pencapaian pelajar, pencapaian lain seperti kepuasan ibu bapa atau penglibatan dalam kehidupan masyarakat tempatan turut merupakan objektif utama yang perlu dipertimbangkan ke arah peningkatan sekolah. Definisi dan pengukuran keberkesanan sekolah adalah satu tugas yang kompleks (Anderson et al., 2004; Elder & Jepsen, 2014). Dalam kajian mengenai keberkesanan sekolah, Anderson (1994) mengenal pasti 228 pembolehubah yang berkait dengan keberkesanan sekolah. Persekitaran pengajaran dan rumah didapati memberi pengaruh yang lebih besar kepada pembelajaran daripada pembolehubah demografi atau daerah dasar pendidikan. Pada masa yang sama, beberapa sekolah didapati lebih mantap dan berkesan meskipun keadaan persekitarannya agak lumpuh, dan ada juga sekolah yang berjaya menunjukkan bukti prestasi yang unggul secara konsisten. Sekolah-sekolah ini telah didefinisikan sebagai mempunyai "kesihatan organisasi" yang unggul (Cherchye, De Witte, Ooghe, & Nicaise, 2010).

Wyatt (1996) telah mengkaji keberkesanan sekolah dan membuat kesimpulan bahawa lebih banyak maklumat diperlukan berkenaan hubungan antara pelbagai

faktor organisasi di sekolah-sekolah dan pencapaian yang dinilai termasuklah antaranya dasar sekolah dan gaya kepimpinan (Agasisti, 2011; Wang, 2010). Sosial organisasi dikenal pasti sebagai faktor yang membantu keberkesanan sekolah dan ia semakin kompleks. Di samping itu, penekanan kepada guru-guru sebagai agen perubahan dalam sekolah-sekolah khususnya pengenalan amalan organisasi sekolah yang menggalakkan kesejahteraan pekerja dan produktiviti juga merupakan faktor keberkesanan sekolah (Alexander, Haug, & Jaforullah, 2010).

Tidak kira sama ada pembolehubah diterokai atau kaedah kajian yang digunakan, bukti secara konsisten telah terkumpul untuk menunjukkan bahawa persekitaran sekolah memberi pengaruh kepada pencapaian pelajar (Ngheim, Nguyen, & Connelly, 2014; Wang, 1995). Peterson (1997) membuat kesimpulan di mana empat pembolehubah yang konsisten terdiri daripada idea "iklim sekolah" iaitu keberkesanan guru, keserakanan, pencapaian pelajar, dan penglibatan ibu bapa. Walau bagaimanapun, beliau gagal untuk memasukkan beberapa pembolehubah lain yang diketahui boleh mempengaruhi iklim sekolah, iaitu fizikal alam sekitar (bunyi, kedudukan bangunan) atau struktur organisasi (dasar sekolah, gaji, beban kerja), dan juga pembolehubah kontekstual seperti ciri-ciri kejiranan. Walaupun ia membuktikan banyak faktor penentu kajian persekitaran sekolah menunjukkan kesan ke atas organisasi sekolah, namun sebahagian besarnya masih tidak dapat dikenal pasti dan pengaruhnya masih kurang jelas.

2.5.6 Persekitaran Kerja dan Kesihatan Organisasi

Terdapat bukti yang menyokong bahawa persekitaran kerja menyediakan faktor-faktor yang unik dalam membentuk kesihatan (Marmot, Siegrist, Theorell, &

Feeney, 1999; Milkie, 2011). Kajian-kajian ini menunjukkan gred pekerjaan, kawalan kerja yang rendah, had tugas kerja, kemahiran yang lemah, dan sokongan rendah daripada rakan-rakan dan pemimpin telah dikaitkan dengan kadar penyakit jantung, masalah otot, dan gangguan psikiatri yang tinggi. Satu lagi kajian menunjukkan bahawa tahap kemahiran yang tinggi di tempat kerja mempunyai hubungan positif dengan kesejahteraan diri dalam psikologi, autonomi, dan pembangunan peribadi (Cohen, 2010; Lindfors, 2000).

Jenis pekerjaan dan budaya tempat kerja jelas mempengaruhi sikap dan tingkah laku yang berkait dengan sistem sosial di tempat kerja, dan ia menentukan tahap pengaruh ke atas kehidupan seseorang (Jamal, 2013; Marmot Wilkinson, 1999). Kajian terbaru menunjukkan bahawa persekitaran fizikal tempat kerja, persekitaran sosial tempat kerja, dan ciri-ciri psikologi kerja, boleh memainkan peranan yang memberi kesan kepada tahap kesihatan dan kesejahteraan pekerja (Berkman & Kawachi, 2000). Lemerle (2005) menyatakan bahawa Pengisytiharan Luxembourg dalam mempromosikan kesihatan di tempat kerja telah disahkan oleh Kesatuan Eropah pada tahun 1997 dan ditakrifkan sebagai gabungan usaha majikan, pekerja, dan masyarakat untuk meningkatkan kesihatan dan kesejahteraan pekerja. Tiga strategi telah dicadangkan untuk mencapai matlamat tersebut iaitu meningkatkan organisasi kerja, menggalakkan penyertaan aktif, dan menggalakkan pembangunan peribadi (Marmot, Allen, Goldblatt, Boyce, McNeish, Grady, et al., 2010). Walau bagaimanapun, ia gagal untuk menyediakan satu rangka kerja untuk mengukur sejauh mana strategi tersebut dapat dicapai dengan petunjuk tertentu yang berkait dengan persekitaran kerja yang mana mampu mewujudkan kesihatan dan kesejahteraan (Markham, Young, Sweeting, & West, Aveyard, 2012)

Selain itu, persepsi guru-guru pula menyatakan bahawa sekolah adalah tempat kerja mereka dan kajian membuktikan wujud pengaruh persekitaran tempat kerja ke atas produktiviti pekerja (Bookeri, 2013). Sekolah menyediakan satu rangka kerja organisasi di mana guru-guru menjalankan teras perniagaan sekolah ke atas pelajar-pelajar. Pendidikan pelajar adalah "produk" sekolah dan ia bergantung kepada fungsi pekerjaannya (Lemerle, 2005; Tem, 2013). Sekolah menyediakan operasi kerja bagi guru-guru, budaya, iklim, dan organisasi sosial yang mana mereka akan melalui pembentukan diri dan akhirnya turut mempengaruhi diri mereka sendiri. Guru menyediakan modal sosial pada persekitaran pelajar dan ia adalah unsur utama dalam menentukan keberkesanan produktiviti dari perspektif organisasi. Keberkesanan boleh dianggap sebagai modal organisasi, yang kemudiannya dibentuk oleh modal insan dan modal sosial dalam organisasi.

2.5.7 Pengaruh Persekitaran Sekolah ke atas Kesihatan Guru

Hampir tiga puluh tahun yang lalu, Sergiovanni (1967) mengesahkan bahawa beberapa aspek persekitaran sekolah menyumbang kepada kepuasan hati guru sebagai contoh pengiktirafan, pencapaian, dan tanggungjawab manakala lain-lain aspek persekitaran kerja menyumbang secara eksklusif kepada ketidakpuasan hati guru (Huang, 2001) iaitu masalah hubungan interpersonal, pengawasan, dasar sekolah dan pentadbiran, status yang rendah, dan perasaan ketidakadilan yang diketahui menjejaskan kecemerlangan kerja (Chaplain, 1995; Moore, 2012), ketidakhadiran, dan prestasi kerja (Burke & Greenglass, 2002; Mitchell, 2010). Faktor-faktor persekitaran termasuk fizikal, sosial, dan budaya yang dikenal pasti mempengaruhi tingkah laku individu (Cullen & Baranowski, 1999; Ratnarapida, 2011). Persekitaran sekolah menggalakkan tingkah laku yang teratur oleh pelajar,

pengetahuan guru-guru, semangat inovasi, interaksi yang membina antara guru, dan sokongan pentadbiran yang cekap seolah-olah keadaan kritikal untuk guru-guru bekerja secara berkesan (Espelage, 2014; Newmann, Rutter, & Smith, 1989), dan juga menyediakan sumbangan penting kepada hasil kesihatan guru (Cullen & Baranowski, 1999).

Di sekolah, terjalin satu identiti yang mana apabila suatu pengurusan mempunyai kaitan dengan pelajar dianggap sebagai pembangunan pelajar, tetapi ia jarang diberi perhatian untuk sesuatu pengurusan yang berkait dengan kakitangan sekolah (Brooks, 2014). Ini mungkin disebabkan kerana persepsi yang memfokuskan sekolah adalah tempat pembangunan dan pendidikan pelajar (Tomer, 1998). Tomer berhujah bahawa sekolah perlu secara terang-terangan mempromosikan kesihatan dalam kalangan semua anggota masyarakat sekolah yang merangkumi pelajar, keluarga, kakitangan, dan kejiwaan yang akhirnya akan menjadikan ia lebih produktif dengan kesihatan yang dianggap sebagai salah satu daripada hasil sekolah (Espelage, 2014; Nurul Izzah Abdul Samad, Zailina Hashim, Saidi Moin, & Haslinda Abdullah, 2010).

Selain daripada isu berhenti kerja, tekanan psikologi dan kemurungan telah dilaporkan sebagai kesan kesihatan yang berpunca daripada permintaan kerja yang unik dalam alam persekolahan (Abdul, 2005; Griffith, Steptoe, & Cropley, 1999). Tekanan dan rasa ingin berhenti kerja mempengaruhi peribadi pekerja dan juga pencapaian organisasi, seperti ketidakpuasan kerja, ketidakhadiran, dan prestasi kerja yang rendah (Azizi, Shahrin, & Tee, 2007; Burke & Greenglass, 1995). Dapatan kajian biasanya melaporkan tekanan kerja yang dialami oleh guru-guru termasuk

kekurangan sumber, kurang hubungan dengan rakan-rakan, gaji yang tidak mencukupi, salah laku pelajar, dan masalah interaksi dengan ibu bapa (Punch & Tuetteman, 1991). Kajian telah menunjukkan bahawa kepuasan kerja meramalkan komitmen dan pengekalan guru, bersama-sama dengan prestasi kerja dan ketidakhadiran (Tsui & Cheng, 1999; Weber, Weltle, & Lederel, 2006). Faktor-faktor ini menyumbang kepada keberkesanan sekolah dan turut membentuk iklim sekolah.

Terdapat kajian yang menggunakan teori organisasi untuk mengkaji keberkesanan sekolah (Griffith, 2003; Mc Mahon, 2014). Kajian awal berkenaan hubungan antara faktor-faktor organisasi dan keberkesanan sekolah telah menghubungkan kesihatan organisasi dan persekitaran sekolah secara meluas dalam kesusasteraan (Hoy, Tarter & Bliss, 1990). Utiliti instrumen meramalkan komitmen guru dan prestasi akademik pelajar telah menunjukkan bahawa:

- i. tiga pembolehubah kesihatan organisasi (integriti institusi, pengagihan sumber, dan penekanan akademik) berkait rapat dengan pencapaian akademik pelajar
- ii. hanya satu persekitaran berubah-ubah iaitu kekecewaan guru berkaitan dengan pencapaian akademik
- iii. semua pembolehubah berkait rapat dengan komitmen organisasi
- iv. empat daripada lima pembolehubah persekitaran berkait dengan komitmen.

Para penulis membuat kesimpulan bahawa beberapa dimensi kesihatan organisasi lebih berkait rapat dengan pencapaian pelajar daripada persekitaran sekolah, walaupun selepas mengawal status sosio-ekonomi. Pembolehubah kesihatan adalah

peramal yang lebih baik daripada pencapaian matlamat, inovasi, komitmen, dan kesepaduan, manakala pembolehubah persekitaran adalah peramal yang lebih baik daripada corak komunikasi, pemimpin, motivasi, dan penyertaan. Kajian ini perlu dilanjutkan dengan mengkaji hubungan antara kedua-dua kesihatan organisasi dan pembolehubah persekitaran organisasi dengan data yang objektifnya mencerminkan keadaan prestasi sekolah.

2.5.8 Konflik Guru pada Persekitaran Sekolah

Konflik dalam diri seseorang merujuk kepada simptom-simptom emosi yang dirasainya melalui rasa marah, ketidakpuasan hati, dengki, bimbang, takut, atau apa sahaja tindakan yang diperlihatkan berdasarkan kepada perasaan dan pemikiran individu tersebut (Msila, 2012; Sprenger, 2006). Tekanan yang dihadapi oleh seorang guru adalah konflik yang dihadapinya dengan merujuk kepada ciri-ciri persekitaran sekolah yang menimbulkan ancaman kepada guru. Walaupun definisi ini diterima secara meluas, Guglielmi dan Tatrow (1998) berhujah bahawa tidak ada persetujuan tentang tekanan sebagai istilah yang merujuk kepada makna yang berlainan bagi dua benda yang berbeza. Perbezaan dalam takrif tekanan guru dipengaruhi oleh bagaimana orang yang dipengaruhi oleh permintaan tugas mereka, dan keupayaan mereka menghadapi permintaan tugas ini (Blase, 1982; Somech, 2008). Kesan tekanan guru bergantung kepada sokongan sosial individu, ciri-ciri personaliti, dan kepuasan kerja (Guglielmi & Tatrow, 1998; Runde & Flanagan, 2008).

Tekanan tugas yang memerlukan untuk berurusan dengan pelajar-pelajar dan iamenimbulkan gangguan, ini merujuk kepada masalah yang berkait dengan pelbagai

tugas tertentu bahawa guru-guru perlu melaksanakan strategi dalam peranan pengajaran mereka (McNamara, 2010). Peranan berdasarkan tekanan, seperti ketiadaan sumber yang mencukupi untuk melaksanakan tugas dengan sempurna, merujuk kepada bagaimana jangkaan guru terhadap peranan mereka menyesuaikan diri dengan kerja-kerja yang berkait dengan tanggungjawab sebenar yang diperlukan untuk memenuhi peranan mereka (Ramani, 2010; Sprenger, 2006). Tekanan dalam pengajaran didorong oleh faktor-faktor organisasi yang berkait dengan cara bagaimana guru-guru bekerja (Hepburn & Brown, 2001; Mc Mahon, 2014). Faktor organisasi yang menyumbang kepada tekanan guru merangkumi tuntutan masa, masalah sosial, beban tugas yang berlebihan, dan penilaian (Hepburn & Brown, 2001; Msila, 2012).

Konflik berkait rapat dengan tekanan dan '*burnout*'. Tekanan terhadap sebarang tingkah laku, psikologi, atau fisiologi membawa kepada konflik dalam kehidupan seorang guru (Khalique, 2011; Mehralian, 2012; Sprenger, 2006). Secara umumnya, konflik ini adalah hasil daripada interaksi antara diri seseorang dengan persekitaran mereka. Konflik diukur dari segi disfungsi fisiologi, disfungsi psikologi, atau disfungsi tingkah laku (Guglielmi & Tatrow, 1998). Disfungsi fisiologi merujuk kepada sebarang penyakit dan masalah kesihatan yang mengganggu anggota badan (Sutton, 1984). Disfungsi psikologi merujuk kepada kemurungan, kebimbangan, dan kesan negatif terhadap kehidupan dan pekerjaan manakala disfungsi tingkah laku pula menjelaskan apa-apa perubahan yang berlaku pada kelakuan biasa seperti penyalahgunaan dadah (Msila, 2012; Sutton, 1984), merokok, keceriaan, ketidakhadiran, cara pemakanan, dan sebagainya yang dilihat sebagai sesuatu yang negatif atau tidak sihat (Guglielmi & Tatrow, 1998).

Wujudnya konflik guru boleh disebabkan dari pelbagai situasi sebagai contoh apabila guru sukar berunding pelbagai aspek interaksi dengan para pelajar, rakan sekerja (Hepburn & Brown, 2001) atau dari mana-mana keadaan yang dianggap terlalu mendesak (Blase, 1986). Konflik dapat dijelaskan oleh faktor-faktor tekanan yang mengkategorikan ia ke dalam tekanan peringkat pertama dan kedua. Tekanan peringkat pertama secara langsung mengganggu usaha guru dan ia boleh termasuk sikap tidak peduli pelajar, gangguan pelajar atau disiplin, nisbah pelajar dan guru yang tinggi, penyediaan kertas kerja, persediaan kerja, rakan-rakan yang tidak bertanggungjawab, sikap pengetua, kekurangan pemimpin yang berkesan seperti pengetua atau penolong pengetua, dan sebagainya (Ramani & Zhimin, 2010). Tekanan yang paling kerap berlaku cenderung untuk menimbulkan isu-isu organisasi ketika berurusan dengan pelajar-pelajar, pentadbiran, guru-guru lain, dan hubungan kerja lain (Blase, 1986; Mc Mahon, 2014). Tekanan peringkat kedua tidak mengganggu langsung dengan usaha guru dan boleh termasuk isu-isu seperti gaji yang rendah, keletihan emosi, kekecewaan, kebosanan, dan kehilangan motivasi atau semangat (Blase, 1986; Msila, 2012).

Punca konflik guru juga boleh dibahagikan kepada dua iaitu tekanan persekitaran dan tekanan individu. Kebanyakan tekanan boleh didapati dalam persekitaran kerja dan termasuk perkara-perkara yang tidak menguntungkan kerja, beban kerja yang berat, masalah organisasi, kekurangan sumber, kekurangan sokongan atau autonomi, dan gaya pembuatan keputusan. Persekitaran kerja juga merangkumi tekanan fizikal seperti arahan berkaitan tugas, kesesakan, saiz bilik darjah dan sekolah, keselamatan atau keganasan remaja, dan juga tekanan pentadbiran seperti sokongan daripada pengetua (Hastings & Bham, 2003). Ciri-ciri individu pula termasuk sifat-sifat unik

guru seperti personaliti, umur, jantina, latar belakang demografi, keupayaan untuk mewujudkan dan mengekalkan rangkaian sokongan, penilaian kognitif tekanan, keupayaan untuk menampung, jenis guru, dan rasa tidak puas hati terhadap kerja (Guglielmi & Tatrow, 1998; Ramani & Zhimin, 2010). Seterusnya tekanan individu dikaitkan dengan keserasian antara nilai-nilai peribadi dan pendidikan, cita-cita untuk berjaya, ambang kepekaan, daya saing, pelbagai peranan untuk guru-guru wanita (seperti ibu bapa, penjaga, suri rumah, dan guru) serta kesempurnaan tugas (Bachkirova, 2005; Mc Mahon, 2014).

2.5.9 Kepimpinan Sekolah dan Pengurusan Konflik

Pemimpin sekolah perlu memahami apa sahaja yang melibatkan pengurusan konflik dan mereka memerlukan tahap kecekapan mengurus konflik yang tinggi dan berkesan di sekolah-sekolah mereka (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Apabila seseorang yang mengurus konflik dapat menentukan dan mentakrifkan sifat konflik dalam situasi konflik, mereka akan cuba mencari jalan penyelesaian untuk menyelesaikannya secara efektif. Terdapat ramai penulis telah mengetengahkan pelbagai cara untuk menyelesaikan situasi konflik dan kebanyakannya adalah berkaitan dengan persekitaran sekolah. Di sekolah yang berkesan, pengetua akan mempunyai ciri-ciri yang diketengahkan dalam sastera konflik (Msila, 2012; Siti Aida Abd Muttalib, 2014).

Pengurusan konflik merupakan satu bidang penting dalam pembangunan profesional ahli organisasi. Ahli organisasi menunjukkan bahawa mereka kurang perbincangan dan pengantaraan kemahiran apabila timbulnya konflik. Ramai pemimpin sekolah kurang berupaya untuk menguruskan konflik dan ini boleh menjejaskan

pertumbuhan organisasi. Foley (2001) menyatakan bahawa apabila berlaku banyak kerjasama sokongan antara ahli organisasi di sekolah, konflik pasti akan berlaku. Beliau juga berpendapat, pengetua dan guru-guru mungkin mengalami konflik kerana telah jelas peranan mereka dalam sistem yang berasaskan kerjasama, tanggungjawab, dan beban tugas kerana masa yang tidak mencukupi, tenaga yang terhad, atau kekurangan sumber (Alexopoulos, 2012; Cliff et al., 1992). Oleh itu, konflik boleh menjadi sebagai prasyarat kemahiran untuk pengetua menyelia kerjasama yang berasaskan pengaturcaraan. Runde dan Flanagan (2008) menegaskan bahawa konflik adalah punca ramai pemimpin menjadi yang terbaik atau mungkin ia teras kegagalan mereka yang paling teruk (Androulakis & Stamatis, 2009). Pemimpin akan gagal kerana mereka tidak mempunyai kompetensi untuk menangani konflik dan kurang kecekapan untuk menyampaikan latihan atau induksi apabila mereka dilantik sebagai pemimpin sekolah (Briggs & Wohlstetter, 2003).

Budaya sekolah adalah satu perkara penting dalam mana-mana sekolah untuk menangani konflik secara berkesan (Msila, 2012). Pemimpin sekolah yang berkesan akan menyediakan suasana daripada perbincangan dan permuafakatan di mana konflik diuruskan untuk semua mendapat faedah dalam organisasi (Kantek & Gezer, 2009; Koula, 2011). Pemimpin sekolah perlu memupuk budaya yang boleh diterima oleh semua guru untuk berubah. Ramai pengetua sekolah yang sedang cuba untuk melakukan perubahan budaya di sekolah dengan mewujudkan budaya keserakanan dan kerjasama. Leithwood et al. (2004) mendedahkan tiga amalan penting dalam kepimpinan iaitu:

- i) Membangunkan guru akan membolehkan mereka melakukan tugas dengan berkesan, menawarkan intelek sokongan dan rangsangan untuk meningkatkan kerja, serta menyediakan model amalan dan sokongan.
- ii) Menetapkan arahan untuk pembangunan organisasi yang mempunyai matlamat yang sama, memantau pencapaian organisasi, serta menggalakkan komunikasi berkesan.
- iii) Mereka bentuk semula organisasi dengan mewujudkan budaya sekolah yang produktif, mengubahsuai organisasi struktur yang menjejaskan kerja, dan membina proses kerjasama.

Modal sosial utama guru-guru dalam profesion keguruan lebih kepada pendekatan secara individu melalui latihan professional, pembangunan, dan tumpuan kepada pengkhususan untuk membangunkan kerjaya mereka secara bekerjasama (Anna Saiti, 2014; Mullins, 2007). Pemimpin sekolah yang mampu membentuk ahli organisasi sebagai satu komuniti yang padu akan turut membantu ke arah pengurusan konflik yang berkesan (Somech & Drach-Zahavy, 2007).

2.6 Perkaitan antara Pembolehubah-Pembolehubah Kajian

Subtopik ini membincangkan tentang dapatan-dapatan kajian lepas dan teori-teori yang membuktikan perkaitan antara pembolehubah-pembolehubah yang dikaji.

2.6.1 Pengurusan Konflik dan Persekitaran Sekolah

Sartman (2000) menjelaskan pengurusan konflik sebagai faktor prinsip di tempat kerja yang akan mewujudkan pelbagai reaksi tingkah laku pengurus dalam menangani isu yang berbangkit. Pengurusan isu adalah satu objek kritikal dalam

gaya persekitaran kerja dan pengurusan konflik merupakan faktor penting untuk meningkatkan prestasi dan kualiti persekitaran kerja. Ini menyamai dapatan kajian Msila (2012), Aminu dan Marfo (2010), Nabatchi, Bingham, dan Good (2007), Heydenberk dan Heydenberk (2007), Bucholz dan Sheffler (2009), Okotoni dan Okotoni (2003), Abdul Ghaffar (2010), dan Elias (2012) yang turut mendapati wujud perkaitan hubungan antara pengurusan konflik dan persekitaran sekolah.

Selain itu, kepentingan pengurusan konflik dalam mengukuhkan kualiti persekitaran sekolah turut diperbincangkan oleh sarjana seperti Pollack dan Sundermann (2001), Bucholz dan Sheffler (2009), Snodgrass dan Blunt (2009), Bob dan Bronkhorst (2011), Malone dan Tranter (2003), Aida Mehrad, Hossein Tahriri, Farimah Dokoushkani, dan Asbah Razali (2014), dan Msila (2012). Hou, Molina, Sawahata, dan Jeang (2005) berpendapat, disebabkan oleh pelbagai isu yang timbul dalam persekitaran kerja, maka ia perlu kepada satu kaedah pengurusan yang mampu menyelesaikannya sebagai objektif utama. Dapatan kajian Clercq, Thongpapanl, dan Dimov (2008) mendapati terdapat hubungan antara pengurusan konflik dengan interaksi sosial dalam organisasi. Lu, Xie, dan Wu (2013) dan Park dan Lou (2001) pula mendapati modal sosial seperti hubungan masyarakat dan organisasi boleh menyelesaikan konflik tugas secara positif, mengurangkan konflik perhubungan, mengoptimumkan pengurusan konflik, dan memperbaiki prestasi.

Pengurusan konflik dikaitkan dengan kepercayaan dan ia penting bagi mengukuhkan amalan kepimpinan (Smylie, 2007). Quah (2009) mendapati konflik yang diuruskan dengan baik berperanan meningkatkan moral sekolah dan membangunkan profesionalisme guru-guru, serta membawa perubahan dalam pembangunan

organisasi (Mikkelsen, 2012). Pengurusan konflik melibatkan tanggungjawab mendengar dan memberi peluang untuk memenuhi keperluan semua pihak serta kepentingan organisasi supaya semua pihak berpuas hati dengan hasilnya (Sagimo, 2002). Pengurusan konflik turut berkait dengan pembangunan profesional guru-guru dan secara positif memberi kesan kepada prestasi guru-guru dan pencapaian pelajar (Bickmore, 2005; Kaufman, 2011; Msila, 2012). Ini dikukuhkan pula oleh kenyataan Crawford dan Bodine (1996), yang menyatakan pengurusan konflik dalam pendidikan adalah isu kritikal dan jika dapat diurus dengan baik, ia membangunkan profesionalisme guru-guru.

2.6.2 Kepimpinan Distributif dan Pengurusan Konflik

Organisasi yang berjaya menguruskan hubungan kerja yang dinamik dengan melibatkan hubungan kepimpinan peribadi yang kuat ialah dengan amalan kepimpinan distributif (Graetz, 2000). Selain itu, terdapat juga bukti yang baru muncul di mana menunjukkan bahawa kepimpinan distributif mempunyai impak yang lebih besar kepada pembangunan organisasi dalam membantu menyelesaikan konflik dan mengeluarkan halangan organisasi dan budaya tertentu (Harris, 2008). Dapatan ini menyamai kajian Bennett (2003), Woods (2004), Darling (2004), dan Pour, Zadeh, dan Barati (2012) yang turut mendapati wujud perkaitan hubungan antara kepimpinan distributif dengan pengurusan konflik dalam kalangan pemimpin.

Selain itu, kepentingan dimensi-dimensi kepimpinan distributif dalam mengukuhkan pengurusan konflik adalah selaras dengan pandangan Burkus (2011) yang menyatakan tahap kepimpinan distributif yang tinggi adalah pada kemampuan pemimpin memahami kelemahan dan kekurangan guru-guru, pelajar, dan kakitangan

sekolah secara menyeluruh dan ini dapat mengurangkan konflik. Kepimpinan distributif dapat mengurus konflik melalui konsep kepimpinan bersama yang lebih kolektif dan sistematik sebagai satu proses sosial dalam organisasi (Barker, 2001), gabungan konsep perkongsian dan demokratik yang membawa kepada keberkesanan pengurusan organisasi (Leithwood, 2009b), pembahagian tugas sesama ahli (Harris, 2005; Supovitz, Sirinides, & May, 2010; Kurland, Peretz, & Hertz-Lazarowitz, 2010), mengurangkan konflik dan bebanan tugas (Barry, 1991; DeFlaminis, 2011), dan kejelasan peranan dalam kalangan ahli (Timperley, 2005; Watson & Scribner, 2007). Hal ini disokong oleh Robert dan You (2013) yang menyatakan bahawa kepimpinan distributif dengan amalan perkongsian kepimpinan dapat mengurangkan konflik dan meningkatkan kepercayaan dalam organisasi. Kepimpinan distributif merupakan amalan kepimpinan yang tidak dikelilingi oleh kuasa formal, perebutan kuasa, dan tekanan konflik dalam organisasi (Barry, 1991; DeFlaminis, 2011).

Perkaitan hubungan ini menerangkan pemimpin yang sentiasa memberi cabaran kepada guru-guru kurang mengamalkan gaya pengurusan konflik kerana ia memfokuskan kepada pencapaian visi (Johnson, Birchfield, & Wienand, 2008), perubahan dalam organisasi (Mgijima, (2014), pencapaian tahap kualiti yang disasarkan (Timperley, 2005), dan pembangunan profesionalisme guru-guru (O’Gorman, 2013) sehingga sebahagian guru mengalami tekanan.

2.6.3 Kepimpinan Distributif dan Persekitaran Sekolah

Kajian Spillane dan Camburn (2006); Harris (2008); Leithwood et al. (2009b); Mayrowetz et al. (2009); dan Harris (2009) telah membuktikan kepimpinan distributif memberi pengaruh kepada sesebuah organisasi. Nilai kepimpinan

distributif adalah penting dan mempunyai kesan positif pada pembangunan dan perubahan organisasi yang semakin kompleks (Leithwood et al., 2009a). Hal ini menyamai dapatan kajian Harris (2004), Obadara (2013), Claudet (2014), Kilinc (2014), Humphreys (2010), dan Bolden (2011) yang turut menghubungkan kepimpinan distributif dengan persekitaran sekolah.

Selain itu, kepentingan kepimpinan distributif dalam mengukuhkan kualiti persekitaran sekolah turut diperbincangkan oleh sarjana seperti Spillane, Halverson, dan Diamond (2001), Noble (2014), Oduro (2004), Leithwood, Day, Sammons, Harris, dan Hopkins (2006), Margolis dan Huggins (2012), Duignan (2006), Lynch (2012), Pont, Nusche, dan Moorman (2008), dan James (2011). Selain itu, Elmore (2000), Water et al. (2004), dan Spillane (2005) mendapati kepimpinan distributif memberi kesan ke atas persekitaran sekolah dan sikap guru.

Williams (2011) menyatakan kepimpinan distributif adalah satu aturan alam semula jadi yang mana diilustrasikan sebagai satu tangan yang mempunyai ciri-ciri dan kerangka kerja yang kukuh nilainya, tujuannya, dan strukturnya. Kerangka kerja ini telah membawa kepada satu kedudukan dan tempat dalam modal organisasi melalui kepercayaan ahli untuk berhubung dengan satu tujuan yang sama (Woods, 2005). Di samping itu, Williams (2005) menegaskan bahawa terdapat satu penghargaan terhadap peranan modal organisasi dalam keberkesanan kepimpinan distributif.

Dapatan kajian turut menyokong Teori Sosiologi Coleman (1988) yang berpendapat bahawa modal sosial adalah lebih penting daripada modal insan dalam kecemerlangan pendidikan. Beliau menjelaskan bahawa modal sosial adalah

himpunan sumber yang erat dalam hubungan keluarga, masyarakat, dan organisasi sosial melalui kognitif pembangunan kepimpinan. Ini ditambah pula dengan pandangan Sami Ansari (2013) yang menegaskan bahawa modal sosial adalah satu set peraturan tidak rasmi bersama anggota kumpulan yang membenarkan kerjasama dan perkongsian nilai berlaku. Selain itu, hasil kajian turut ini memperkukuhkan dapatan kajian Jackson (2000) dan Kocolowski (2010) iaitu kepimpinan distributif melibatkan interaksi sosial bersama ahli organisasi yang membawa kepada perkongsian tanggungjawab dan kesatuan. Ini menyamai pendapat Badaracco (2001), Northouse (2007), dan Uhl-Bien (2006) bahawa kepimpinan distributif merupakan satu konsep kepimpinan yang menggalakkan peralihan fokus pemimpin daripada kepimpinan sifat dan tingkahlaku kepada perspektif kepimpinan yang lebih sistematik iaitu satu proses kolektif sosial dalam organisasi.

2.7 Rumusan

Bab ini membincangkan tentang kajian-kajian yang telah dijalankan oleh penyelidik-penyelidik lepas yang berkait dengan kepimpinan distributif, pengurusan konflik, dan persekitaran sekolah. Dalam perbincangan ini, ia menyentuh berkenaan teori-teori, model-model, konsep dan definisi serta hubungan yang wujud di antara pembolehubah-pembolehubah yang dikaji. Perbincangan tersebut meliputi kajian-kajian yang telah dijalankan di dalam dan luar negara yang menunjukkan terdapat pelbagai elemen yang mempengaruhi amalan kepimpinan distributif, pengurusan konflik, dan persekitaran sekolah. Hasil perbincangan menunjukkan bahawa amalan kepimpinan distributif berkait dengan pengurusan konflik dan persekitaran sekolah yang akhirnya ia turut mempengaruhi pencapaian pelajar.

BAB TIGA

METODOLOGI

3.1 Pengenalan

Kajian ini dijalankan adalah untuk memahami dengan lebih terperinci mengenai perkaitan kepimpinan distributif, pengurusan, dan persekitaran sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan di Malaysia. Bab ini memberi fokus terhadap kaedah kajian yang akan digunakan bagi meneliti hubungan dan pengaruh amalan kepimpinan distributif pemimpin sekolah terhadap pengurusan konflik dan persekitaran sekolah ke arah meningkatkan bilangan sekolah berkesan di Malaysia. Dalam bab ini, penyelidik akan membincangkan berkenaan reka bentuk kajian, populasi dan sampel kajian, serta instrumen kajian yang digunakan. Seterusnya, dapatan berkenaan kajian rintis turut diperbincangkan.

3.2 Reka bentuk Kajian

Reka bentuk kajian adalah satu pelan tindakan yang disusun secara terperinci berkenaan bagaimana sesuatu kajian itu akan dijalankan (Sabitha, 2006; Kultar Singh, 2007). Reka bentuk kajian dijadikan sebagai panduan yang membantu penyelidik mendapatkan data-data yang dikehendaki, membuat analisis dapatan, serta mentafsir hasil kajian yang diperoleh bagi mewujudkan cadangan penyelesaian kepada permasalahan kajian yang dijalankan (Panneerselvam, 2006; Rugg, Gordon, Petre, & Marian, 2006). Kajian ini bertujuan untuk memperjelaskan sejauh manakah amalan kepimpinan distributif dan pengurusan konflik memberi pengaruh ke atas persekitaran sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan. Kajian ini lebih berbentuk deskriptif yang melibatkan pengumpulan data bagi tujuan

menyediakan aspek-aspek kepimpinan distributif pemimpin sekolah dan hubungannya dengan pengurusan konflik dan persekitaran sekolah (Johnson & Christensen, 2005). Menurut Gay dan Diehl (1990), ia juga bertujuan untuk menguji hipotesis atau menjawab persoalan berkaitan situasi semasa bagi subjek kajian, mengenal pasti pengaruh antara pembolehubah kajian, dan menggunakan bentuk hubungan ini untuk membuat ramalan.

Pendekatan yang biasa digunakan untuk mengumpul maklumat dalam kajian deskriptif ialah kaedah tinjauan keratan rentas (*cross-sectional survey*) berdasarkan soal selidik yang dijawab oleh responden (Johnson & Christensen, 2005). Kaedah tinjauan ini telah digunakan secara meluas dalam pelbagai bidang kajian dan sesuai untuk mengumpul maklumat berkaitan tingkah laku kepimpinan (Allen, 2003; Barent, 2005; Gorard, 2001). Oleh kerana kajian ini melibatkan responden yang agak besar maka ia lebih sesuai menggunakan kaedah kuantitatif (Cohen, Gottlieb, & Underwood, 2000).

Kelebihan reka bentuk ini membolehkan banyak maklumat dikumpul pada satu-satu masa, kos yang rendah, dan mudah dikendalikan (Creswell, 1997; Hofstede, Neuijen, Ohayv, & Sander, 1990). Selain itu, penggunaan soal selidik berupaya untuk mengendalikan sampel yang ramai dengan kos yang rendah dan perbandingan antara kajian menjadi lebih terperinci (Ranjit Kumar, 2010; Sackman, 1991).

3.3 Prosedur Pengumpulan Data

Sebelum kajian dijalankan di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan, penyelidik telah memohon kebenaran daripada Bahagian Perancangan dan Kajian

Dasar Pendidikan (EPRD). Setelah itu, penyelidik berhubung dengan Pegawai Jabatan Pendidikan Negeri Kedah, Perlis, Pulau Pinang, dan Perak untuk mendapatkan maklumat mengenai jumlah sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan di negeri-negeri tersebut. Sebagai langkah untuk pengesahan maklumat mengenai proses penarafan sekolah-sekolah tersebut, penyelidik juga telah berhubung dengan Jemaah Nazir Sekolah bagi setiap negeri untuk memastikan proses penarafan yang dilakukan adalah berasaskan Standard Kualiti Pendidikan Malaysia (SKPM-Sekolah).

Seterusnya penyelidik melawat sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan yang terpilih dalam kajian ini serta berbincang mengenai kajian dengan pegetua sekolah untuk memaklumkan mengenai kajian dan responden yang bersesuaian untuk menjawab soal selidik, di samping mewujudkan hubungan yang baik dengan pentadbir sekolah. Terdapat pengetua sekolah yang terus mengambil borang soal selidik untuk agihan, dan ada di antaranya penyelidik menyusun temujanji seterusnya untuk pemimpin-pemimpin sekolah tersebut meluangkan masa bagi menjawab soal selidik pada tarikh yang dicadangkan menurut hasil perbincangan. Pada setiap set soal selidik, dilampirkan perkara-perkara berikut:-

1. Surat sokongan pengetua yang mengandungi panduan menjawab dan responden yang sepatutnya dipilih untuk menjawab soal selidik tersebut.
2. Salinan surat kebenaran menjalankan kajian daripada Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan, Kementerian Pelajaran Malaysia (EPRD).

Sterusnya agihan soal selidik ke semua sekolah dilakukan pada bulan September 2014 sehingga November 2014. Daripada sejumlah 380 set soal selidik yang diedarkan ke sekolah berkesan dan 380 set soal selidik ke sekolah kurang berkesan, sebanyak 283 set soal selidik daripada sekolah berkesan dan 264 set soal selidik daripada sekolah kurang berkesan dipulangkan dan jumlah ini mencukupi untuk kajian diteruskan.

3.4 Populasi dan Sampel Kajian

Populasi bagi kajian ini ialah pemimpin-pemimpin di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan di zon utara, semenanjung Malaysia iaitu negeri Perlis, Kedah, Pulau Pinang, dan Perak. Bagi tujuan kajian ini, sekolah-sekolah di mana kajian ini dijalankan tidak dinamakan secara spesifik sebagaimana mengikut etika penyelidikan. Kesemua 50 buah sekolah berkesan telah dikenal pasti iaitu sebanyak tujuh buah sekolah di Perlis, 11 buah sekolah di Kedah, 16 buah sekolah di Pulau Pinang, dan 16 buah sekolah di Perak. Manakala sekolah kurang berkesan pula berjumlah 57 buah dengan pecahan 7 buah sekolah di Perlis, 14 buah sekolah di Kedah, 17 buah sekolah di Pulau Pinang, dan 19 buah sekolah di Perak. Jumlah sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan diperoleh daripada unit Pendidikan Menengah di Jabatan Pendidikan Negeri Perlis, Kedah, Pulau Pinang, dan Perak.

Jadual 3.1

Sekolah Berkesan dan Sekolah Kurang Berkesan di Negeri Perlis, Kedah, Pulau Pinang, dan Perak

Negeri	Perlis	Kedah	Pulau Pinang	Perak	Jumlah
Jumlah Sekolah Menengah Kebangsaan di setiap Negeri	29	183	127	245	584
Sekolah Berkesan	07	11	16	16	50
Sekolah Kurang Berkesan	05	14	14	19	52

Sumber: Jemaah Nazir Malaysia (2013), JPN 2014

Mereka yang terpilih sebagai responden kajian ialah Pengetua, Penolong Kanan Pentadbiran, Penolong Kanan Hal Ehwal Murid (HEM), Penolong Kanan Kokurikulum, dan enam orang ketua panitia subjek teras iaitu Ketua Panitia Bahasa Melayu, Ketua Panitia Bahasa Inggeris, Ketua Panitia Sains, Ketua Panitia Geografi, Ketua Panitia Sejarah, dan Ketua Panitia Matematik. Selain daripada pengetua dan penolong-penolong kanan, rasional pemilihan enam orang ketua panitia yang mewakili subjek teras adalah kerana subjek-subjek tersebut merupakan subjek utama peperiksaan awam bagi Peperiksaan Menengah Rendah (PMR). Maka setiap sekolah melibatkan 10 responden bagi kajian ini. Populasi dan sampel kajian ditunjukkan pada Jadual 3.2 di sebelah:

Jadual 3.2

Populasi dan Sampel Kajian

Kategori Sekolah	Populasi Pemimpin mengikut kategori sekolah	Sampel Kajian
Sekolah Berkesan	$(50 \times 10) = 500$	$(23 \times 10) = 230$
Sekolah Kurang Berkesan	$(52 \times 10) = 520$	$(23 \times 10) = 230$

Sumber: Berdasarkan jadual Krecjie dan Morgan (1970)

Populasi pemimpin diagihkan mengikut dua kategori sekolah yang berbeza iaitu sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan. Ini merujuk kepada kenyataan Alias Radam (2004) yang mana dua populasi dibolehkan dalam satu kajian perbandingan dengan merujuk kepada sejauh mana sesuatu kajian itu perlu diperincikan. Maka dengan itu, populasi pemimpin di sekolah berkesan berjumlah 500 orang dan di sekolah kurang berkesan pula berjumlah 520 orang. Justeru, bersumberkan jadual Krecjie dan Morgan (1970), seramai 230 orang pemimpin di sekolah berkesan dan 230 orang di sekolah kurang berkesan telah diambil sebagai sampel kajian. Pengiraan sampel bagi setiap kategori sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan adalah berdasarkan kepada populasi pemimpin sekolah kategori masing-masing (Mohd Nor, 2005). Jumlah sampel ini adalah merupakan jumlah yang memadai berdasarkan jadual Krecjie dan Morgan (1970) yang masih diguna pakai oleh penyelidik-penyelidik sehingga kini (Adebambo, Hasbullah, & Norani Nordin, 2014; Aida Mehrad, 2014; Khadijah Kazemi, Bahram Mirzain, & Ali Asghar Bayani, 2014).

Sehubungan itu, untuk mendapat jumlah sampel yang dikehendaki berdasarkan kadar pulangan yang ditetapkan, sebanyak 380 set soal selidik telah diedarkan kepada pemimpin di sekolah berkesan dan 380 set di sekolah kurang berkesan. McMillan (2004) menyatakan kadar pulangan yang baik sekurang-kurangnya 60% dan penggunaan kaedah tinjauan berdasarkan soal selidik biasanya berhadapan dengan kadar pulangan yang rendah.

3.4 Teknik Persampelan

Teknik persampelan ini melibatkan pemilihan sekolah dan pemilihan responden kajian berdasarkan kepada objektif yang ditetapkan.

3.5.1 Pemilihan Sekolah

Teknik persampelan yang digunakan dalam kajian ini ialah teknik persampelan rawak berstratafikasi yang mana sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan dikelompokkan mengikut daerah di negeri masing-masing. Langkah pertama ialah menyenaraikan daerah-daerah dari Jabatan Pendidikan Negeri Perlis, Kedah, Pulau Pinang dan Perak. Terdapat 3 daerah di Perlis, 12 daerah di Kedah, 5 daerah di Pulau Pinang dan 9 daerah di negeri Perak. Daerah di negeri Perlis dilabelkan dengan nombor 01 hingga 03, daerah di negeri Kedah dilabelkan dengan nombor 01 hingga 12, daerah-daerah di Pulau Pinang dilabel dengan 01 hingga 05 dan daerah di negeri Perak dilabelkan dengan 01 hingga 09. Berdasarkan kepada maklumat sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan yang diperoleh daripada JPN setiap negeri, penyelidik mengelompokkan sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan tersebut ke dalam daerah-daerah yang terlibat di setiap negeri. Jadual 3.4 di bawah

adalah pengkelasan kelompok sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan mengikut daerah dan negeri.

Seterusnya, penyelidik memfokuskan kepada pencapaian bilangan sekolah sebanyak 23 buah bagi kategori sekolah berkesan dan 23 buah sekolah kurang berkesan. Bagi mencapai bilangan sekolah yang telah ditetapkan, penyelidik menggunakan teknik persampelan berstrata berkadar dengan 12% daripada jumlah sekolah berkesan dan 12% juga daripada jumlah sekolah kurang berkesan di setiap negeri. Pengiraan untuk mendapatkan bilangan sekolah di setiap negeri adalah merujuk kepada pengiraan dalam Jadual 3.3 yang menunjukkan bilangan sekolah yang terpilih di setiap negeri.



Jadual 3.3

Bilangan Sekolah Berkesan dan Sekolah Kurang Berkesan yang terlibat di Setiap Negeri

	Perlis	Pulau Pinang	Kedah	Perak	Populasi sekolah	Sampel sekolah	% sampel sekolah
Jumlah sekolah Berkesan	7	11	16	16	50	23	$23/50 \times 100 = 46\%$
Jumlah Sekolah Kurang berkesan	5	14	14	19	52	23	$23/52 \times 100 = 44\%$
	Perlis	Pulau Pinang	Kedah	Perak	Sampel sekolah	Sampel kajian	
Jumlah sekolah berkesan (46%)	3	5	7	8	23	$23 \times 10 = 230$	
Jumlah sekolah kurang berkesan (44%)	2	6	6	9	23	$23 \times 10 = 230$	

Berdasarkan kepada bilangan sekolah yang telah ditetapkan, penyelidik menggunakan teknik persampelan rawak strata berkadar untuk menentukan sekolah-sekolah yang terpilih. Penyelidik menyenaraikan semua sekolah di setiap negeri dan mencabut undi secara rawak mengikut bilangan sekolah yang telah ditetapkan iaitu Perlis 3, Kedah 5, Pulau Pinang 7, dan Perak 8 bagi kategori Sekolah Berkesan sementara bagi kategori sekolah kurang berkesan pula Perlis 2, Kedah 6, Pulau Pinang 6, dan Perak 9. Maka dengan itu, setiap sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan mempunyai bilangan sampel sekolah yang mencukupi iaitu sebanyak 23 buah sekolah bagi setiap kategori.

3.5.2 Pemilihan Responden

Bagi mendapatkan responden, penyelidik menggunakan teknik persampelan bertujuan yang mana penyelidik melawat ke setiap sekolah yang terpilih dan berjumpa pengetua sekolah untuk memaklumkan berkenaan kajian yang akan dijalankan di samping menyatakan sedikit maklumat berkenaan responden kajian yang terdiri daripada pengetua, penolong-penolong kanan, guru kanan mata pelajaran dan ketua-ketua panitia mata pelajaran.

3.6 Instrumen Kajian

Secara keseluruhan, instrumen yang digunakan untuk mengukur pembolehubah kajian ialah instrumen yang dibentuk di negara-negara barat dan turut diguna pakai di Malaysia sehingga kini. Instrumen ini terbahagi kepada empat bahagian iaitu pertama berkaitan demografi responden, bahagian kedua berkenaan kepimpinan distributif dari soal selidik *Leadership Performance Inventory* (LPI) yang dibentuk oleh Kouzes dan Posner (2003). Bahagian ketiga pula ialah berkenaan pengurusan

konflik melalui soal selidik *Rahim Organizational Conflict Inventory – II (ROCI-II)*, (Rahim, 1983), dan seterusnya bahagian keempat soal selidik '*School Organisational Health Questionnaire (SOHQ)* (Hart, Wearing, Conn, Carter, & Dingle, 2000) dan '*Social Capital Questionnaire*'(SCQ) (Onyx & Bullen's, 1997) yang diadaptasi menjadi *Teacher School Environment Questionnaire (TSEQ)* oleh Lemerle (2005).

Berikut ialah bahagian-bahagian yang terdapat di dalam soal selidik yang dibina. Bahagian B, C, dan D diukur dengan menggunakan skala seperti berikut:

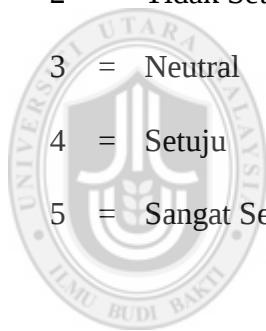
1 = Sangat Tidak Setuju

2 = Tidak Setuju

3 = Neutral

4 = Setuju

5 = Sangat Setuju



UUM
Universiti Utara Malaysia

Bahagian A: Demografi Responden

Dalam bahagian ini, responden dikehendaki menjawab soalan berkenaan jantina, umur, pengalaman mengajar, kelulusan akademik, dan kedudukan sekolah mengikut keseuaian maklumat diri masing-masing. Responden perlu menandakan (✓) pada ruang yang disediakan dan memilih hanya satu jawapan sahaja daripada pilihan-pilihan jawapan yang ada.

Bahagian B: Amalan Kepimpinan Distributif

Instrumen yang diguna pakai untuk kajian ini adalah instrumen terkini iaitu edisi ketiga, *Leadership Performance Inventory (LPI)* (Kouzes & Posner, 2003). Amalan

keimpinan ini mentafsirkan tingkahlaku dan sikap yang membentuk lima amalan kepimpinan ke dalam pembentukan tingkah laku pemimpin sama ada di organisasi swasta dan awam yang mana ia boleh mengukur tahap kemahiran mereka serta memanfaatkan maklum balas bagi membantu meningkatkan tahap kecemerlangan kepimpinan mereka. LPI adalah soal selidik 30 item yang digunakan pemimpin pada kadar lima amalan tingkah laku mempamerkan model, menginspirasi perkongsian visi, mencabar proses, membolehkan orang lain bertindak, dan memberi galakan. Setiap satu daripada lima dimensi amalan kepimpinan ini diukur menggunakan enam item (Jadual 3.4). Item bagi setiap dimensi lima amalan kepimpinan dicipta dengan menjumlahkan jawapan bernombor yang dimasukkan ke dalam setiap skala. Satu skala membolehkan responden menyatakan persepsi mereka yang menunjukkan sejauh mana gaya amalan kepimpinan mereka di sekolah (Kouzes & Posner, 2003).

Jadual 3.4

Dimensi dan Item Instrumen Kepimpinan Distributif

Dimensi	Item	Jumlah Item
Mempamerkan Model	Soalan 1 hingga 6	6
Menginspirasi Perkongsian Visi	Soalan 7 hingga 12	6
Mencabar Proses	Soalan 13 hingga 18	6
Membolehkan Orang Lain Bertindak	Soalan 19 hingga 24	6
Memberi Galakan	Soalan 25 hingga 30	6
Kepimpinan Distributif	Soalan 1 hingga 30	30

Bahagian C: Pengurusan Konflik

Instrumen bahagian ini mengguna pakai soal selidik *Rahim Organizational Conflict Inventory-II (Roci-II)*, (Rahim, 1983). Responden diminta untuk menggambarkan persepsi mereka selaku pemimpin dalam mengendalikan isu konflik di sekolah masing-masing. Instrumen ini telah direka untuk mengenal pasti kecenderungan seseorang individu untuk menyelesaikan konflik yang dihadapi dengan orang bawahan sama ada dengan elemen bekerjasama, berkompromi, mendominasi, mengelak, dan bertolak-ansur. Tahap gaya pengurusan konflik yang diamalkan dapat dilihat menerusi item-item yang telah dibentuk. Berikut adalah nombor item bagi setiap dimensi pembolehubah pengurusan konflik.

Jadual 3.5

Dimensi dan Item Instrumen Pengurusan Konflik

Dimensi	Item	Jumlah Item
Bekerjasama	Soalan 1 hingga 6	6
Berkompromi	Soalan 7 hingga 12	6
Mengelak	Soalan 13 hingga 18	6
Mendominasi	Soalan 19 hingga 24	5
Bertolak-ansur	Soalan 25 hingga 28	5
Pengurusan Konflik	Soalan 1 hingga 28	28

Bahagian D: Persekitaran Sekolah

Instrumen bahagian ini menggunakan soal selidik '*School Organisational Health Questionnaire (SOHQ)*' (Hart, Wearing, Conn, Carter, & Dingle, 2000) dan '*Social Capital Questionnaire*' (SCQ) (Onyx & Bullen's, 1997) yang mana digabungkan

bagi mendasari konsep persekitaran sekolah yang berasaskan kombinasi di antara modal organisasi sekolah dan modal sosial sekolah (Lemerle, 2005). Modal sosial sekolah adalah untuk mengukur kualiti dan tahap sosial hubungan dalam masyarakat organisasi. Instrumen ini melibatkan 11 dimensi modal organisasi sekolah dan empat dimensi modal sosial sekolah yang merangkumi 73 soalan. Dimensi-dimensi bagi instrumen ini adalah seperti Jadual 3.7 di bawah.

Jadual 3.6

Dimensi dan Item Instrumen Persekitaran Sekolah

Dimensi	Item	Jumlah item
Kelompok Modal Organisasi		
1. Pembangunan professional	Soalan 1 hingga 4	4
2. Kejelasan peranan	Soalan 5 hingga 9	4
3. Moral sekolah	Soalan 10 hingga 14	5
4. Penilaian dan penghargaan	Soalan 15 hingga 19	5
5. Kesesuaian matlamat	Soalan 20 hingga 23	4
6. Sokongan pemimpin	Soalan 24 hingga 27	4
7. Sokongan rakan sekerja	Soalan 28 hingga 31	4
8. Penyelarasan kurikulum	Soalan 32 hingga 35	4
9. Orientasi pembelajaran	Soalan 36 hingga 31	6
10. Kuasa membuat keputusan	Soalan 42 hingga 45	4
11. Pembahagian kuasa	Soalan 46 hingga 50	5

Kelompok Modal Sosial

1. Kepercayaan dan Keselamatan	Soalan 51 hingga 54	4
2. Proaktiviti sosial	Soalan 55 hingga 58	4
3. Toleransi kepelbagaian	Soalan 59 hingga 62	4
4. Nilai kehidupan	Soalan 63 hingga 73	12
Jumlah Item		73

3.7 Kajian Rintis

Bagi menguji kesahan dan kebolehpercayaan setiap alat ukur yang diguna pakai untuk mengukur set soalan, satu kajian rintis telah dijalankan. Melalui kajian rintis ini, penyelidik dapat memantapkan set-set soalan yang dibina dengan mengemaskini penggunaan bahasa dan maksud bagi setiap item yang diguna pakai agar ia dapat difahami oleh semua responden yang terlibat. Selain itu, kajian rintis ini juga sangat membantu dalam menjangkakan permasalahan awal yang mungkin perlu ditangani dan bersedia untuk menangani masalah yang akan timbul dalam konteks kajian sebenar.

Penyelidik telah melakukan kajian rintis dengan mengedar sebanyak 60 borang soal selidik kepada guru-guru di sekitar Negeri Perlis dan menerima pulangan sebanyak 48 set soal selidik. Penyelidik telah mengambil 40 responden di mana jumlah ini sudah mencukupi untuk menghasilkan satu analisa yang sahih dan boleh diterima pakai (Anastasia & Urbina, 1997).

3.7.1 Analisis Kebolehpercayaan Instrumen

Analisis kebolehpercayaan setiap instrumen kajian diuji untuk memastikan kesahihan dan ketekalan alat ukur kajian sama ada ia dapat menjawab soalan-soalan kajian yang dibina sebelum kajian sebenar dijalankan (Hardy & Bryman, 2004; Lokman Tahir et al., 2008). Kebolehpercayaan adalah alat ukur yang dapat mengenal pasti serta megesahkan kajian-kajian terdahulu telah berjaya merekodkan hasil yang sama jika ia benar dan sesuai diaplikasikan pada masa dan tempat yang berbeza (Yahya Don, 2009). Dalam kajian ini, kebolehpercayaan bagi setiap item, dimensi, dan variabel ditentukan dengan nilai alpha dan korelasi antara item dengan jumlah skor yang diperoleh. Nilai kebolehpercayaan alat ukur kajian adalah bermula dengan nilai 0.00 hingga 1.00, namun nilai kebolehpercayaan terendah yang membawa maksud alat ukur kajian boleh diguna pakai ialah pada nilai 0.60 (Mitchell & Jolley, 2004; Mohd Majid Konting, 1990; Yahya Don, 2009). Jika nilai kebolehpercayaan yang diperoleh kurang dari 0.60, item tersebut perlu diperbaiki atau disingkirkan dari set soal selidik agar kebolehpercayaan alat ukur kajian dapat ditingkatkan.

Dalam kajian ini, analisis kebolehpercayaan adalah merujuk kepada dimensi ketigatiga pembolehubah yang dikaji iaitu amalan kepimpinan distributif, pengurusan konflik, dan persekitaran sekolah. Bagi pembolehubah amalan kepimpinan distributif yang berasaskan kepada *Leadership Performance Inventory (LPI)* (Kouzes & Posner, 2003) ia mempunyai nilai alpha yang tinggi iaitu ($\alpha=0.96$). nilai alpha bagi dimensi-dimensi tersebut ialah dimensi mempamerkan model ($\alpha=0.94$), menginspirasi perkongsian visi ($\alpha=0.98$), mencabar proses ($\alpha=0.97$), membenarkan orang lain bertindak ($\alpha=0.86$), dan memberi galakan ($\alpha=0.88$). Secara

keseluruhannya, nilai-nilai alpha yang diperoleh ini adalah baik dan boleh diterima pakai dalam konteks kajian pendidikan (Johnson & Christenen, 2004).

Bagi mengukur pembolehubah pengurusan konflik yang berasaskan kepada instrumen *Rahim Organizational Conflict Inventory –II* (Roci-II), (Rahim, 1983) pula, secara keseluruhan, instrumen ini mempunyai nilai alpha ($\alpha=0.80$). Setiap dimensi yang dikaji juga menunjukkan ia boleh diterima pakai di mana nilai alpha bagi dimensi kerjasama ialah ($\alpha=0.90$), berkompromi ($\alpha=0.94$), mengelak ($\alpha = 0.76$), mendominasi ($\alpha=0.77$), dan bertolak-ansur ($\alpha=0.80$).

Pembolehubah ketiga iaitu pembolehubah persekitaran sekolah dengan instrumen '*School Organisational Health Questionnaire (SOHQ)* (Hart, Wearing, Conn, Carter, & Dingle, 2000) dan '*Social Capital Questionnaire*' (SCQ) (Onyx & Bullen's, 1997) oleh (Lemerle, 2005) juga menunjukkan bahawa instrumen ini boleh diterima pakai dengan nilai kebolehpercayaanya ialah ($\alpha=0.84$). Semua dimensi bagi pembolehubah persekitaran sekolah juga menunjukkan nilai alpha yang baik bagi setiap satu dimensi yang dikaji iaitu dimensi pembangunan professional ($\alpha=0.91$), kejelasan peranan ($\alpha=0.72$), moral sekolah ($\alpha=0.71$), penilaian dan penghargaan ($\alpha=0.90$), kesesuaian matlamat ($\alpha=0.73$), sokongan pemimpin ($\alpha=0.91$), sokongan rakan sekerja ($\alpha=0.80$), pembahagian tugas ($\alpha=0.95$), kuasa membuat keputusan ($\alpha=0.79$), penyelarasan kurikulum ($\alpha=0.75$), orientasi pelajar ($\alpha=0.86$), kepercayaan dan keselamatan ($\alpha=0.86$), proaktiviti sosial ($\alpha=0.73$), toleransi kepelbagaian ($\alpha=0.77$), dan nilai kehidupan ($\alpha=0.88$). Jadual-jadual di sebelah adalah nilai alpha dan nombor item bagi setiap pembolehubah yang dikaji.

Jadual 3.7

Item dan Nilai Alpha Kepimpinan Distributif

Pembolehubah dan dimensi kajian	Item	Jumlah Item	Nilai alpha (α)
Kepimpinan Distributif	1 hingga 30	30	0.96
Mempamerkan model	1 hingga 6	6	0.94
Menginspirasi Perkongsian Visi	7 hingga 12	6	0.98
Mencabar Proses	13 hingga 18	6	0.97
Membenarkan Bertindak	19 hingga 24	6	0.86
Memberi Galakan	25 hingga 30	6	0.88

Jadual 3.8

Item dan Nilai Alpha Pengurusan Konflik

Pembolehubah dan Dimensi Kajian	Item	Jumlah Item	Nilai Alpha (α)
Pengurusan Konflik	1 hingga 24	28	0.80
Kerjasama	1 hingga 6	6	0.90
Kompromi	7 hingga 12	6	0.94
Mengelak	13 hingga 18	5	0.75
Bersaing/Mendominasi	19 hingga 23	5	0.77
Tolak-ansur	24 hingga 28	6	0.80

Jadual 3.9

Item dan Nilai Alpha Persekitaran Sekolah

Pembolehubah dan Dimensi Kajian	Item	Jumlah Item	Nilai Alpha (α)
Persekitaran Sekolah	1 hingga 73	73	0.84
Pembangunan Professional	1 hingga 4	4	0.91
Kejelasan Peranan	5 hingga 8	4	0.72
Moral Sekolah	9 hingga 13	5	0.71
Penilaian & Penghargaan	14 hingga 18	5	0.90
Kesesuaian Matlamat	19 hingga 22	4	0.73
Sokongan Pemimpin	23 hingga 26	4	0.91
Sokongan Rakan Sekerja	27 hingga 30	4	0.80
Pembahagian Kuasa	31 hingga 35	5	0.95
Kuasa Membuat Keputusan	36 hingga 39	4	0.79
Penyelarasan Kurikulum	40 hingga 43	4	0.75
Orientasi Pelajar	44 hingga 49	6	0.86
Kepercayaan & Keselamatan	50 hingga 53	4	0.86
Proaktiviti Sosial	54 hingga 57	4	0.73
Toleransi Kepelbagaian	58 hingga 61	4	0.77
Nilai Kehidupan	62 hingga 73	12	0.88

3.7.2 Analisis Kesahan Instrumen

Kesahan alat ukur kajian merujuk kepada ketekalan alat ukur yang dibina (Hardy & Bryman, 2004; Lokman Tahir et al., 2008). Kesahan kajian ditentukan oleh ujian faktor analisis untuk mendapatkan kesahan konstruk. Ini adalah merujuk kepada

pandangan Yahya Don (2009) dan Rubin, Palmgreen, dan Sypher (1994), yang mana menekankan pentingnya paparan nilai kesahan konstruk bagi mengukuhkan instrumen yang telah dibentuk.

Dalam kajian ini, penyelidik telah mengguna pakai analisis kesahan konstruk dan faktor konfirmatori untuk mengesahkan pengukuran setiap pembolehubah yang dikaji. Kesahan konstruk (*construct validity*) adalah selaras dengan pandangan Rubin, Palmgreen, dan Sypher (1994), Mokhtar Ismail (2011) serta Noraini Idris (2010) yang menekankan tentang pentingnya penyelidikan yang dapat memaparkan nilai kesahan konstruk yang memuaskan bagi instrumen yang dibentuk. Teknik kolerasi dan teknik diskriminan merupakan jenis kesahan yang diaplikasikan bagi tujuan kajian ini. Analisis faktor konfirmatori dilakukan menggunakan kriteria yang dicadangkan oleh Hair et al (1998) iaitu yang pertama berdasarkan kepada kaedah komponen prinsipal dan menggunakan pusingan varimax; kedua, nilai eigen yang melebihi atau sama dengan satu sahaja akan diambil kira; ketiga, butiran yang mempunyai muatan faktor yang melebihi atau sama dengan .30 sahaja akan diambil kira. Muatan faktor melebihi atau sama dengan .30 ini merupakan nilai minimum yang diperlukan oleh sampel yang mempunyai 200 orang responden, atau lebih (Hair et al., 1998). Oleh itu, faktor muatan dan muatan silang .30 akan diambil kira sebagai panduan. Analisis faktor konfirmatori dilakukan untuk kesemua pembolehubah yang terlibat dalam kajian ini iaitu kepimpinan distributif (30 item) (jadual 4.2), pengurusan konflik (28 item) (Jadual 4.3), dan persekitaran sekolah (73 item).

a) Ujian *Confirmatory Factor Analysis* (CFA) Instrumen Kepimpinan Distributif

Dapatan ujian CFA menunjukkan hasil ujian Bartlett's dengan nilai Chi-Square=10292.964 dan ia adalah sangat signifikan. Ini menerangkan bahawa terdapatnya korelasi antara item yang dikaji. Hasil KMO dari output tersebut menunjukkan nilai KMO=0.673 dan ini bermaksud analisis faktor ini boleh diteruskan.

Jadual 3.10

Ujian CFA Instrumen Kepimpinan Distributif

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		.673
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1092.964
	df	66
	Sig.	.000

Selain itu, analisis faktor kaedah pengesahan dengan pengeskrakan juga telah dijalankan. Analisis faktor kepimpinan distributif telah diekstrakkan kepada lima faktor. Kaedah pengesahan ini berjaya membuktikan muatan faktor dapat menghasilkan lima faktor yang menonjol dengan nyata. Dalam analisis faktor konfirmatori ini, hanya nilai eigen yang melebihi atau sama dengan satu dan muatan faktor yang melebihi atau sama dengan .30 sahaja dianggap sebagai kriteria yang sesuai untuk dipilih dan diterima pakai sebagai item instrumen kajian. Sebagai langkah pertama, kesemua 30 item yang mengukur lima subskala kepimpinan distributif pemimpin sekolah seperti mana yang telah dikenal pasti terlebih dahulu menerusi analisis faktor eksploratori telah dikelompokkan. Seterusnya, melalui

analisis komponen prinsipal dan diikuti dengan putaran *varimax orthogonal* dan *Kaiser normalization*, item-item tersebut diekstrakkan dengan dihadkan kepada lima faktor.

b) *Ujian Confirmatory Factor Analysis (CFA)* Instrumen Pengurusan Konflik

Dapatan ujian CFA menunjukkan hasil ujian Bartlett's dengan nilai Chi-Square=171.020 dan ia adalah sangat signifikan. Ini menerangkan bahawa terdapatnya korelasi antara item yang dikaji. Hasil KMO dari output tersebut menunjukkan nilai KMO=0.771 yang mana lebih besar dari 0.05.

Jadual 3.11

Ujian CFA Instrumen Pengurusan Konflik

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		.771
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	171.020
	df	21
	Sig.	.000

Dengan hasil kajian di atas, maka dapat dikatakan bahawa variabel dan sampel yang digunakan memungkinkan untuk dilakukan analisis lanjutan. Dari analisis yang dijalankan, kesemua 30 item telah menjadi 5 faktor berdasarkan nilai eigen value > 1. Ini menunjukkan bahawa lima konstruk yang terbentuk adalah sah dan boleh diteruskan.

c) Ujian *Confirmatory Factor Analysis* (CFA) Instrumen Persekitaran Sekolah

Dapatan ujian CFA menunjukkan hasil ujian Bartlett's dengan nilai Chi-Square=55.611 dan ia adalah sangat signifikan. Ini menerangkan bahawa terdapatnya korelasi antara item yang dikaji. Hasil KMO dari output tersebut menunjukkan nilai KMO=0.601 yang mana lebih besar dari 0.05.

Jadual 3.12

Ujian CFA Instrumen Pengurusan Konflik

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		.601
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	55.611
	df	28
	Sig.	.001

Dengan hasil kajian di atas, maka dapat dikatakan bahawa variabel dan sampel yang digunakan memungkinkan untuk dilakukan analisis lanjutan. Dari analisis yang dijalankan, kesemua 73 item telah menjadi 15 faktor berdasarkan nilai eigen value > 1. Ini menunjukkan bahawa 15 konstruk yang terbentuk adalah sah dan analisis boleh dilanjutkan.

3.8 Penapisan Data

Setelah data diperolehi melalui borang soal selidik, proses penapisan data bagi tujuan kajian dilakukan. Proses ini amat penting dilakukan kerana ia perlu mengambilkira data-data yang berkualiti sahaja serta yang memenuhi keperluan andaian asas yang akan digunakan untuk tujuan kajian lanjutan (Nelson, 1982; Field 2009;

Kamaruddin, 2014). Justeru, pelbagai kaedah analisis telah digunakan untuk tujuan tersebut. Kaedah-kaedahnya ialah:-

a) Analisis Kehilangan atau Ketiadaan Data

Dalam kajian ini, borang soal selidik yang telah diedarkan kepada responden mengandungi empat bahagian utama dengan bilangan sebanyak 133 item. Sehubungan itu, bagi mencapai dapatan analisis yang benar-benar menyumbang kepada soalan kajian, sebelum data dimasukkan ke dalam program SPSS, bahagian-bahagian tersebut telah disemak sama ada terdapat ketiadaan data atau data tidak diisi dengan lengkap pada sesuatu item tersebut. Semua bahagian pada soal selidik yang dikemukakan disemak iaitu pada bahagian A, ciri-ciri demografi responden, bahagian B, mengukur tahap amalan kepimpinan distributif pemimpin sebanyak 30 item, bahagian C yang mengukur pendekatan pengurusan konflik yang mengandungi 28 item, dan bahagian D iaitu persekitaran sekolah yang mengandungi 73 item.

Hasil penyemakan tersebut, daripada sejumlah 460 set soal selidik yang telah dipilih di sekolah berkesan dan di sekolah kurang berkesan, didapati semua soal selidik dapat digunakan untuk tujuan analisis lanjutan bagi kajian ini. Soal selidik tersebut telah dapat difahami dan dijawab sepenuhnya. Kesimpulannya tidak terdapat sebarang kod nilai yang hilang dan yang tersisih dari menjawab soal selidik. Data-data yang dimasukkan telah diperiksa dan tidak terdapat sebarang kesilapan semasa kemasukan data ke dalam jadual frekuensi. Jumlah yang dihasilkan betul dan memaparkan skala 1 hingga 5 seperti yang dikehendaki. Ini bermakna tidak terdapat sebarang kesilapan semasa proses kemasukan data.

a) Penentuan Kenormalan data

Ujian normaliti adalah prasyarat untuk menjalankan analisis statistik. Ia dilaksanakan untuk menentukan data yang dikumpulkan adalah hamper atau normal taburannya. Terdapat beberapa teknik yang boleh digunakan untuk mengandaikan normaliti data yang dikumpulkan seperti *histogram*, *steam-and-leaf plot*, *boxplot*, *normal probability plot*, dan *detrended normal plot*. Menurut Sekaran (2003), ujian normaliti dibuat melalui ujian *skewness* dan *kurtosis* bagi memastikan data adalah normal. Bagi menentukan kesahihan pembolehubah yang digunakan di dalam kajian ini, ujian normaliti telah dilakukan kepada setiap pembolehubah bebas dan bersandar. Keputusan ujian seperti dalam jadual di bawah. Ia menunjukkan bahawa semua pembolehubah mempunyai min, median dan mod yang hampir sama.

Dalam Jadual 3.13 di sebelah mendapati bahawa semua pembolehubah berada dalam sisihan piawai yang normal. Ujian kepada nilai *skewness* dan *kurtosis* menunjukkan bahawa tiga keputusan (scores) kepada variabel kepimpinan distributif mempunyai nilai *skewness* (- .287) dan *kurtosis* (.342). Ujian kepada nilai *skewness* dan *kurtosis* bagi variabel pengurusan konflik mempunyai nilai *skewness* (- .345) dan *kurtosis* (.545). Sementara ujian kepada nilai *skewness* dan *kurtosis* bagi variabel persekitaran sekolah mempunyai nilai *skewness* (- .273) dan *kurtosis* (.439). Ini menunjukkan bahawa dalam ujian kenormalan didapati bahawa semua pembolehubah adalah normal. Ini membuktikan bahawa ia berada dalam taburan yang normal serta sesuai untuk dianalisis kepada peringkat seterusnya bagi kajian ini.

Jadual 3.13

Nilai Skewness dan Kurtosis

Variabel	Skewness	Kurtosis
Kepimpinan Distributif	- .287	.342
Pengurusan Konflik	- .345	.545
Persekitaran Sekolah	- .273	.439

Tahap normal sesuatu data juga boleh diuji melalui jadual *Tests of Normality Kolmogorov-Smirnov*. Mengikut Coakes dan Steed (2007), jika tahap signifikan lebih dari .05, maka data memenuhi *assumption of normality*. Bagi variabel kepemimpinan distributif, tahap signifikan adalah (.128) yang mana memenuhi *assumption of normality*. Sementara bagi variabel pengurusan konflik dan persekitaran sekolah juga memenuhi *assumption of normality* dengan tahap signifikan (.210) dan (.128).

Jadual 3.14

Ujian Normaliti Variabel Kajian

Variabel	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Kepimpinan Distributif	.128	230	.000	.944	230	.000
Pengurusan Konflik	.210	230	.000	.926	230	.000
Persekitaran Sekolah	.128	230	.000	.966	230	.000

3.9 Analisis Data

Analisis Data dengan Nilai Ekstrem atau Outliers

Penapisan data tahap kedua adalah analisis data-data terpencil untuk mengetahui sama ada terdapat data yang ekstrem atau tidak dalam kajian ini. Analisis nilai ekstrem adalah perlu supaya analisis faktor yang akan dilakukan nanti dapat menghasilkan output yang lebih jelas dan berkualiti (Punch, 2005; Meyers et al., 2010; Kamaruddin, 2014). Terdapat beberapa cara yang boleh dilakukan bagi mengesan kewujudan data ekstrem bagi setiap item. Ujian outliers boleh dilakukan dengan melihat kepada *Boxplot*, *Histogram*, *Scatterplot* atau *Jadual Descriptives* bagi mengetahui berapa banyak masalah outlier yang mungkin berlaku. Rajah Boxplot bagi setiap pembolehubah telah diperiksa dan didapati tidak ada outliers data pada variabel kepimpinan distribtif dan pengurusan konflik. Walau bagaimanapun terdapat enam outliers pada lain-lain pembolehubah dan tiada outliers extreme melebihi 3 box-lengths daripada sempadan box. Memandangkan tiada id yang berada pada extreme points, penyelidik mengambil pendekatan untuk mengekalkan id tersebut kerana tiada sebarang kesilapan dalam kemasukan data.

Jadual 3.15

Outliers

Variabel	Mean Original	5% Trimmed mean	Perbezaan
Kepimpinan distribtif	3.7025	3.7219	0.0194
Pengurusan Konflik	3.5430	3.5459	0.0029
Persekitaran sekolah	3.3260	3.3307	0.0047

Jika dilihat dari perbezaan antara min asal dengan 5% trimmed min di Jadual 3.13, perbezaan adalah kecil. Nilai ini menunjukkan bahawa outliers tidak banyak mempengaruhi min (Pallant, 2005). Malahan tiada outliers extreme dikenalpasti yang memerlukan ia ditukar kepada nilai yang lebih rendah.

3.10 Kadar Respons Kajian

Seramai 380 responden di sekolah berkesan dan 380 responden di sekolah kurang berkesan di zon utara telah dipilih melalui 23 sampel sekolah terpilih berdasarkan rawak berstrata berkadar, dan selebihnya dipilih secara rawak mudah mengikut empat negeri di utara Semenanjung Malaysia, iaitu negeri Perlis, Kedah, Pulau Pinang, dan Perak. Daripada jumlah tersebut, sebanyak 283 set soal selidik daripada sekolah berkesan dan 264 set soal selidik daripada sekolah kurang berkesan dipulangkan. Walau bagaimanapun, penyelidik hanya memilih 230 set soal selidik dari sekolah berkesan dan 230 dari sekolah kurang berkesan yang dijawab dengan lengkap sahaja untuk diambil kira dalam analisis kajian ini berdasarkan kepada sampel kajian yang telah ditetapkan.

3.11 Rumusan

Bab ini telah membincangkan mengenai reka bentuk kajian, populasi dan teknik persampelan, instrumen kajian, dan analisis kajian rintis. Kesimpulannya, dapatan kajian rintis menunjukkan nilai kebolehpercayaan dan kesahan soal selidik boleh diterima dan menepati kehendak ujian.

BAB EMPAT

DAPATAN KAJIAN

4.1 Pendahuluan

Bab ini membincangkan tentang dapatan kajian yang diperoleh daripada kajian sebenar yang telah dijalankan di sekolah-sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan yang terpilih di zon utara Semenanjung Malaysia iaitu negeri Perlis, Kedah, Pulau Pinang, dan Perak. Secara umumnya, kajian ini dijalankan bertujuan untuk melihat perkaitan antara amalan kepimpinan distributif pemimpin sekolah, pengurusan konflik, dan persekitaran sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan. Kajian ini dijalankan bertujuan untuk meninjau adakah kepimpinan distributif memberi pengaruh terhadap pengurusan konflik dan persekitaran sekolah serta mengenal pasti sama ada pengurusan konflik menjadi mediator dalam mengukuhkan hubungan antara kepimpinan distributif dan persekitaran sekolah. Maka dengan itu, seramai 230 orang pemimpin guru dari sekolah berkesan dan 230 dari sekolah kurang berkesan telah terlibat dalam kajian ini. Dalam bab ini, penyelidik membincangkan tentang dapatan deskriptif dan data statistik inferensi berkenaan tiga pembolehubah yang terlibat iaitu kepimpinan distributif, pengurusan konflik, dan persekitaran sekolah.

4.2 Maklumat Demografi

Responden dalam kajian ini terdiri daripada pemimpin-pemimpin sekolah yang bertugas di negeri-negeri di zon utara, Semenanjung Malaysia. Seramai 460 responden telah dipilih untuk terlibat dalam kajian ini. Jadual 4.1 menunjukkan

dapatan deskriptif bagi demografi responden yang terpilih mengikut kategori jantina, umur, pengalaman mengajar, kelulusan akademik, dan kedudukan sekolah.

Berdasarkan Jadual 4.1 di bawah, didapati seramai 230 responden (50%) adalah pemimpin dari sekolah berkesan manakala seramai 230 responden lagi (50%) adalah pemimpin dari sekolah kurang berkesan. Kajian ini melibatkan 156 (33.91%) pemimpin lelaki dan 304 (66.09%) pemimpin perempuan. Majoriti responden adalah dari kalangan pemimpin sekolah yang berumur antara 31 hingga 40 tahun iaitu seramai 279 orang (60.65%) diikuti dengan pemimpin yang berumur antara 41 hingga 50 tahun seramai 81 orang (17.61%), antara 51 hingga 60 tahun, seramai 53 orang (11.52 %), dan antara 21 hingga 30 tahun seramai 38 orang (8.26%). Pemimpin yang berumur 61 tahun dan ke atas hanyalah sebilangan kecil sahaja iaitu seramai 9 orang (1.96%).

Jadual 4.1

Demografi Responden

Demografi		Kekerapan	Peratus
Jantina	Lelaki	156	33.91
	Perempuan	304	66.09
		460	100
Umur	Antara 21 – 30 tahun	38	8.26
	Antara 31 – 40 tahun	279	60.65
	Antara 41 – 50 tahun	81	17.61
	Antara 51 – 60 tahun	53	11.52
	61 tahun dan ke atas	9	1.96
		460	100
Pengalaman Mengajar	0 hingga 5 tahun	29	6.30
	6 hingga 10 tahun	126	27.39
	11 hingga 15 tahun	96	20.86
	16 hingga 20 tahun	117	25.43
	21 tahun dan ke atas	92	20.00
		460	100

Kelulusan Akademik	Ijazah lanjutan	93	20.22
	Ijazah Sarjana Muda	286	62.17
	Diploma	51	11.08
	Sijil Pelajaran Malaysia	30	6.52
		460	100
Kedudukan Sekolah	Bandar	339	73.70
	Luar Bandar	121	26.30
		460	100

Di samping itu, data menunjukkan seramai 126 responden (27.39%) mempunyai pengalaman mengajar antara 6 hingga 10 tahun, 117 responden (25.43%) berpengalaman antara 16 hingga 20 tahun, 96 responden (20.86%) berpengalaman antara 11 hingga 15 tahun, 92 responden (20%) berpengalaman antara 21 tahun dan ke atas, dan selebihnya iaitu seramai 29 responden (6.30%) mempunyai pengalaman tidak lebih dari lima tahun. Majoriti responden yang terlibat berkelulusan Ijazah Sarjana Muda iaitu seramai 286 orang (62.17%) dan paling sedikit iaitu seramai 30 responden (6.52%) berkelulusan Sijil Pelajaran Malaysia. Seramai 339 (73.70%) responden adalah pemimpin sekolah di Bandar manakala 121 responden (26.3%) dari sekolah di luar bandar.

Bahagian ini membincangkan dapatan deskriptif pembolehubah kajian yang terlibat iaitu kepimpinan distributif, pengurusan konflik dan persekitaran sekolah. Interpretasi deskriptif ini dilakukan dengan melaporkan skor min dan signifikan dimensi pembolehubah kepimpinan distributif pemimpin sekolah, pengurusan konflik, dan kualiti persekitaran sekolah di dua jenis kategori sekolah yang berbeza iaitu sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan.

Jadual 4.2

Skala dan Bacaan Tahap Statistik Pembolehubah

Skala Min	Tahap
1.00 hingga 1.80	Sangat rendah
1.81 hingga 2.60	Rendah
2.61 hingga 3.40	Sederhana
3.41 hingga 4.20	Tinggi
4.21 hingga 5.00	Sangat tinggi

Ujian deskriptif ini dijalankan bagi menjawab persoalan kajian yang terdapat dalam bab satu dan seterusnya menentukan sama ada hipotesis yang dibentuk diterima atau ditolak.

4.2.1 Tahap Amalan Kepimpinan Distributif di Sekolah Berkesan dan Sekolah Kurang Berkesan

Dapatan deskriptif bagi kepimpinan distributif pemimpin sekolah ditunjukkan di dalam Jadual 4.3. Tahap amalan kepimpinan distributif pemimpin sekolah dalam kajian ini dinilai melalui lima dimensi yang dikaji iaitu dimensi mempamerkan model, menginspirasi perkongsian visi, mencabar proses, membenarkan bertindak, dan memberi galakan.

Jadual 4.3

Tahap Amalan Kepimpinan Distributif di Sekolah Berkesan dan Sekolah Kurang Berkesan

	Keseluruhan		Sekolah Berkesan		Sekolah Kurang Berkesan	
Kepimpinan Distributif	Min	SP	Min	SP	Min	SP
Mempamerkan model	3.59	0.97	3.85	0.48	3.33	0.46
Contoh ikutan kepada semua	3.10	0.12	3.99	0.43	2.21	0.81

Meluangkan masa dan tenaga	3.55	0.95	3.41	0.33	3.69	0.57
Menepati janji dan memberi komitmen	3.80	0.77	4.22	0.46	3.38	0.08
Melayan guru-guru penuh hormat	3.70	0.17	3.85	0.48	3.55	0.86
Membina nilai-nilai murni	3.75	0.25	4.09	0.48	3.41	0.12
Jelas tentang falsafah kepimpinan	3.65	0.04	3.52	0.71	3.78	0.37
Menginspirasi Perkongsian	3.72	0.08	3.81	0.43	3.63	0.73
Visi						
Objektif dan matlamat	3.85	0.18	4.05	0.56	3.65	0.80
Menerangkan visi sekolah	3.60	0.14	3.90	0.57	3.33	0.71
Mengajak berkongsi impian sekolah	3.75	0.11	4.12	0.60	3.38	0.62
Membincangkan kepentingan jangka panjang	3.60	0.14	4.05	0.49	3.15	0.79
Mencorakkan perancangan dan strategi	3.65	0.04	3.84	0.38	3.46	0.70
Menyampaikan halatuju kerja	3.85	0.18	4.12	0.56	3.55	0.80
Mencabar Proses	3.47	0.97	3.80	0.55	3.14	0.39
Mencari peluang-peluang	3.30	0.03	3.48	0.50	3.12	0.56
Mencabar perubahan dan inovatif	3.55	0.05	3.87	0.51	3.23	0.59
Mencari pelbagai inovatif luar	3.25	0.02	3.67	0.51	2.83	0.53
Mewujudkan ukuran keyakinan	3.65	0.14	3.50	0.54	3.80	0.74
Mewujudkan ukuran pencapaian	3.40	0.05	3.41	0.43	3.39	0.67
Mencuba sesuatu yang baru	3.65	0.04	3.98	0.42	3.32	0.66
Membenarkan Bertindak	3.96	0.56	4.14	0.51	3.78	0.61
Memastikan guru kreatif menyumbang	3.90	0.72	4.15	0.66	3.65	0.78
Mendengar secara aktif	4.00	0.79	4.14	0.61	3.86	0.97
Bertanyakan pengajaran	4.05	0.60	4.23	0.55	3.87	0.65
Meminta maklum balas	3.90	0.85	3.99	0.71	3.81	0.99
Menentukan gaya pelaksanaan kerja	4.10	0.31	4.16	0.36	4.04	0.26
Mempelajari pengetahuan baru	3.80	0.11	3.88	0.43	3.72	0.59
Memberi galakan	3.78	0.61	3.99	0.59	3.57	0.63
Memuji guru-guru	3.95	0.51	4.12	0.55	3.78	0.47
Memberi galakan	3.40	0.94	3.50	0.61	3.30	0.27
Membina hubungan	3.55	0.94	3.78	0.71	3.32	0.17
Mengiktiraf guru-guru	4.10	0.55	4.11	0.67	4.09	0.43
Meraikan kejayaan	3.65	0.14	3.98	0.59	3.32	0.49
Memberi penghargaan	4.00	0.46	4.04	0.57	3.96	0.35
Kepimpinan Distributif	3.70	0.80	3.92	0.51	3.49	0.19

Walau bagaimanapun, perbezaan tahap dapatan kajian amalan kepimpinan distributif di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan menunjukkan kesemua dimensi kepimpinan distributif diamalkan tahap tinggi di sekolah berkesan ($M=3.92$; $SP=.51$) berbanding sekolah kurang berkesan ($M=3.49$; $SP=.19$). Dimensi amalan

kepimpinan distributif tertinggi di sekolah berkesan ialah dimensi membenarkan bertindak ($M=4.14$; $SP=.51$), diikuti dengan dimensi memberi galakan ($M=3.99$; $SP=.59$), mempamerkan model ($M=3.85$; $SP=.48$), menginspirasi perkongsian visi ($M=3.81$; $SP=.43$, dan mencabar proses ($M=3.80$; $SP=.55$).

Merujuk kepada tahap amalan kepemimpinan distributif di sekolah kurang berkesan pula, hanya tiga dimensi kepemimpinan diamalkan pada tahap tinggi iaitu dimensi membenarkan bertindak ($M=3.78$; $SP=.61$), dimensi menginspirasi perkongsian visi ($M=3.63$; $SP=.73$, dan dimensi memberi galakan ($M=3.57$; $SP=.63$). Dua dimensi lagi iaitu dimensi mempamerkan model ($M=3.33$; $SP=.46$) dan mencabar proses ($M=3.14$; $SP=.39$) diamalkan pada tahap sederhana. Ini menunjukkan bahawa pemfokusan terhadap aspek yang memerlukan pemimpin sekolah mempamerkan model terbaik perlu diteliti di sekolah kurang berkesan. Selain itu, pemimpin-pemimpin sekolah juga perlu diberi pendedahan berkenaan bagaimana pendekatan strategik boleh diambil melalui cabaran terhadap peluang yang ada bagi mencapai sesuatu sasaran matlamat yang lebih tinggi untuk pembangunan sekolah.

4.2.2 Dapatan Deskriptif Tahap Pengurusan Konflik di Sekolah Berkesan dan Sekolah Kurang Berkesan

Merujuk kepada dapatan kajian pengurusan konflik pada Jadual 4.4, pemimpin-pemimpin sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan menggunakan pendekatan pengurusan konflik pada tahap yang tinggi iaitu dengan nilai min ($M=3.50$; $SP=.78$). Dimensi bekerjasama adalah pendekatan pengurusan konflik yang tertinggi diamalkan iaitu dengan nilai skor min ($M=3.62$; $SP=.93$) diikuti dengan dimensi berkompromi ($M=3.59$; $SP=.83$), bertolak-ansur ($M=3.58$; $SP=.78$),

dan mengelak ($M=3.56$; $SP=.59$), manakala dimensi mendominasi berada pada tahap sederhana iaitu dengan nilai min ($M=3.15$; $SP=.86$).

Jadual 4.4

Tahap Amalan Pendekatan Pengurusan Konflik di Sekolah Berkesan dan Sekolah Kurang Berkesan

Dimensi Pengurusan Konflik	Keseluruhan		Sekolah Berkesan		Sekolah Kurang Berkesan	
	Min	SP	Min	SP	Min	SP
Bekerjasama	3.62	0.93	3.74	0.19	3.50	0.67
Berbincang untuk memahami isu-isu	3.70	1.03	3.80	0.65	3.60	1.41
Bekerjasama	3.65	1.04	3.70	0.98	3.60	1.10
Berunding	3.60	0.50	3.87	0.67	3.40	0.33
Mengintegrasikan idea-idea	3.62	0.96	3.60	0.85	3.65	1.32
Bertukar-tukar pengetahuan	3.65	1.04	3.79	1.02	3.43	1.06
Bertukar-tukar maklumat yang tepat	3.50	1.05	3.68	1.65	3.32	0.45
Berkompromi	3.59	0.83	3.74	0.98	3.44	0.68
Mencadangkan jalan tengah	3.15	0.88	3.20	0.98	3.10	0.78
Membawa isu kepada perbincangan	3.75	1.12	3.93	1.33	3.57	0.91
Mencadangkan asas yang sama	3.40	0.94	3.66	1.02	3.14	0.86
Menghasilkan keputusan yang diterima	4.00	0.79	4.05	1.00	3.95	0.58
Berunding untuk berkompromi	3.75	0.44	3.87	0.58	3.65	0.30
Teori memberi dan menerima	3.49	0.96	3.73	1.26	3.23	0.69
Mendominasi	3.15	0.86	3.45	0.97	2.85	0.75
Menggunakan pengaruh untuk idea diterima	3.05	0.69	3.33	1.09	2.77	0.29
Memberi keizinan melaksanakan tugas	3.15	1.14	3.45	0.78	2.85	1.50
Guna kuasa memenangi persaingan	3.35	0.75	3.58	1.03	3.12	0.47
Tegas menyebelahi isu	3.10	0.78	3.48	0.94	3.01	1.25
Guna kuasa untuk memihak kehendak	3.10	1.05	3.41	1.16	2.50	1.02
Bertolak-ansur	3.58	0.70	3.63	0.70	3.53	0.70
Bersetuju dengan cadangan	3.05	0.51	3.10	0.32	3.00	0.70
Mendiamkan diri	3.50	1.00	3.57	1.34	3.43	0.66
Mencari jalan tengah	3.85	0.88	4.05	0.78	3.65	0.98
Memenuhi kehendak guru-guru.	3.90	0.41	3.92	0.35	3.88	0.47
Mengalah dengan guru-guru	3.60	1.21	3.51	0.89	3.69	1.05
Mengelak	3.56	0.59	3.42	0.63	3.70	0.55
Mengelak perbincangan perbezaan pendapat	3.55	0.51	3.43	0.59	3.67	0.43
Mengelak pertembungan	3.80	0.61	3.67	0.66	3.93	0.56

Mengelak pertukaran pendapat	3.35	0.72	3.47	0.78	3.23	0.66
Menyimpan perselisihan pendapat	3.55	0.51	3.10	0.49	4.00	0.53
Mengelak dari meletakkan kesalahan	3.37	1.12	3.22	1.18	3.65	0.78
Menjauhkan diri dari salah faham	3.74	0.98	3.63	0.58	3.72	0.91
Pengurusan Konflik	3.50	0.78	3.60	0.89	3.40	0.67

Melihat kepada perbezaan tahap amalan pendekatan pengurusan konflik di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan, sekolah berkesan mengamalkan pendekatan pengurusan konflik lebih tinggi berbanding sekolah kurang berkesan. Di sekolah berkesan, semua dimensi pengurusan konflik berada pada tahap tinggi iaitu didahului oleh dimensi bekerjasama dan berkompromi yang masing-masing dengan nilai skor min ($M=3.74$; $SP=.19$) dan ($M=3.74$; $SP=.98$), diikuti dengan dimensi bertolak-ansur ($M=3.63$; $SP=.70$), mendominasi ($M=3.45$; $SP=.97$), dan mengelak ($M=3.42$; $SP=.63$) yang mana keseluruhannya menjadikan tahap pendekatan pengurusan konflik di sekolah berkesan berada pada tahap tinggi ($M=3.60$; $SP=.89$).

Bagi sekolah kurang berkesan pula, secara keseluruhannya tahap amalan pendekatan pengurusan konflik berada pada tahap yang sederhana dengan nilai skor min ($M=3.40$; $SP=.67$). Merujuk kepada dapatan kajian, empat dimensi pengurusan konflik diamalkan pada tahap tinggi iaitu dimensi mengelak ($M=3.70$; $SP=.55$), bertolak-ansur ($M=3.53$; $SP=.70$), bekerjasama ($M=3.50$; $SP=.67$), dan berkompromi ($M=3.44$; $SP=.68$), manakala dimensi mendominasi ($M=2.85$; $SP=.75$) pula berada pada tahap sederhana. Ada pendapat yang menyatakan bahawa gaya dominasi boleh digunakan oleh pihak pengurusan atasan untuk melaksanakan strategi dan dasar yang bertujuan mempamerkan keseriusan matlamat (Copley, 2008). Dalam isu ini, pemimpin sekolah perlu bijak menggunakan pengaruh sebagai pemimpin, tegas dalam menyebelahi hal berbangkit, dan memanfaatkan kuasa membuat keputusan untuk meningkatkan keberkesanan sekolah.

4.2.3 Tahap Persekitaran Sekolah di Sekolah Berkesan dan Sekolah Kurang Berkesan

Dalam bahagian ini, dapatan kajian menghuraikan dua kelompok tahap persekitaran sekolah iaitu kelompok modal organisasi sekolah dan kelompok modal sosial sekolah. Merujuk kepada hasil dapatan deskriptif persekitaran sekolah pada Jadual 4.5 di bawah, nilai skor min persekitaran sekolah berada pada tahap sederhana iaitu dengan nilai skor min ($M=3.30$; $SP=0.72$) yang mana kelompok modal sosial dan modal organisasi keduanya juga pada tahap yang sederhana iaitu ($M=3.20$; $SP=0.73$) dan ($M=3.40$; $SP=0.70$).

Jadual 4.5

Tahap Persekitaran Sekolah di Sekolah Berkesan dan Sekolah Kurang Berkesan

Kelompok Persekitaran Sekolah	Keseluruhan		Sekolah Berkesan		Sekolah Kurang Berkesan	
	Min	SP	Min	SP	Min	SP
Persekitaran Sekolah	3.30	0.72	3.34	0.64	3.26	0.79
Kelompok Modal Organisasi Sekolah	3.40	0.70	3.56	0.64	3.24	0.75
Kelompok Modal Sosial Sekolah	3.20	0.73	3.12	0.63	3.28	0.82

Jadual 4.5 menunjukkan tahap persekitaran sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan, keduanya berada pada tahap sederhana. Walaupun begitu, tahap persekitaran sekolah di sekolah berkesan lebih tinggi ($M=3.34$; $SP=.64$) daripada sekolah kurang berkesan ($M=3.26$; $SP=.79$). Di sekolah berkesan, kelompok modal organisasi sekolah berada pada tahap tinggi ($M=3.56$; $SP=.64$) sementara kelompok modal sosial sekolah pula berada pada tahap sederhana ($M=3.12$; $SP=.63$). Di sekolah kurang berkesan pula, kedua-dua kelompok berada pada tahap sederhana iaitu kelompok modal sosial sekolah ($M=3.28$; $SP=.82$) dan kelompok modal organisasi sekolah ($M=3.12$; $SP=.75$). Ini menerangkan perbezaan yang ketara

antara dua kelompok persekitaran sekolah di sekolah berkesan, sedangkan di sekolah kurang berkesan, tahap antara dua kelompok persekitaran sekolah tidak jauh. Penekanan pada kelompok modal sosial sekolah di sekolah berkesan perlu ditingkatkan dengan mendalami subkelompok yang berkait dengan merujuk sebagaimana dapatan yang lebih terperinci dalam jadual berikutnya.

Jadual 4.6

Kelompok Modal Organisasi Persekitaran Sekolah

	Keseluruhan		Sekolah Berkesan		Sekolah Kurang Brkesan	
	Min	SP	Min	SP	Min	SP
Dimensi Modal Organisasi Sekolah	3.40	0.70	3.56	0.64	3.24	0.75
Pembangunan professional	3.23	0.84	3.42	0.73	3.04	0.95
Galakkan profesionalisme	3.70	0.92	3.78	0.87	3.62	0.97
Mengambil berat pembangunan kerjaya	4.00	0.67	4.16	0.52	3.84	0.82
Peluang membangunkan kemahiran baru	2.75	0.12	2.98	0.83	2.52	0.21
Tidak sukar untuk mendapat akses	2.47	0.91	2.76	0.89	2.18	0.93
Kejelasan peranan	4.03	0.54	4.30	0.63	3.76	0.46
Objektif dapat ditakrifkan dengan baik	4.00	0.46	4.20	0.54	3.80	0.38
Jelas tentang tanggungjawab	4.00	0.69	4.34	0.60	3.66	0.78
Jelas apa yang diharapkan	4.05	0.51	4.26	0.62	3.84	0.40
Jelas pada harapan organisasi	4.05	0.51	4.40	0.75	3.70	0.27
Moral sekolah	3.32	0.74	3.37	0.69	3.28	0.78
Komunikasi yang baik	3.31	0.72	3.41	0.77	3.21	0.67
Penuh semangat	3.15	0.15	3.23	0.83	3.07	0.27
Moral tinggi	3.42	0.69	3.30	0.56	3.54	0.78
Komited	3.40	0.51	3.52	0.58	3.28	0.44
Semangat pasukan	3.32	0.94	3.39	0.98	3.30	0.87
Penilaian dan penghargaan	3.32	0.77	3.44	0.67	3.20	0.87
Diberikan maklum balas	3.60	0.82	3.72	0.54	3.48	0.11
Diberi galakkan	3.23	0.47	3.40	0.58	3.06	0.36
Proses terhadap prestasi kerja	3.30	0.73	3.40	0.57	3.20	0.89
Diberi pengiktirafan	3.15	0.16	3.23	0.98	3.07	0.14
Kualiti maklum balas	3.32	0.98	3.45	0.77	3.19	0.29
Kesesuaian matlamat	3.43	0.89	3.56	0.84	3.27	0.74
Tahu mencari maklumat	4.10	0.74	4.19	0.96	4.01	0.65
Matlamat perjanjian dalam matlamat sekolah	3.54	0.99	3.35	0.52	3.73	0.42
Matmalat tidak mudah difahami	3.10	0.79	3.95	0.75	2.13	0.85

Mengambil kira keperluan	2.98	0.95	2.75	0.65	3.21	0.21
Sokongan pemimpin	3.49	0.93	3.75	0.58	3.24	0.27
Selesa berbincang ketidakpuasan hati	3.73	0.69	4.08	0.47	3.38	0.91
Sokongan dalam sebarang aktiviti	3.65	0.12	3.96	0.78	3.34	0.46
Boleh dipercayai	3.10	0.97	3.20	0.50	3.00	0.44
Mengetahui masalah	3.48	0.87	3.76	0.95	3.24	0.65
Sokongan rakan sekerja	3.26	0.58	3.36	0.58	3.17	0.58
Bergantung kepada rakan	3.41	0.50	3.50	0.51	3.32	0.49
Menerima sokongan	3.35	0.44	3.42	0.54	3.28	0.34
Melibatkan diri dalam kerjasama	3.30	0.66	3.50	0.60	3.10	0.72
Peluang berbincang	2.98	0.72	3.00	0.67	2.96	0.77
Koordinasi kurikulum	3.58	0.50	3.74	0.47	3.42	0.53
Bersetuju dengan falsafah pengajaran	4.00	0.66	4.24	0.69	3.76	0.63
Komunikasi yang baik sesama ahli	3.35	0.49	3.50	0.38	3.20	0.60
Berbincang dan berkongsi kaedah	3.80	0.41	4.00	0.39	3.60	0.43
Objektif dan matlamat jelas	3.15	0.44	3.20	0.42	3.10	0.46
Orientasi Pelajar	3.55	0.48	3.79	0.53	3.31	0.43
Terdapat tekanan	3.40	0.41	3.57	0.47	3.23	0.35
Rasa diterima	3.60	0.51	3.78	0.50	3.42	0.52
Berasa dihargai	3.20	0.41	3.60	0.58	2.80	0.24
Berpuas hati dengan sumbangan	4.00	0.51	4.24	0.38	3.76	0.64
Berbangga dengan sekolah	3.55	0.55	3.78	0.70	3.32	0.40
Komunikasi yang baik	3.55	0.87	3.77	0.67	3.33	0.88
Kuasa membuat keputusan/aras tinggi	3.11	0.96	3.33	0.90	2.89	0.11
Membuat dasar sekolah	2.98	0.12	3.00	0.14	2.96	0.13
Membuat dasar dan prosedur pentadbiran	3.25	0.91	3.65	0.89	2.85	0.93
Gembira dengan proses keputusan	3.10	0.94	3.35	0.78	2.85	0.15
Boleh menyatakan pandangan	3.11	0.89	3.32	0.75	2.9	0.34
Pengagihan kuasa	3.08	0.63	3.10	0.62	3.06	0.64
Terlalu banyak kerja	3.50	0.73	3.70	0.67	3.30	0.79
Mengetahui kuasa yang ada	3.00	0.51	2.70	0.56	3.30	0.46
Terdapat banyak tenaga	2.74	0.65	2.90	0.62	2.58	0.68
Bebas bersuara	2.78	0.69	3.03	0.54	2.53	0.84
Tidak ada masa untuk berehat	3.38	0.92	3.17	0.84	3.59	0.68

Merujuk kepada kelompok modal organisasi persekitaran sekolah secara menyeluruh, hanya lima dimensi daripada sebelas dimensi yang dikaji berada pada tahap tinggi iaitu dimensi kejelasan peranan ($M=4.03$; $SP=.54$), penyelarasan kurikulum ($M=3.58$; $SP=.50$), orientasi pembelajaran ($M=3.55$; $SP=.48$), sokongan pemimpin ($M=3.49$; $SP=.93$), dan kesesuaian matlamat ($M=3.43$; $SP=.89$). Enam dimensi lagi berada pada tahap sederhana dengan skor min tertinggi pada dimensi

moral sekolah ($M=3.32$; $SP=.74$), penilaian dan penghargaan ($M=3.32$; $SP=.77$), sokongan rakan sekerja ($M=3.26$; $SP=.58$), pembangunan professional ($M=3.23$; $SP=.84$), kuasa membuat keputusan ($M=3.11$; $SP=.96$), dan pembahagian tugas ($M=3.08$; $SP=.63$).

Walau bagaimanapun, melihat kepada dapatan perbezaan di antara sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan dalam jadual di atas, terdapat satu dimensi berada pada tahap sangat tinggi di sekolah berkesan iaitu dimensi kejelasan peranan ($M=4.30$; $SP=.63$), sementara tujuh dimensi pada tahap tinggi iaitu dimensi orientasi pembelajaran ($M=3.79$; $SP=.53$), sokongan pemimpin ($M=3.75$; $SP=.58$), penyelarasan kurikulum ($M=3.74$; $SP=.47$), kesesuaian matlamat ($M=3.56$; $SP=.84$), penilaian dan penghargaan ($M=3.44$; $SP=.67$), dan pembangunan professional ($M=3.42$; $SP=.73$). Selebihnya, empat dimensi yang lain berada pada tahap sederhana iaitu dimensi moral sekolah ($M=3.37$; $SP=.69$), sokongan rakan sekerja ($M=3.36$; $SP=.58$), kuasa membuat keputusan ($M=3.33$; $SP=.90$), dan pembahagian tugas ($M=3.10$; $SP=.62$). Dapatan ini menjelaskan bahawa, pemimpin sekolah berkesan perlu meningkatkan komunikasi yang baik sesama guru-guru serta sentiasa bersemangat untuk menyumbang tenaga dalam sebarang aktiviti dan agenda sekolah. Keseimbangan antara kuasa membuat keputusan dan pembahagian tugas perlu diteliti mengikut keadaan kerana secara tidak langsung ia berkait dengan sokongan rakan sekerja. Kecekapan pemimpin dalam memahami tindakan berdasarkan keperluan semasa dapat membantu pembentukan persekitaran sekolah yang lebih baik.

Bagi sekolah kurang berkesan pula, dua dimensi berada pada tahap tinggi iaitu dimensi kejelasan peranan ($M=3.76$; $SP=.46$) dan dimensi penyelarasan kurikulum ($M=3.42$; $SP=.27$) manakala sembilan dimensi lain berada pada tahap sederhana dengan dapatan tahap tertinggi dimensi orientasi pembelajaran ($M=3.31$; $SP=.43$), dimensi moral sekolah ($M=3.28$; $SP=.78$), dimensi kesesuaian matlamat ($M=3.27$; $SP=.74$) dimensi sokongan pemimpin ($M=3.24$; $SP=.27$), dimensi penilaian dan penghargaan ($M=3.20$; $SP=.87$), dimensi sokongan rakan sekerja ($M=3.17$; $SP=.58$), dimensi pembahagian tugas ($M=3.06$; $SP=.64$), dimensi pembangunan professional ($M=3.04$; $SP=.95$) dan dimensi kuasa membuat keputusan ($M=2.89$; $SP=.11$). Ini menunjukkan bahawa kelompok modal organisasi persekitaran sekolah di sekolah kurang berkesan perlu diberi fokus dan ditekankan pada aspek-aspek pengurusan organisasi. Ini kerana dua dimensi yang berada pada tahap tinggi iaitu dimensi kejelasan peranan dan dimensi penyelarasan kurikulum, keduanya hanya berkisarkan persekitaran yang stereotaip pada diri pemimpin sahaja tanpa menghubungkan pengurusan antara pemimpin dengan ahli organisasi sekolah. Persekitaran yang sebegini akan memberi kesan negatif pada pembinaan profesionalisma guru-guru dan modal insan pelajar. Maka secara tidak langsung, pembangunan organisasi agak terbatas dan persekitaran yang baik dalam pembentukan organisasi adalah terhad.

Jadual 4.7 pula menerangkan berkenaan dapatan kajian bagi kelompok modal sosial persekitaran sekolah yang merangkumi empat dimensi kajian. Dalam kelompok ini, keempat-empat dimensi yang dikaji berada pada tahap sederhana dengan dimensi tertinggi ialah dimensi nilai kehidupan dengan nilai skor min, ($M=3.29$; $SP=.67$),

diikuti dengan dimensi kepercayaan dan keselamatan ($M=3.18$; $SP=.73$), proaktiviti sosial ($M=3.15$; $SP=.69$), dan toleransi kepelbagaian ($M=3.12$; $SP=.66$).

Jadual 4.7

Kelompok Modal Sosial Persekitaran Sekolah

	Keseluruhan		SB		SKB	
	Min	SP	Min	SP	Min	SP
Dimensi Modal Sosial Sekolah	3.20	0.73	3.12	0.63	3.28	0.82
Kepercayaan dan keselamatan	3.18	0.91	2.91	0.73	3.44	0.10
Berasa dipercayai	3.45	0.68	2.98	0.54	3.92	0.82
Menawarkan bantuan	3.20	0.70	3.00	0.61	3.40	0.79
Reputasi selamat	3.05	0.27	2.78	0.98	3.32	0.56
Selamat berjalan di sekitar	3.01	0.11	2.89	0.78	3.12	0.22
Proaktiviti sosial	3.15	0.69	3.14	0.63	3.16	0.84
Melawat rakan-rakan	3.25	0.64	3.00	0.60	3.50	0.68
Membantu walau bukan skop tugas	3.15	0.59	3.20	0.42	3.10	0.76
Inisiatif melakukan tugas	2.98	0.15	2.90	0.11	3.06	0.29
Sukarela	3.22	0.69	3.46	0.67	2.98	0.71
Toleransi kepelbagaian	3.12	0.66	3.23	0.58	3.01	0.73
Dapat ditingkatkan	3.20	0.47	3.24	0.27	3.16	0.67
Selesa bekerja	3.15	0.67	3.10	0.57	3.20	0.77
Ahli organisasi sebagai keluarga	3.00	0.83	3.34	0.90	2.66	0.76
Mendapatkan perantaraan	3.13	0.97	3.24	0.75	3.02	0.64
Nilai Kehidupan	3.36	0.67	3.20	0.59	3.51	0.59
Gembira dan berpuas hati	3.45	0.76	3.43	0.56	3.47	0.96
Perasaan dirangsang	3.12	0.72	3.25	0.70	2.99	0.74
Berehat dan menikmati	3.28	0.66	3.24	0.54	3.32	0.78
Merasai mental dan fizikal yang tenang	3.25	0.60	3.28	0.58	3.22	0.62
Bangun dan menjangkakan keseronokan	3.25	0.60	3.10	0.55	3.40	0.65
Perasaan ikhlas dihargai	4.39	0.85	4.12	0.78	4.66	0.92
Menikmati perkara yang dilakukan	3.15	0.15	3.23	0.83	3.07	0.27
Merasai masa depan cerah	3.32	0.44	3.20	0.42	3.44	0.46
Berasa positif dan yakin	3.23	0.47	3.40	0.58	3.06	0.36
Gembira secara keseluruhan	3.13	0.12	3.00	0.14	3.26	0.13
Komited dengan aktiviti	3.36	0.67	3.04	0.52	3.68	0.82
Berpuas hati dengan pencapaian	3.39	0.41	3.07	0.47	3.71	0.35

Melihat kepada perbezaan dapatan kajian di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan, kelompok modal sosial di sekolah kurang berkesan lebih tinggi daripada sekolah berkesan. Di sekolah kurang berkesan, dua dimensi berada pada tahap tinggi

iaitu dimensi nilai kehidupan ($M=3.51$; $SP=.59$) dan dimensi kepercayaan dan keselamatan ($M=3.44$; $SP=.10$), manakala dua dimensi lagi berada pada tahap sederhana iaitu dimensi proaktiviti sosial ($M=3.16$; $SP=.84$) dan dimensi toleransi kepelbagaian ($M=3.01$; $SP=.73$). Di sekolah berkesan pula, keempat-empat dimensi berada pada tahap sederhana dengan nilai skor dimensi toleransi kepelbagaian ($M=3.23$; $SP=.58$), dimensi nilai kehidupan ($M=3.20$; $SP=.59$), dimensi proaktiviti sosial ($M=3.14$; $SP=.63$), dan dimensi kepercayaan dan keselamatan ($M=2.91$; $SP=.73$). Dapatan ini menunjukkan kelompok modal sosial persekitaran sekolah di sekolah berkesan perlu diberi fokus dengan cuba mengkoreksi masalah sebenar dalam kalangan pemimpin dan guru-guru. Ini kerana, aspek modal sosial adalah isu utama yang perlu dititik beratkan memandangkan ia berkait dengan kehidupan seharian ahli organisasi dan juga menyentuh respon spontan mereka terhadap komitmen tugas dan gaya penyelesaian masalah yang berbangkit di sekolah.

4.2.4 Perbezaan Amalan Kepimpinan Distributif Berdasarkan Demografi Responden

Perbezaan pada tahap amalan kepimpinan distributif pemimpin di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan berkait dengan faktor demografi jantina, umur, pengalaman mengajar, kelulusan akademik, dan kedudukan sekolah. Dapatan kajian dalam Jadual 4.8 di sebelah menjelaskan bahawa terdapat perbezaan yang signifikan dan tidak signifikan pada dimensi-dimensi kepimpinan distributif berdasarkan lima faktor demografi tersebut.

Jadual 4.8

Perbezaan Amalan Kepimpinan Distributif berdasarkan Faktor Demografi di Sekolah Berkesan

Faktor Demografi	Dimensi Kepimpinan Distributif	t	F	Sig.
Jantina	Mempamerkan model	3.24		.03
	Menginspirasikan Perkongsian Visi	2.92		.01
	Mencabar Proses	2.43		.01
	Membenarkan Bertindak	5.43		.01
	Memberi galakan	4.16		.01
	Kepimpinan Distributif			.01
Umur	Mempamerkan model		7.76	.01
	Menginspirasikan Perkongsian Visi		12.87	.01
	Mencabar Proses		11.27	.01
	Membenarkan Bertindak		5.70	.01
	Memberi galakan		9.12	.01
	Kepimpinan distributif		9.34	.01
Pengalaman Mengajar	Mempamerkan model		2.54	.04
	Menginspirasikan Perkongsian Visi		0.58	.68
	Mencabar Proses		0.61	.66
	Membenarkan Bertindak		1.65	.16
	Memberi galakan		2.72	.03
	Kepimpinan distributif		1.62	.43
Kelulusan Akademik	Mempamerkan model		12.65	.01
	Menginspirasikan Perkongsian Visi		9.43	.01
	Mencabar Proses		24.99	.01
	Membenarkan Bertindak		17.78	.01
	Memberi galakan		6.70	.01
	Kepimpinan distributif		14.31	.01
Kedudukan Sekolah	Mempamerkan model		0.42	.52
	Menginspirasikan Perkongsian Visi		1.99	.16
	Mencabar Proses		0.30	.58
	Membenarkan Bertindak		2.56	.11
	Memberi galakan		1.21	.27
	Kepimpinan distributif		1.29	.59

Secara terperinci berkenaan perbezaan kepimpinan distributif berdasarkan faktor jantina, dimensi membenarkan bertindak mendapat skor perbezaan yang tertinggi di antara pemimpin lelaki dan perempuan ($t=5.43$, $p=0.01$), diikuti dengan dimensi memberi galakan ($t=4.16$, $p=0.01$), mempamerkan model ($t=3.24$, $p=0.03$),

menginspirasi perkongsian visi ($t=2.92$, $p=0.01$), dan mencabar proses ($t=2.43$, $p=0.01$). Merujuk kepada perbezaan berdasarkan umur pula, dimensi menginspirasi perkongsian visi mempunyai perbezaan ($F=12.87$, $p=0.01$) diikuti dengan dimensi mencabar proses ($F=11.27$, $p=0.01$), memberi galakan ($F=9.12$, $p=0.01$), mempamerkan model ($F=7.76$, $p=0.01$), dan membenarkan bertindak ($F=5.70$, $p=0.01$). Melihat kepada perbezaan kepimpinan distributif berdasarkan faktor kelulusan akademik, dimensi yang mendapat perbezaan tertinggi adalah pada dimensi mencabar proses ($F=24.99$, $p=0.01$), diikuti dengan dimensi membenarkan bertindak ($F=17.78$, $p=0.01$), mempamerkan model ($F=12.65$, $p=0.01$), menginspirasi perkongsian visi ($F=9.43$, $p=0.01$), dan memberi galakan ($F=6.70$, $p=0.01$).

Secara keseluruhannya, terdapat perbezaan yang signifikan dalam semua dimensi kepimpinan distributif berdasarkan tiga faktor demografi yang diukur iaitu jantina, umur, dan kelulusan akademik. Merujuk kepada faktor demografi pengalaman mengajar, hanya dimensi mempamerkan model ($F=2.54$, $p=0.04$) dan memberi galakan ($F=2.72$, $p=0.03$) sahaja yang mempunyai perbezaan yang signifikan, sementara bagi perbezaan berdasarkan faktor demografi kedudukan sekolah pula, kesemua dimensi kepimpinan distributif tidak mempunyai perbezaan yang signifikan. Ini menunjukkan bahawa faktor jantina, umur, dan kelulusan akademik seseorang pemimpin sekolah memberi kesan perbezaan terhadap tahap amalan kepimpinan distributif mereka. Maka dengan itu, dapatan ini menjawab soalan kajian yang kedua serta menerima hipotesis 1, 2, dan 4 seperti berikut dan menolak hipotesis 3 dan 5.

Ha1: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi kepimpinan distributif berdasarkan kepada pembolehubah jantina responden di sekolah berkesan.

(Diterima)

Ha2: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi kepimpinan distributif berdasarkan kepada pembolehubah umur responden di sekolah berkesan.

(Diterima)

Ha3: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi kepimpinan distributif berdasarkan kepada pembolehubah pengalaman mengajar responden di sekolah berkesan. (Ditolak)

Ha4: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi kepimpinan distributif berdasarkan kepada pembolehubah kelulusan akademik responden di sekolah berkesan. (Diterima)

Ha5: Terdapat perbezaan yang positif dan signifikan pada dimensi kepimpinan distributif berdasarkan kepada pembolehubah kedudukan sekolah responden di sekolah berkesan. (Ditolak)

Jadual 4.9

Perbezaan Amalan Kepimpinan Distributif berdasarkan Faktor Demografi di Sekolah Kurang Berkesan

Faktor Demografi	Dimensi Kepimpinan Distributif	t	F	Sig.
Jantina	Mempamerkan model	2.67		.01
	Menginspirasikan Perkongsian Visi	2.13		.01
	Mencabar Proses	2.60		.01
	Membenarkan Bertindak	2.67		.01
	Memberi galakan	2.50		.01
	Kepimpinan Distributif	2.02		.01
Umur	Mempamerkan model		3.66	.01
	Menginspirasikan Perkongsian Visi		7.83	.00

	Mencabar Proses	2.65	.05
	Membenarkan Bertindak	12.84	.00
	Memberi galakan	3.48	.02
	Kepimpinan distributif	8.88	.00
Pengalaman	Mempamerkan model	3.74	.01
Mengajar	Menginspirasi Perkongsian Visi	7.03	.00
	Mencabar Proses	7.53	.00
	Membenarkan Bertindak	16.61	.00
	Memberi galakan	2.89	.04
	Kepimpinan distributif	6.85	.00
	Mempamerkan model	0.15	.70
	Menginspirasi Perkongsian Visi	0.03	.86
Kelulusan	Mencabar Proses	2.86	.09
Akademik	Membenarkan Bertindak	2.78	.09
	Memberi galakan	0.33	.57
	Kepimpinan distributif	2.94	.09
Kedudukan	Mempamerkan model	3.96	.02
Sekolah	Menginspirasi Perkongsian Visi	9.62	.00
	Mencabar Proses	0.92	.40
	Membenarkan Bertindak	1.14	.32
	Memberi galakan	4.68	.01
	Kepimpinan distributif	2.17	.12

Jadual 4.9 menunjukkan perbezaan amalan kepimpinan distributif pemimpin sekolah berdasarkan faktor demografi di sekolah kurang berkesan. Secara terperinci berkenaan perbezaan kepimpinan distributif berdasarkan faktor jantina, dimensi mempamerkan model dan membenarkan bertindak mendapat skor perbezaan yang tertinggi di antara pemimpin lelaki dan perempuan ($t=2.67, p=0.01$), diikuti dengan dimensi mencabar proses ($t=2.60, p=0.01$), memberi galakan ($t=2.50, p=0.01$), dan menginspirasi perkongsian visi ($t=2.13, p=0.01$). Merujuk kepada perbezaan berdasarkan umur pula, dimensi membenarkan bertindak mempunyai perbezaan tertinggi ($F=12.84, p=0.00$) diikuti dengan dimensi menginspirasi perkongsian visi ($F=7.83, p=0.00$), mempamerkan model ($F=3.66, p=0.01$), memberi galakan ($F=3.48, p=0.02$), dan mencabar proses ($F=2.65, p=0.05$). Melihat kepada perbezaan kepimpinan distributif berdasarkan faktor pengalaman mengajar, dimensi yang mendapat perbezaan tertinggi adalah pada dimensi membenarkan bertindak

($F=16.61$, $p=0.00$), diikuti dengan dimensi mencabar proses ($F=7.53$, $p=0.00$), menginspirasi perkongsian visi ($F=7.03$, $p=0.00$), mempamerkan model ($F=3.74$, $p=0.01$), dan memberi galakan ($F=6.85$, $p=0.00$).

Secara keseluruhannya, terdapat perbezaan yang signifikan dalam semua dimensi kepimpinan distributif berdasarkan dua faktor demografi yang diukur iaitu jantina dan pengalaman mengajar. Merujuk kepada faktor demografi umur, empat dimensi mempunyai perbezaan yang signifikan kecuali dimensi mencabar proses. Sementara itu, bagi perbezaan berdasarkan faktor demografi kelulusan akademik pula, kesemua dimensi kepimpinan distributif tidak mempunyai perbezaan yang signifikan. Merujuk kepada faktor demografi kedudukan sekolah, hanya dimensi mempamerkan model ($F=3.96$, $p=0.02$), dimensi menginspirasi perkongsian visi ($F=9.62$, $p=0.00$), dan dimensi memberi galakan ($F=4.68$, $p=0.01$) mempunyai perbezaan yang signifikan. Ini menunjukkan bahawa faktor jantina, umur, dan pengalaman mengajar seseorang pemimpin sekolah memberi kesan perbezaan terhadap tahap amalan kepimpinan distributif mereka. Maka dengan itu, dapatan ini menjawab soalan kajian yang kedua serta menerima hipotesis 6, 7, dan 8 seperti berikut dan menolak hipotesis 9 dan 10.

Ha6: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi kepimpinan distributif berdasarkan kepada pembolehubah jantina responden di sekolah kurang berkesan. (Diterima)

Ha7: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi kepimpinan distributif berdasarkan kepada pembolehubah umur responden di sekolah kurang berkesan. (Diterima)

Ha8: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi kepimpinan distributif berdasarkan kepada pembolehubah pengalaman mengajar responden di sekolah kurang berkesan. (Diterima)

Ha9: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi kepimpinan distributif berdasarkan kepada pembolehubah kelulusan akademik responden di sekolah kurang berkesan. (Ditolak)

Ha10: Terdapat perbezaan yang positif dan signifikan pada dimensi kepimpinan distributif berdasarkan kepada pembolehubah kedudukan sekolah responden di sekolah kurang berkesan. (Ditolak)

4.2.5 Perbezaan Pengurusan Konflik berdasarkan Demografi Responden

Merujuk kepada Jadual 4.10, terdapat perbezaan yang signifikan pada pembolehubah pengurusan konflik di sekolah berkesan berdasarkan tiga faktor demografi iaitu jantina, umur, dan kelulusan akademik. Jadual menerangkan bahawa semua dimensi pengurusan konflik mempunyai perbezaan yang signifikan berdasarkan faktor demografi umur pada dimensi berkompromi ($F=12.87$, $p=0.01$), mendominasi ($F=11.27$, $p=0.01$), mengelak ($F=9.12$, $p=0.01$), bekerjasama ($F=7.76$, $p=0.01$), dan dimensi bertolak-ansur ($F=5.70$, $p=0.01$). Bagi perbezaan berdasarkan faktor demografi jantina, hanya empat dimensi sahaja yang mempunyai perbezaan yang signifikan iaitu dimensi bertolak-ansur ($t=5.41$, $p=0.03$), bekerjasama ($t=3.24$, $p=0.02$), berkompromi ($t=2.92$, $p=0.01$), dan mendominasi ($t=2.63$, $p=0.01$).

Jadual 4.10

Perbezaan Pendekatan Pengurusan Konflik berdasarkan Faktor Demografi di Sekolah Berkesan

Faktor Demografi	Dimensi Pengurusan Konflik	t	F	Sig.
Jantina	Bekerjasama	3.24		.02
	Berkompromi	2.92		.01
	Mendominasi	2.63		.01
	Bertolak-ansur	5.41		.03
	Mengelak	4.16		.43
	Pengurusan konflik			0.1
Umur	Bekerjasama		7.76	.01
	Berkompromi		12.87	.01
	Mendominasi		11.27	.01
	Bertolak-ansur		5.70	.02
	Mengelak		9.12	.01
	Pengurusan konflik		9.34	.01
Pengalaman Mengajar	Bekerjasama		2.54	.03
	Berkompromi		0.58	.02
	Mendominasi		0.61	.63
	Bertolak-ansur		1.65	.23
	Mengelak		2.72	.42
	Pengurusan konflik		1.63	.62
Kelulusan Akademik	Bekerjasama		12.65	.01
	Berkompromi		9.43	.01
	Mendominasi		24.99	.46
	Bertolak-ansur		17.78	.01
	Mengelak		6.70	.01
	Pengurusan konflik		14.31	.03
Kedudukan Sekolah	Bekerjasama		0.42	.52
	Berkompromi		1.99	.16
	Mendominasi		0.30	.01
	Bertolak-ansur		2.56	.11
	Mengelak		1.21	.03
	Pengurusan konflik		1.30	.34

Bagi faktor demografi kelulusan akademik pula, hanya empat dimensi pengurusan konflik mempunyai perbezaan yang signifikan iaitu dimensi mendominasi ($F=24.99$, $p=0.01$), bertolak-ansur ($F=17.78$, $p=0.01$), bekerjasama ($F=12.65$, $p=0.01$), dan berkompromi ($F=6.70$, $p=0.01$). Ini menunjukkan bahawa faktor jantina, umur, dan kelulusan akademik seseorang pemimpin sekolah memberi kesan perbezaan terhadap

tahap pendekatan pengurusan konflik mereka. Maka dengan itu, dapatan ini menjawab soalan kajian yang kedua serta menerima hipotesis 11,12, dan 14 seperti berikut serta menolak hipotesis 13 dan 15.

Ha11: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi pengurusan konflik berdasarkan kepada pembolehubah jantina responden di sekolah berkesan.

(Diterima)

Ha12: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi pengurusan konflik berdasarkan kepada pembolehubah umur responden di sekolah berkesan.

(Diterima)

Ha13: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi pengurusan konflik berdasarkan kepada pembolehubah pengalaman mengajar responden di sekolah berkesan. (Ditolak)

Ha14: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi pengurusan konflik berdasarkan kepada pembolehubah kelulusan akademik responden di sekolah berkesan. (Diterima)

Ha15: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi pengurusan konflik berdasarkan kepada pembolehubah kedudukan sekolah responden di sekolah berkesan. (Ditolak)

Merujuk kepada Jadual 4.11 di sebelah, keseluruhannya terdapat perbezaan yang signifikan pada pembolehubah pengurusan konflik di sekolah kurang berkesan berdasarkan tiga faktor demografi iaitu jantina, umur, dan kelulusan akademik.

Jadual 4.11

Perbezaan Pendekatan Pengurusan Konflik berdasarkan Faktor Demografi di Sekolah Kurang Berkesan

Faktor Demografi	Dimensi Pengurusan Konflik	t	F	Sig.
Jantina	Bekerjasama	2.30		.00
	Berkompromi	2.24		.01
	Mendominasi	2.19		.01
	Bertolak-ansur	2.04		.00
	Mengelak	2.39		.00
	Pengurusan konflik	0.39		.00
Umur	Bekerjasama		6.79	.00
	Berkompromi		4.21	.01
	Mendominasi		5.98	.00
	Bertolak-ansur		8.94	.00
	Mengelak		7.06	.00
	Pengurusan konflik		6.45	.00
Pengalaman Mengajar	Bekerjasama		1.65	.18
	Berkompromi		1.74	.16
	Mendominasi		5.94	.00
	Bertolak-ansur		3.74	.00
	Mengelak		2.05	.11
	Pengurusan konflik		0.87	.46
Kelulusan Akademik	Bekerjasama		0.77	.38
	Berkompromi		6.13	.01
	Mendominasi		5.91	.02
	Bertolak-ansur		6.44	.01
	Mengelak		3.05	.09
	Pengurusan konflik		6.82	.01
Kedudukan Sekolah	Bekerjasama		1.19	.30
	Berkompromi		0.47	.62
	Mendominasi		0.42	.66
	Bertolak-ansur		2.31	.10
	Mengelak		7.94	.45
	Pengurusan konflik		0.22	.79

Jadual 4.11 menerangkan bahawa semua dimensi pengurusan konflik mempunyai perbezaan yang signifikan berdasarkan faktor demografi jantina dan umur. Bagi perbezaan berdasarkan faktor demografi jantina, jadual mencatatkan perbezaan yang tertinggi pada dimensi mengelak ($t=2.39$, $p=0.00$), diikuti dengan dimensi bekerjasama ($t=2.30$, $p=0.00$), berkompromi ($t=2.24$, $p=0.01$), mendominasi

($t=2.19$, $p=0.01$) dan bertolak-ansur ($t=2.04$, $p=0.00$). Merujuk kepada perbezaan pada faktor demografi umur pula, perbezaan tertinggi dilihat pada dimensi bertolak-ansur ($F=8.94$, $p=0.00$), diikuti dengan dimensi mengelak ($F=7.06$, $p=0.00$), bekerjasama ($F=6.79$, $p=0.00$), mendominasi ($F=5.98$, $p=0.00$), dan dimensi berkompromi ($F=4.21$, $p=0.01$). Berdasarkan faktor demografi kelulusan akademik, hanya tiga dimensi pengurusan konflik mempunyai perbezaan yang signifikan iaitu dimensi bertolak-ansur ($F=6.44$, $p=0.01$), berkompromi ($F=6.13$, $p=0.01$), dan dimensi mendominasi ($F=5.91$, $p=0.02$).

Hal ini menunjukkan bahawa faktor jantina, umur, dan kelulusan akademik seseorang pemimpin sekolah memberi kesan perbezaan terhadap tahap pendekatan pengurusan konflik mereka. Maka dengan itu, dapatan ini menjawab soalan kajian yang kedua serta menerima hipotesis 16, 17, dan 19 seperti berikut dan menolak hipotesis 18 dan 20.

Ha16: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi pengurusan konflik berdasarkan kepada pembolehubah jantina responden di sekolah kurang berkesan. (Diterima)

Ha17: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi pengurusan konflik berdasarkan kepada pembolehubah umur responden di sekolah kurang berkesan. (Diterima)

Ha18: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi pengurusan konflik berdasarkan kepada pembolehubah pengalaman mengajar responden di sekolah kurang berkesan. (Ditolak)

Ha19: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi pengurusan konflik berdasarkan kepada pembolehubah kelulusan akademik responden di sekolah kurang berkesan. (Diterima)

Ha20: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi pengurusan konflik berdasarkan kepada pembolehubah kedudukan sekolah responden di sekolah kurang berkesan. (Ditolak)

4.2.6 Perbezaan Persekitaran Sekolah berdasarkan Demografi Responden

Dalam bahagian ini, penyelidik membahagikan dapatan kajian kepada tiga pecahan jadual iaitu Jadual 4.12 dan 4.13 merujuk kepada perbezaan kualiti persekitaran sekolah berdasarkan pandangan responden yang merangkumi kelompok modal organisasi sekolah dan kelompok modal sosial sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan. Jadual 4.14 dan 4.15 merujuk kepada hasil dapatan deskriptif perbezaan semua dimensi bagi kelompok modal organisasi persekitaran sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan manakala pada Jadual 4.16 dan 4.17 pula berkenaan dimensi-dimensi kelompok modal sosial persekitaran sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan.

Jadual 4.12

Perbezaan Kualiti Persekitaran Sekolah berdasarkan Faktor Demografi di Sekolah Berkesan

Faktor Demografi	Kelompok Persekitaran Sekolah	t	F	Sig.
Jantina	Modal organisasi	3.24		.04
	Modal sosial	2.92		.01
	Persekitaran sekolah	2.65		.02
Umur	Modal organisasi		6.47	.04
	Modal sosial		5.23	.01
	Persekitaran sekolah		9.88	.01
Pengalaman	Modal organisasi		16.21	.01

Mengajar	Modal sosial	9.12	.03
	Persekitaran sekolah	4.34	.02
Kelulusan Akademik	Modal organisasi	14.74	.01
	Modal sosial	0.18	.24
Kedudukan Sekolah	Persekitaran sekolah	1.01	.12
	Modal organisasi	1.61	.03
	Modal sosial	7.26	.01
	Persekitaran sekolah	2.24	.01

Berdasarkan kepada Jadual 4.12 di atas, terdapat perbezaan yang signifikan pada persekitaran sekolah berdasarkan faktor demografi jantina ($t=2.65$, $p=0.02$), umur ($F=9.88$, $p=0.01$), pengalaman mengajar ($F=4.34$, $p=0.01$), dan kedudukan sekolah ($t=2.24$, $p=0.01$). Bagi kelompok modal organisasi sekolah, terdapat perbezaan yang signifikan dengan semua faktor demografi yang dikaji, manakala bagi kelompok modal sosial sekolah pula terdapat perbezaan yang signifikan berdasarkan faktor demografi jantina ($t=2.92$, $p=0.01$), umur ($F=5.23$, $p=0.01$), pengalaman mengajar ($F=9.12$, $p=0.01$), dan kedudukan sekolah ($F=0.18$, $p=0.01$), dan tidak signifikan terhadap faktor demografi kelulusan akademik ($F=0.18$, $p=0.24$). Dapatan merumuskan bahawa terdapat perbezaan pada persekitaran sekolah di sekolah berkesan terhadap faktor jantina, umur, pengalaman mengajar, dan kedudukan sekolah. Maka dengan itu, dapatan ini menjawab soalan kajian yang kedua serta menerima hipotesis 21, 22, 23, dan 25 seperti berikut serta menolak hipotesis 24.

Ha21: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi persekitaran sekolah berdasarkan kepada pembolehubah jantina responden di sekolah berkesan.
(Diterima)

Ha22: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi persekitaran sekolah berdasarkan kepada pembolehubah umur responden di sekolah berkesan.
(Diterima)

Ha23: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi persekitaran sekolah berdasarkan kepada pembolehubah pengalaman mengajar responden di sekolah berkesan. (Diterima)

Ha24: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi persekitaran sekolah berdasarkan kepada pembolehubah kelulusan akademik responden di sekolah berkesan. (Ditolak)

Ha25: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi persekitaran sekolah berdasarkan kepada pembolehubah kedudukan sekolah responden di sekolah berkesan. (Diterima)

Jadual 4.13

Perbezaan Kualiti Persekitaran Sekolah berdasarkan Faktor Demografi di Sekolah Kurang Berkesan

Faktor Demografi	Kelompok Persekitaran Sekolah	t	F	Sig.
Jantina	Modal organisasi	2.12		.00
	Modal sosial	2.19		.00
	Persekitaran sekolah	2.06		.00
Umur	Modal organisasi		5.68	.00
	Modal sosial		1.21	.31
	Persekitaran sekolah		6.45	.00
Pengalaman Mengajar	Modal organisasi		2.40	.07
	Modal sosial		2.08	.10
	Persekitaran sekolah		0.87	.46
Kelulusan Akademik	Modal organisasi		5.49	.02
	Modal sosial		6.39	.01
	Persekitaran sekolah		6.82	.01
Kedudukan Sekolah	Modal organisasi		0.40	.67
	Modal sosial		0.42	.66
	Persekitaran sekolah		1.28	.28

Berdasarkan kepada Jadual 4.13 di atas, terdapat perbezaan yang signifikan pada persekitaran sekolah berdasarkan faktor demografi jantina ($t=2.06$, $p=0.00$), umur ($F=6.45$, $p=0.00$), dan kelulusan akademik ($F=6.82$, $p=0.01$) manakala tidak

terdapat perbezaan berdasarkan faktor pengalaman mengajar ($F=0.87$, $p=0.46$), dan kedudukan sekolah ($F=1.28$, $p=0.28$). Merujuk kepada kelompok modal organisasi sekolah, terdapat perbezaan yang signifikan berdasarkan faktor demografi jantina ($t=2.12$, $p=0.00$), umur ($F=5.68$, $p=0.00$), dan kelulusan akademik ($F=5.49$, $p=0.02$). Bagi kelompok modal sosial persekitaran sekolah pula, jadual menunjukkan terdapat perbezaan berdasarkan faktor demografi jantina ($t=2.19$, $p=0.00$) dan kelulusan akademik ($F=6.39$, $p=0.01$). Keseluruhannya, jadual menerangkan bahawa terdapat perbezaan pada persekitaran sekolah di sekolah kurang berkesan berdasarkan kepada faktor demografi jantina, umur, dan kelulusan akademik. Maka dengan itu, dapatan ini menjawab soalan kajian yang kedua serta menerima hipotesis 26, 27, dan 29 serta menolak hipotesis 28 dan 30 seperti di bawah.

Ha26: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi persekitaran sekolah berdasarkan kepada pembolehubah jantina responden di sekolah kurang berkesan (Diterima)

Ha27: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi persekitaran sekolah berdasarkan kepada pembolehubah umur responden di sekolah kurang berkesan (Diterima)

Ha28: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi persekitaran sekolah berdasarkan kepada pembolehubah pengalaman mengajar responden di sekolah kurang berkesan (Ditolak)

Ha29: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi persekitaran sekolah berdasarkan kepada pembolehubah kelulusan akademik responden di sekolah kurang berkesan. (Diterima)

Ha30: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi persekitaran sekolah berdasarkan kepada pembolehubah kedudukan sekolah responden di sekolah kurang berkesan (Ditolak)

Jadual 4.14

Perbezaan Dimensi Modal Organisasi Sekolah di Sekolah Berkesan

Faktor Demografi	Dimensi Modal Organisasi Sekolah	t	F	Sig.
Jantina	Pembangunan professional	14.12		.02
	Kejelasan peranan	0.67		.14
	Moral sekolah	0.11		.33
	Penilaian dan penghargaan	0.18		.28
	Kesesuaian matlamat	1.23		.23
	Sokongan pemimpin	0.65		.11
	Sokongan rakan sekerja	3.22		.03
	Penyelarasan kurikulum	0.07		.32
	Orientasi pembelajaran	0.18		.12
	Kuasa membuat keputusan	6.68		.04
	Pembahagian kuasa	1.23		.23
	Modal Organisasi	4.65		.34
Umur	Pembangunan professional		9.32	.02
	Kejelasan peranan		2.89	.21
	Moral sekolah		0.56	.01
	Penilaian dan penghargaan		2.11	.35
	Kesesuaian matlamat		2.51	.08
	Sokongan pemimpin		4.13	.01
	Sokongan rakan sekerja		5.65	.01
	Penyelarasan kurikulum		3.12	.21
	Orientasi pembelajaran		0.98	.01
	Kuasa membuat keputusan		1.79	.01
	Pembahagian kuasa		3.56	.01
	Modal Organisasi		4.67	.03
Pengalaman Mengajar	Pembangunan professional		4.01	.02
	Kejelasan peranan		2.51	.13
	Moral sekolah		1.34	.14
	Penilaian dan penghargaan		1.14	.03
	Kesesuaian matlamat		2.89	.21
	Sokongan pemimpin		2.11	.35
	Sokongan rakan sekerja		5.78	.01
	Penyelarasan kurikulum		0.71	.16
	Orientasi pembelajaran		0.34	.02
	Kuasa membuat keputusan		13.65	.02

	Pembahagian kuasa	19.03	.01
	Modal Organisasi	3.78	.04
Kelulusan Akademik	Pembangunan professional	17.01	.01
	Kejelasan peranan	7.44	.02
	Moral sekolah	3.27	.01
	Penilaian dan penghargaan	3.18	.01
	Kesesuaian matlamat	0.71	.06
	Sokongan pemimpin	8.90	.01
	Sokongan rakan sekerja	19.67	.03
	Penyelarasan kurikulum	4.09	.17
	Orientasi pembelajaran	1.12	.25
	Kuasa membuat keputusan	6.11	.02
	Pembahagian kuasa	11.54	.01
	Modal Organisasi	14.78	.01
Kedudukan Sekolah	Pembangunan professional	12.87	.04
	Kejelasan peranan	7.99	.02
	Moral sekolah	3.45	.03
	Penilaian dan penghargaan	13.08	.01
	Kesesuaian matlamat	1.12	.24
	Sokongan pemimpin	3.04	.13
	Sokongan rakan sekerja	3.44	.27
	Penyelarasan kurikulum	1.32	.44
	Orientasi pembelajaran	4.09	.02
	Kuasa membuat keputusan	8.97	.02
	Pembahagian kuasa	3.56	.01
	Modal Organisasi	9.71	.02

Jadual 4.14 menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi-dimensi modal organisasi sekolah berdasarkan faktor demografi umur ($F=4.67$, $p=0.03$), pengalaman mengajar ($F=3.78$, $p=0.04$), kelulusan akademik ($F=14.78$, $p=0.01$), dan kedudukan sekolah ($F=9.71$, $p=0.02$).

Dengan memperincikan dapatan kepada faktor demografi jantina, hanya tiga dimensi modal organisasi persekitaran sekolah yang mempunyai perbezaan yang signifikan iaitu pembangunan professional ($t=14.12$, $p=0.02$), sokongan rakan sekerja ($t=3.22$, $p=0.3$), dan kuasa membuat keputusan ($t=6.68$, $p=0.04$). Merujuk kepada faktor umur pula, kesemua dimensi mempunyai perbezaan yang signifikan dengan nilai $p < 0.05$ kecuali dimensi kejelasan peranan ($F=2.89$, $p=0.21$), penilaian dan

penghargaan ($F=2.11$, $p=0.35$), kesesuaian matlamat ($F=2.51$, $p=0.08$), dan penyelarasan kurikulum ($F=3.12$, $p=0.21$) manakala berdasarkan kepada faktor demografi yang ketiga iaitu faktor pengalaman mengajar, terdapat lima dimensi tidak mempunyai perbezaan yang signifikan iaitu dimensi kejelasan peranan ($F=2.51$, $p=0.13$), moral sekolah ($F=1.34$, $p=0.14$), kesesuaian matlamat ($F=2.89$, $p=0.21$), sokongan pemimpin ($F=2.11$, $p=0.35$), dan penyelarasan kurikulum ($F=0.71$, $p=0.16$).

Merujuk kepada faktor demografi kelulusan akademik pula, hanya tiga dimensi tidak mempunyai perbezaan yang signifikan iaitu dimensi penyelarasan kurikulum ($F=4.09$, $p=0.17$), kesesuaian matlamat ($F=0.71$, $p=0.06$) dan orientasi pembelajaran ($F=1.12$, $p=0.25$) manakala melihat kepada perbezaan berdasarkan faktor kedudukan sekolah, hanya empat dimensi tidak mempunyai perbezaan yang signifikan iaitu dimensi kesesuaian matlamat ($F=1.12$, $p=0.24$), sokongan pemimpin ($F=3.04$, $p=0.13$), sokongan rakan sekerja ($F=3.44$, $p=0.27$), dan penyelarasan kurikulum ($F=1.32$, $p=0.44$). Maka dengan itu, dapatan ini menjelaskan bahawa kepimpinan distributif pemimpin masih boleh dibentuk melalui pendekatan yang bersesuaian mengikut dimensi dan item yang telah terbukti mempunyai perbezaan dengan faktor demografi.

Jadual 4.15

Perbezaan Dimensi Modal Organisasi Sekolah di Sekolah Kurang Berkesan

Faktor Demografi	Dimensi Modal Organisasi Sekolah	t	F	Sig.
Jantina	Pembangunan professional	2.05		.00
	Kejelasan peranan	1.99		.00
	Moral sekolah	2.43		.00
	Penilaian dan penghargaan	2.57		.00

	Kesesuaian matlamat	2.59	.00
	Sokongan pemimpin	2.60	.00
	Sokongan rakan sekerja	2.29	.00
	Penyelarasan kurikulum	2.06	.00
	Orientasi pembelajaran	2.27	.00
	Kuasa membuat keputusan	2.09	.00
	Pembahagian kuasa	2.06	.00
	Modal Organisasi	2.12	.00
Umur	Pembangunan professional	16.57	.00
	Kejelasan peranan	13.25	.00
	Moral sekolah	13.63	.00
	Penilaian dan penghargaan	6.15	.00
	Kesesuaian matlamat	5.31	.00
	Sokongan pemimpin	13.73	.00
	Sokongan rakan sekerja	7.01	.00
	Penyelarasan kurikulum	6.21	.00
	Orientasi pembelajaran	4.02	.01
	Kuasa membuat keputusan	6.48	.00
	Pembahagian kuasa	7.16	.00
	Modal Organisasi	5.68	.00
Pengalaman Mengajar	Pembangunan professional	4.72	.06
	Kejelasan peranan	2.08	.10
	Moral sekolah	4.88	.02
	Penilaian dan penghargaan	5.38	.03
	Kesesuaian matlamat	3.10	.13
	Sokongan pemimpin	4.77	.00
	Sokongan rakan sekerja	0.94	.43
	Penyelarasan kurikulum	2.89	.04
	Orientasi pembelajaran	1.67	.18
	Kuasa membuat keputusan	1.79	.15
	Pembahagian kuasa	2.86	.04
	Modal Organisasi	2.40	.07
Kelulusan Akademik	Pembangunan professional	3.68	.06
	Kejelasan peranan	3.86	.05
	Moral sekolah	2.48	.12
	Penilaian dan penghargaan	3.83	.05
	Kesesuaian matlamat	3.67	.05
	Sokongan pemimpin	3.45	.06
	Sokongan rakan sekerja	3.18	.07
	Penyelarasan kurikulum	4.77	.03
	Orientasi pembelajaran	0.26	.61
	Kuasa membuat keputusan	4.46	.04
	Pembahagian kuasa	5.85	.02
	Modal Organisasi	5.49	.02

Kedudukan Sekolah	Pembangunan professional	9.56	.00
	Kejelasan peranan	5.58	.00
	Moral sekolah	10.89	.06
	Penilaian dan penghargaan	2.90	.06
	Kesesuaian matlamat	3.06	.05
	Sokongan pemimpin	0.74	.48
	Sokongan rakan sekerja	4.93	.01
	Penyelarasan kurikulum	4.29	.02
	Orientasi pembelajaran	0.12	.89
	Kuasa membuat keputusan	6.04	.08
	Pembahagian kuasa	16.44	.12
	Modal Organisasi	0.40	.67

Jadual 4.15 menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi-dimensi modal organisasi sekolah berdasarkan faktor-faktor demografi jantina ($t=2.12$, $p=0.00$), umur ($F=5.68$, $p=0.00$), dan kelulusan akademik ($F=5.49$, $p=0.02$).

Jadual menunjukkan semua dimensi modal organisasi persekitaran sekolah mempunyai perbezaan yang signifikan dengan faktor demografi jantina dan umur. Tidak terdapat perbezaan yang jauh antara dimensi modal organisasi sekolah berdasarkan faktor jantina iaitu antara perbezaan tertinggi pada sokongan pemimpin ($t=2.60$, $p=0.00$) dan perbezaan terendah antara dimensi kejelasan peranan ($t=1.99$, $p=0.00$). Merujuk kepada faktor umur pula, kesemua dimensi mempunyai perbezaan yang signifikan dengan nilai $p < 0.05$. Perbezaan tertinggi dapat dilihat pada dimensi pembangunan professional ($F=1.57$, $p=0.00$) dan perbezaan terendah pada dimensi orientasi pembelajaran ($F=4.02$, $p=0.01$). Berdasarkan faktor demografi kelulusan akademik pula, hanya terdapat tiga dimensi mempunyai perbezaan iaitu dimensi penyelarasan kurikulum ($F=4.77$, $p=0.03$), kuasa membuat keputusan ($F=4.46$, $p=0.04$), dan pembahagian kuasa ($F=5.85$, $p=0.02$).

Merujuk kepada Jadual 4.16 di bawah pula, terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi-dimensi modal sosial sekolah berdasarkan faktor demografi jantina ($t=7.58$, $p=0.04$), kelulusan akademik ($F=10.92$, $p=0.02$), dan kedudukan sekolah ($F=9.77$, $p=0.01$).

Jadual 4.16

Perbezaan Dimensi Modal Sosial Sekolah di Sekolah Berkesan Berdasarkan Faktor Demografi

Faktor Demografi	Dimensi Modal Sosial Sekolah	t	F	Sig.
Jantina	Kepercayaan dan keselamatan	2.98		.03
	Proaktiviti sosial	3.67		.03
	Toleransi kepelbagaian	0.99		.23
	Nilai kehidupan	14.89		.02
	Modal Sosial	7.58		.04
Umur	Kepercayaan dan keselamatan		2.89	.23
	Proaktiviti sosial		5.66	.02
	Toleransi kepelbagaian		3.12	.11
	Nilai kehidupan		4.44	.02
	Modal Sosial		0.76	.07
Pengalaman Mengajar	Kepercayaan dan keselamatan		0.34	.16
	Proaktiviti sosial		3.65	.02
	Toleransi kepelbagaian		1.22	.10
	Nilai kehidupan		3.65	.02
	Modal Sosial		4.98	.16
Kelulusan Akademik	Kepercayaan dan keselamatan		3.67	.01
	Proaktiviti sosial		9.12	.01
	Toleransi kepelbagaian		2.90	.11
	Nilai kehidupan		11.29	.02
	Modal Sosial		10.92	.02
Kedudukan Sekolah	Kepercayaan dan keselamatan		3.40	.01
	Proaktiviti sosial		5.87	.01
	Toleransi kepelbagaian		1.89	.12
	Nilai kehidupan		12.01	.01
	Modal Sosial		9.77	.01

Melihat kepada tiga faktor demografi tersebut daripada empat dimensi modal sosial yang dikaji, hanya dimensi toleransi kepelbagaian tidak mempunyai perbezaan yang

signifikan untuk setiap faktor demografi yang dikaji iaitu dengan dapatan kajian berdasarkan jantina ($t=0.99$, $p=0.23$), umur ($F=3.12$, $p=0.11$), pengalaman mengajar ($F=1.22$, $p=0.10$), kelulusan akademik ($F=2.90$, $p=0.11$), dan kedudukan sekolah ($F=1.89$, $p=0.12$). Dapatan keseluruhan menunjukkan bahawa faktor jantina, umur, pengalaman mengajar, dan kedudukan sekolah memberi kesan perbezaan terhadap persekitaran sekolah.

Merujuk kepada Jadual 4.17 di bawah pula, terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi-dimensi modal sosial sekolah berdasarkan faktor demografi jantina ($t=2.18$, $p=0.00$) dan kelulusan akademik ($F=6.40$, $p=0.01$).

Jadual 4.17

Perbezaan Dimensi Modal Sosial Sekolah di Sekolah Kurang Berkesan Berdasarkan Faktor Demografi

Faktor Demografi	Dimensi Modal Sosial Sekolah	t	F	Sig.
Jantina	Kepercayaan dan keselamatan	2.52		.00
	Proaktiviti sosial	2.24		.00
	Toleransi kepelbagaian	2.18		.00
	Nilai kehidupan	2.03		.00
	Modal Sosial	2.18		.00
Umur	Kepercayaan dan keselamatan		4.03	.11
	Proaktiviti sosial		2.15	.09
	Toleransi kepelbagaian		6.94	.07
	Nilai kehidupan		3.52	.02
	Modal Sosial		1.21	.31
Pengalaman Mengajar	Kepercayaan dan keselamatan		1.82	.14
	Proaktiviti sosial		0.54	.66
	Toleransi kepelbagaian		2.59	.05
	Nilai kehidupan		0.74	.53
	Modal Sosial		2.08	.10
Kelulusan Akademik	Kepercayaan dan keselamatan		2.89	.09
	Proaktiviti sosial		4.57	.03
	Toleransi kepelbagaian		4.42	.04

	Nilai kehidupan	7.26	.01
	Modal Sosial	6.40	.01
Kedudukan	Kepercayaan dan keselamatan	0.99	.37
Sekolah	Proaktiviti sosial	1.10	.33
	Toleransi kepelbagaian	0.30	.74
	Nilai kehidupan	0.21	.81
	Modal Sosial	0.42	.66

Jadual menunjukkan semua dimensi modal sosial persekitaran sekolah mempunyai perbezaan terhadap faktor jantina. Berdasarkan faktor kelulusan akademik, tiga dimensi mempunyai perbezaan iaitu dimensi nilai kehidupan ($F=7.26$, $p=0.01$), proaktiviti sosial ($F=4.57$, $p=0.03$), dan toleransi kepelbagaian ($F=4.42$, $p=0.04$). Semua dimensi modal sosial sekolah tidak mempunyai perbezaan dengan faktor pengalaman mengajar dan kedudukan sekolah, manakala hanya dimensi nilai kehidupan mempunyai mempunyai perbezaan terhadap faktor umur ($F=3.52$, $p=0.02$). Dapatan keseluruhan menunjukkan bahawa faktor jantina dan kelulusan akademik memberi perbezaan terhadap modal sosial persekitaran sekolah di sekolah kurang berkesan.

4.3 Hubungan antara Kepimpinan Distributif, Pengurusan Konflik, dan Persekitaran Sekolah

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

Dancey dan Reidy (2007), menyatakan bahawa kekuatan sesuatu hubungan dapat ditentukan melalui *rule of the thumb* iaitu jika nilai koefisien korelasi $r = .10$ hingga $r = .39$ kekuatan korelasi tersebut adalah lemah, jika nilai koefisien korelasi $r = .40$

hingga $r = .69$ kekuatan korelasi tersebut adalah sederhana, dan jika nilai $r = .70$ hingga $r = .99$ kekuatan korelasi tersebut adalah kuat. Seterusnya jika nilai koefisien $r = 0$ adalah ia menunjukkan tiada korelasi, dan jika nilai koefisien pula mempunyai nilai $r = 1$ ia menunjukkan korelasi yang sempurna. Sehubungan itu, kajian ini menggunakan panduan Dancey dan Reidy (2007) dalam mentafsirkan korelasi koefisien serta hasil pengujian hipotesis berkaitan dihuraikan dalam sub topik berikut.

4.3.1 Kepimpinan Distributif dan Pengurusan Konflik di Sekolah Berkesan dan Sekolah Kurang Berkesan

Bagi menguji hubungan ini, analisis korelasi pearson telah diguna pakai dan ujian analisis ini adalah selari dengan soalan kajian yang ketiga iaitu adakah terdapat hubungan yang signifikan di antara kepemimpinan distributif pemimpin sekolah dengan pengurusan konflik di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan?

Bagi dapatan kajian di sekolah berkesan, secara keseluruhannya Jadual 4.18 menunjukkan bahawa semua dimensi kepemimpinan distributif pemimpin sekolah didapati mempunyai hubungan yang positif dan signifikan dengan dimensi-dimensi pengurusan konflik. Berdasarkan kepada jadual di atas, wujud hubungan positif yang sederhana dan signifikan di antara amalan kepemimpinan distributif dengan pengurusan konflik di sekolah berkesan ($r=0.46$, $p<0.01$) dan hubungan positif yang sederhana dan signifikan di sekolah kurang berkesan ($r=0.38$, $p<0.01$).

Jika diperincikan daripada dapatan kajian yang diperoleh di sekolah berkesan, tiga dimensi kepemimpinan distributif mempunyai hubungan positif yang sederhana dan

signifikan dengan pengurusan konflik pemimpin sekolah iaitu dimensi membenarkan bertindak ($r=0.46$, $p<0.01$), dimensi memberi galakan ($r=0.46$, $p<0.01$), dan dimensi mempamerkan model ($r=0.42$, $p<0.01$). Dimensi menginspirasi perkongsian visi ($r=0.34$, $p<0.01$) dan dimensi mencabar proses ($r=0.28$, $p<0.01$) didapati mempunyai hubungan positif yang lemah dan signifikan dengan pengurusan konflik pemimpin sekolah. Manakala jika dilihat pada sekolah kurang berkesan pula, empat dimensi kepimpinan distributif mempunyai hubungan positif yang lemah dan signifikan dengan pengurusan konflik iaitu dimensi mempamerkan model ($r=0.39$, $p<0.01$), dimensi membenarkan bertindak ($r=0.33$, $p<0.01$), dimensi memberi galakan ($r=0.33$, $p<0.01$), dan dimensi menginspirasi perkongsian visi ($r=0.31$, $p<0.01$) sementara dimensi mencabar proses ($r=0.25$, $p<0.01$) pula mempunyai hubungan positif yang lemah dan signifikan dengan pengurusan konflik.



UUM
Universiti Utara Malaysia

Jadual 4.18

Korelasi Kepimpinan Distributif, Pengurusan Konflik dan Persekitaran Sekolah di Sekolah Berkesan dan Sekolah Kurang Berkesan

	Mempamerkan Model		Menginspirasi Perkongsian Visi		Mencabar Proses		Membenarkan Bertindak		Memberi Galakan		Kepimpinan Distributif	
	SB	SKB	SB	SKB	SB	SKB	SB	SKB	SB	SKB	SB	SKB
Pengurusan Konflik	.42**	.49**	.44**	.31**	.28**	.25**	.46**	.43**	.46**	.43**	.46**	.48**
Bekerjasama	.44**	.46**	.49**	.47**	.27**	.23**	.40**	.47**	.46**	.31**	.47**	.44**
Berkompromi	.45**	.37**	.38**	.30**	-.27**	-.22**	.32**	.29**	.49**	.37**	.49**	.46**
Mendominasi	.27**	.29**	.21**	.29**	.29**	.24**	.25**	.21**	.21**	.29**	.37**	.35**
Bertolak-ansur	.39**	.33**	.37**	.27**	.26**	-.22**	.43**	.41**	.43**	.41**	.44**	.42**
Mengelak	.32**	.36**	.37**	.26**	.14**	-.33**	.49**	.24**	.29**	.23**	.40**	.39**
Persekitaran Sekolah	.42**	.39**	.46**	.41**	.23**	.20**	.46**	.45**	.40**	.49**	.41**	.48**
Modal Organisasi Sekolah	.37**	.26**	.33**	.29**	.23**	.21**	.28**	.22**	.40**	.41**	.47**	.43**
Pembangunan professional	.43**	.32**	.31**	.30**	.29**	.27**	.22**	.21**	.40**	.22**	.44**	.42**
Kejelasan peranan	.41**	.23**	.49**	.39**	.15**	.12**	.42**	.29**	.23**	.20**	.43**	.40**
Moral sekolah	.49**	.41**	.44**	.31**	.19**	.14**	.34**	.33**	.35**	.24**	.45**	.49**
Penilaian dan penghargaan	.45**	.22**	.20**	.28**	.22**	.19**	.49**	.47**	.22**	.21**	.41**	.31**
Sokongan pemimpin	.49**	.25**	.41**	.30**	.24**	.21**	.43**	.40**	.40**	.39**	.41**	.29**
Sokongan rakan sekerja	.40**	.24**	.37**	.33**	.22**	.21**	.36**	.33**	.44**	.40**	.24**	.23**
Penyelarasan kurikulum	.37**	.20**	.44**	.43**	.29**	.25**	.28**	.23**	.24**	.34**	.44**	.30**
Orientasi pembelajaran	.31**	.30**	.29**	.24**	.29**	.23**	.33**	.31**	.30**	.27**	.30**	.29**
Kuasa membuat keputusan	.28**	.19**	.23**	.21**	.28**	.25**	.44**	.48**	.24**	.25**	.49**	.26**
Pembahagian Tugas	.22**	.23**	.23**	.21**	.23**	.21**	.43**	.34**	.43**	.19**	.23**	.22**
Kesesuaian matlamat	.12**	.17**	.34**	.23**	.17**	.02**	.30**	.27**	.32**	.25**	.37**	.29**
Modal Sosial Sekolah	.49**	.40**	.21**	.19**	.21**	.20**	.48**	.21**	.42**	.41**	.44**	.41**
Kepercayaan & keselamatan	.47**	.41**	.32**	.30**	.22**	.21**	.40**	.22**	.43**	.41**	.25**	.32**
Proaktiviti sosial	.49**	.33**	.33**	.28**	.34**	.31**	.38**	.33**	.25**	.43**	.49**	.47**
Toleransi kepelbagaian	.27**	.28**	.26**	.22**	.25**	.22**	.27**	.23**	.41**	.31**	.27**	.23**
Nilai kehidupan	.20**	.46**	.24**	.21**	.26**	.21**	.21**	.20**	.48**	.32**	.30**	.29**

** $p < .01$

Merujuk kepada analisis korelasi di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan, dimensi mempamerkan model kepimpinan distributif didapati mempunyai hubungan positif yang sederhana dan signifikan dengan dimensi bekerjasama ($r=0.44;0.40$, $p<0.01$) dan dimensi berkompromi ($r=0.45;0.41$, $p<0.01$), manakala hubungan yang lemah dan signifikan dengan dimensi bertolak-ansur ($r=0.39;0.33$, $p<0.01$), dimensi mengelak ($r=0.32;0.29$, $p<0.01$), dan dimensi mendominasi ($r=0.27;0.29$, $p<0.01$) pengurusan konflik. Hal ini menunjukkan semakin tinggi kepimpinan distributif mempamerkan model diamalkan, semakin tinggi pendekatan pengurusan konflik diguna pakai di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan.

Seterusnya jadual menunjukkan terdapat hubungan positif yang sederhana dan signifikan di antara dimensi menginspirasi perkongsian visi dengan dimensi bekerjasama ($r =0.49$, $p<0.01$), sementara hubungan yang lemah dan signifikan dengan dimensi berkompromi ($r=0.38$, $p<0.01$), dimensi bertolak-ansur ($r=0.37$, $p<0.01$), dan dimensi mengelak ($r=0.37$, $p<0.01$), dan dimensi mendominasi ($r=0.21$, $p<0.01$) di sekolah berkesan. Di sekolah kurang berkesan pula, dimensi menginspirasi perkongsian visi mempunyai hubungan positif yang sederhana dan signifikan dengan dimensi bekerjasama ($r =0.47$, $p<0.01$), manakala hubungan positif yang lemah dan signifikan dengan dimensi berkompromi ($r=0.30$, $p<0.01$), mendominasi ($r=0.29$, $p<0.01$), dimensi bertolak-ansur ($r=0.27$, $p>0.01$), dan dimensi mengelak ($r=0.26$, $p<0.01$). Ini menunjukkan semakin tinggi kepimpinan distributif menginspirasi perkongsian visi diamalkan, semakin tinggi pendekatan pengurusan konflik diguna pakai di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan.

Bagi dimensi mencabar proses di sekolah berkesan, jadual menunjukkan wujud hubungan positif yang lemah dan signifikan dengan dimensi mendominasi ($r=0.29$), bekerjasama ($r=0.27$, $p<0.01$), bertolak-ansur ($r=0.26$, $p<0.01$), dan mengelak ($r=0.14$, $p<0.01$), manakala hubungan negatif yang lemah dan signifikan dengan dimensi berkompromi ($r=-0.27$, $p<0.01$) di sekolah berkesan. Ini menunjukkan bahawa semakin tinggi pemimpin sekolah mengamalkan dimensi mencabar proses kepada guru-guru, semakin tinggi gaya pengurusan konflik mendominasi, bekerjasama, bertolak-ansur, dan mengelak diguna pakai, tetapi semakin kurang gaya berkompromi diguna pakai. Di sekolah kurang berkesan pula, didapati wujud hubungan positif yang lemah dan signifikan di antara dimensi mencabar proses dengan dimensi bekerjasama ($r=0.23$, $p<0.01$) dan mendominasi ($r=0.24$, $p<0.01$), manakala hubungan negatif yang lemah dan signifikan dengan dimensi mengelak ($r=-0.33$, $p<0.01$), dimensi berkompromi ($r=-0.22$, $p<0.01$), dan dimensi bertolak-ansur ($r=-0.22$, $p<0.01$). Ini menunjukkan bahawa semakin tinggi pemimpin sekolah mengamalkan dimensi mencabar proses, semakin tinggi gaya pengurusan konflik bekerjasama dan mendominasi diguna pakai dalam mengurus konflik di sekolah kurang berkesan, di samping semakin kurang pendekatan berkompromi, bertolak-ansur, dan mengelak diguna pakai.

Selain itu, dimensi membenarkan bertindak di sekolah berkesan didapati mempunyai hubungan positif yang sederhana dan signifikan dengan dimensi bekerjasama ($r=0.49$, $p<0.01$), dimensi mengelak ($r=0.45$, $p<0.01$), dan dimensi bertolak-ansur ($r=0.43$, $p<0.01$), serta hubungan positif yang lemah dan signifikan dengan dimensi berkompromi ($r=0.32$, $p<0.01$) dan dimensi mendominasi ($r=0.25$, $p<0.01$) di sekolah

berkesan. Bagi sekolah kurang berkesan pula, dimensi membenarkan bertindak dilihat mempunyai hubungan positif yang sederhana dan signifikan dengan dimensi bekerjasama ($r=0.47$, $p<0.01$) dan bertolak-ansur ($r=0.41$, $p<0.01$), manakala hubungan positif yang lemah dan signifikan dengan dimensi berkompromi ($r=0.29$, $p<0.01$), mengelak ($r=0.24$, $p<0.01$), dan mendominasi ($r=0.21$, $p<0.01$). Ini menunjukkan di kedua-dua kategori sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan, semakin tinggi kepimpinan distributif diamalkan, semakin tinggi gaya pengurusan konflik diguna pakai dalam kepimpinan.

Merujuk kepada dapatan korelasi dimensi memberi galakan pula, wujud mempunyai hubungan positif yang sederhana dan signifikan dengan dimensi bekerjasama ($r=0.46$, $p<0.01$), berkompromi ($r=0.49$, $p<0.01$) dan bertolak-ansur ($r=0.43$, $p<0.01$), sementara hubungan positif yang lemah dan signifikan dengan dimensi mengelak ($r=0.29$, $p<0.01$) dan dimensi mendominasi ($r=0.21$, $p<0.01$) di sekolah berkesan. Di sekolah kurang berkesan pula, terdapat hubungan positif yang sederhana dan signifikan di antara dimensi memberi galakan dengan dimensi bertolak-ansur ($r=0.41$, $p<0.01$), manakala hubungan yang lemah dan signifikan dengan dimensi berkompromi ($r=0.37$, $p<0.01$), bekerjasama ($r=0.31$, $p<0.01$), mendominasi ($r=0.29$, $p<0.01$) dan mengelak ($r=0.23$, $p<0.01$). Ini juga menerangkan bahawa semakin tinggi pemimpin sekolah mengamalkan kepimpinan distributif memberi galakan, semakin tinggi pengurusan konflik diamalkan.

Secara keseluruhannya, analisis dapatan menerangkan bahawa semakin tinggi tahap amalan kepimpinan distributif pemimpin sekolah, semakin tinggi pendekatan

pengurusan konflik diguna pakai di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan. Sehubungan dengan itu, dapatan kajian ini menunjukkan hipotesis kajian 31 dan 32 berikut diterima.

Ha31: Terdapat hubungan yang signifikan di antara kepimpinan distributif dengan pengurusan konflik di sekolah berkesan. (Diterima)

Ha32: Terdapat hubungan yang signifikan di antara kepimpinan distributif dengan pengurusan konflik di sekolah kurang berkesan. (Diterima)

Ini bermaksud amalan kepimpinan distributif secara langsung merupakan satu pendekatan berkesan dalam mengurus konflik di dua kategori sekolah yang berbeza.

4.3.2 Kepimpinan Distributif dan Persekitaran Sekolah di Sekolah Berkesan dan Sekolah Kurang Berkesan

Bagi menguji hubungan ini, analisis korelasi pearson telah diguna pakai dan ujian analisis ini adalah selari dengan soalan kajian yang ketiga iaitu adakah terdapat hubungan yang signifikan di antara kepimpinan distributif pemimpin sekolah dengan persekitaran sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan.

Bagi dapatan kajian di sekolah berkesan, secara keseluruhan dapatan kajian dari Jadual 4.18 menunjukkan bahawa semua dimensi kepimpinan distributif pemimpin sekolah didapati mempunyai hubungan positif dan signifikan dengan dimensi-dimensi persekitaran sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan. Berdasarkan

kepada jadual di atas, secara menyeluruh wujud hubungan positif yang sederhana dan signifikan di antara amalan kepimpinan distributif dengan persekitaran sekolah di sekolah berkesan ($r=0.38$, $p<0.01$) dan sekolah kurang berkesan ($r=0.32$, $p<0.01$).

Jika diperincikan dapatan kajian yang diperoleh di sekolah berkesan, empat dimensi kepimpinan distributif mempunyai hubungan positif yang sederhana dan signifikan dengan persekitaran sekolah iaitu dimensi membenarkan bertindak ($r=0.46$, $p<0.01$), dimensi menginspirasi perkongsian visi ($r=0.46$, $p>0.01$), dimensi mempamerkan model ($r=0.42$, $p>0.01$), dan dimensi memberi galakan ($r=0.40$, $p<0.01$), sementara dimensi mencabar proses ($r=0.23$, $p<0.01$) pula mempunyai hubungan positif yang lemah dan signifikan dengan persekitaran sekolah. Merujuk kepada dapatan kajian di sekolah kurang berkesan pula, tiga hubungan positif yang sederhana dan signifikan dengan persekitaran sekolah iaitu dimensi memberi galakan ($r=0.49$, $p<0.01$), dimensi membenarkan bertindak ($r=0.45$, $p<0.01$), dan dimensi menginspirasi perkongsian visi ($r=0.41$, $p<0.01$), sementara dimensi mempamerkan model ($r=0.39$, $p<0.01$), dan dimensi mencabar proses ($r=0.20$, $p<0.01$) pula mempunyai hubungan positif yang lemah dan signifikan dengan persekitaran sekolah.

Merujuk kepada analisis korelasi bagi dimensi mempamerkan model kepimpinan distributif dengan kelompok persekitaran sekolah, didapati kepimpinan distributif mempunyai hubungan yang sederhana dan signifikan dengan kelompok modal sosial di sekolah berkesan ($r=0.49$, $p<0.01$) dan sekolah kurang berkesan ($r=0.40$, $p<0.01$) dan hubungan positif yang lemah dan signifikan dengan kelompok modal organisasi sekolah

di sekolah berkesan ($r= 0.37$, $p<0.01$). dan sekolah kurang berkesan ($r=0.26$, $p<0.01$). Secara keseluruhannya dapatan kajian dari Jadual 4.12 menunjukkan bahawa kepimpinan distributif mempunyai hubungan yang positif dan signifikan dengan persekitaran sekolah bagi kedua-dua kelompok modal organisasi ($r=0.47;0.43$, $p<0.01$) dan modal sosial sekolah ($r=0.44;0.41$, $p<0.01$) di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan. Ini membuktikan bahawa hipotesis 33 dan 34 diterima.

Ha33: Terdapat hubungan yang signifikan di antara kepimpinan distributif dengan persekitaran sekolah di sekolah berkesan. (Diterima)

Ha34: Terdapat hubungan yang signifikan di antara kepimpinan distributif dengan persekitaran sekolah di sekolah kurang berkesan. (Diterima)

Oleh itu dapatan kajian ini menyokong hipotesis kajian yang dibentuk dengan mengukuhkan bahawa semakin tinggi kepimpinan distributif diamalkan oleh pemimpin-pemimpin sekolah, semakin tinggi tahap kualiti persekitaran sekolah pada kelompok modal organisasi dan modal sosial di kedua-dua kategori sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan.

4.3.3 Pengurusan Konflik dan Persekitaran Sekolah di Sekolah Berkesan dan Sekolah Kurang Berkesan

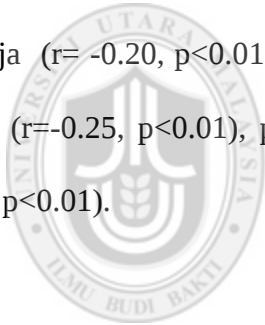
Bagi menguji hubungan ini, analisis korelasi pearson telah diguna pakai dan ujian analisis ini adalah selari dengan soalan kajian yang ketiga iaitu adakah terdapat hubungan yang signifikan di antara pengurusan konflik yang diguna pakai oleh

pemimpin sekolah dengan kualiti persekitaran sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan.

Bagi dapatan kajian sekolah berkesan, secara keseluruhannya dapatan kajian dari Jadual 4.19 menunjukkan bahawa semua dimensi pengurusan konflik didapati mempunyai hubungan positif dan signifikan dengan dimensi-dimensi persekitaran sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan. Berdasarkan kepada jadual 4.13, didapati wujud hubungan positif yang sederhana dan signifikan di antara pengurusan konflik dengan persekitaran sekolah di sekolah berkesan ($r=0.45$, $p<0.01$) manakala hubungan positif yang lemah dan signifikan di sekolah kurang berkesan ($r=0.33$, $p<0.01$). Jika diperincikan daripada dapatan kajian yang diperoleh di sekolah berkesan, semua dimensi pengurusan konflik mempunyai hubungan positif yang lemah dan signifikan dengan persekitaran sekolah iaitu dimensi bekerjasama ($r=0.39$, $p<0.01$), dimensi mengelak ($r=0.36$, $p<0.01$), dimensi berkompromi ($r=0.31$, $p<0.01$), dimensi mendominasi ($r=0.30$, $p<0.01$), dan dimensi bertolak-ansur ($r=0.28$, $p<0.01$). Begitu juga di sekolah kurang berkesan, yang mana semua dimensi mempunyai hubungan positif yang lemah dan signifikan dengan pengurusan konflik iaitu dengan nilai korelasi dimensi mengelak ($r=0.35$, $p<0.01$), dimensi bekerjasama ($r=0.27$, $p<0.01$), dimensi berkompromi ($r=0.25$, $p<0.01$), dimensi bertolak-ansur ($r=0.24$, $p<0.01$), dan dimensi mendominasi ($r=0.23$, $p<0.01$).

Seterusnya, analisis dapatan dari Jadual 4.19 di sebelah menunjukkan bahawa semua dimensi pengurusan konflik didapati mempunyai hubungan positif dan signifikan

dengan dimensi-dimensi persekitaran sekolah kecuali pada dimensi mendominasi pengurusan konflik dengan dimensi-dimensi tertentu persekitaran sekolah. Ini merujuk kepada dapatan hubungan negatif dan signifikan di antara dimensi mendominasi pengurusan konflik dengan dimensi moral sekolah ($r=-0.19$, $p<0.01$), dimensi penilaian dan penghargaan ($r=-0.22$, $p<0.01$), dimensi kuasa membuat keputusan ($r=-0.27$, $p<0.01$), dimensi proaktiviti sosial ($r=-0.32$, $p<0.01$), dan dimensi nilai kehidupan ($r=-0.27$, $p<0.01$) persekitaran sekolah di sekolah berkesan. Bagi sekolah kurang berkesan pula, jadual menunjukkan bahawa dimensi mendominasi mempunyai hubungan negatif dan signifikan dengan dimensi moral sekolah ($r=-0.14$, $p<0.01$), penilaian dan penghargaan ($r=-0.24$, $p<0.01$), sokongan pemimpin ($r=-0.32$, $p<0.01$), sokongan rakan sekerja ($r=-0.20$, $p<0.01$), kuasa membuat keputusan ($r=-0.23$, $p<0.01$), pembahagian tugas ($r=-0.25$, $p<0.01$), proaktiviti sosial ($r=-0.32$, $p<0.01$), dan nilai kehidupan ($r=-0.22$, $p<0.01$).



UUM
Universiti Utara Malaysia

Jadual 4.19

Korelasi Pengurusan Konflik dan Persekitaran Sekolah

	Bekerjasama		Berkompromi		Mendominasi		Bertolak-ansur		Mengelak		Pengurusan Konflik	
	SB	SKB	SB	SKB	SB	SKB	SB	SKB	SB	SKB	SB	SKB
Persekitaran Sekolah	.39**	.27**	.31**	.25**	.30**	.23**	.28**	.24**	.36**	.35**	.45**	.33**
Modal Organisasi Sekolah	.24**	.22**	.35**	.33**	.27**	.26**	.21**	.29**	.24**	.21**	.24**	.22**
Pembangunan professional	.24**	.21**	.35**	.33**	.22**	.24**	.32**	.28**	.26**	.24**	.24**	.22**
Kejelasan peranan	.27**	.21**	.27**	.23**	.12**	.10**	.20**	.28**	.20**	.19**	.27**	.24**
Moral sekolah	.27**	.22**	.24**	.22**	-.19**	-.14**	.24**	.21**	.25**	.24**	.25**	.23**
Penilaian dan penghargaan	.29**	.27**	.25**	.21**	-.22**	-.24**	.14**	.11**	.27**	.25**	.27**	.26**
Sokongan pemimpin	.38**	.34**	.24**	.21**	.34**	-.32**	.26**	.23**	.11**	.10**	.24**	.23**
Sokongan rakan sekerja	.27**	.24**	.38**	.35**	.22**	-.20**	.26**	.23**	.34**	.43**	.44**	.40**
Penyelarasan kurikulum	.45**	.43**	.25**	.22**	.25**	.23**	.28**	.25**	.34**	.32**	.24**	.23**
Orientasi pembelajaran	.27**	.22**	.39**	.35**	.26**	.25**	.32**	.30**	.37**	.34**	.32**	.30**
Kuasa membuat keputusan	.25**	.13**	.43**	.42**	-.27**	-.23**	.27**	.26**	.26**	.24**	.21**	.19**
Pembahagian Tugas	.35**	.33**	.13**	.12**	.28**	-.25**	.28**	.23**	.23**	.22**	.24**	.22**
Kesesuaian matlamat	.29**	.27**	.34**	.37**	-.16*	-.23**	.15*	.17**	.011*	.17**	.31**	.20**
Modal Sosial Sekolah	.42**	.42**	.22**	.21**	-.28**	-.27**	.29**	.26**	.27**	.24**	.28**	.24**
Kepercayaan & keselamatan	.24**	.25**	.27**	.26**	.34**	.33**	.33**	.31**	.27**	.23**	.27**	.22**
Proaktiviti sosial	.36**	.32**	.34**	.33**	-.32**	-.32**	.25**	.23**	.25**	.20**	.32**	.30**
Toleransi kepelbagaian	.18**	.11**	.29**	.26**	.19**	.16**	.29**	.27**	.29**	.23**	.21**	.20**
Nilai kehidupan	.22**	.21**	.27**	.24**	-.27**	-.22**	.26**	.25**	.24**	.21**	.23**	.21**

** $p < .01$

Hasil dapatan tersebut menunjukkan pengurusan konflik mendominasi mempunyai hubungan positif yang lemah dan signifikan dengan kelompok modal organisasi sekolah di sekolah berkesan dan kurang berkesan manakala hubungan negatif yang signifikan dengan kelompok modal sosial sekolah di kedua-dua kategori sekolah.

Walau bagaimanapun, dapatan kajian menyimpulkan bahawa pengurusan konflik mempunyai hubungan yang signifikan dengan persekitaran sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan dan sekaligus menjawab hipotesis kajian bahawa terdapat hubungan yang signifikan di antara pengurusan konflik dan persekitaran sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan. Maka hipotesis 35 dan 36 seperti berikut diterima.

Ha35: Terdapat hubungan yang signifikan di antara pengurusan konflik dengan persekitaran sekolah di sekolah berkesan. (Diterima)

Ha36: Terdapat hubungan yang signifikan di antara pengurusan konflik dengan persekitaran sekolah di sekolah kurang berkesan. (Diterima)

4.4 Pengaruh Kepimpinan Distributif dan Pengurusan Konflik terhadap Persekitaran Sekolah

Analisis bahagian ini dijalankan untuk menjawab persoalan kajian yang ketiga berkaitan pengaruh kepimpinan distributif dan pengurusan konflik terhadap kualiti persekitaran sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan. Bagi membolehkan hasil kajian difahami dengan lebih jelas, bahagian ini dipecahkan kepada setiap satu analisis regresi berganda yang melibatkan dua pembolehubah yang dikaji.

4.4.1 Pengaruh Kepimpinan Distributif terhadap Pengurusan Konflik di Sekolah Berkesan dan Sekolah Kurang Berkesan

Bagi menjawab hipotesis 37 dan 38 yang telah dibentuk, Jadual 4.20 menunjukkan ringkasan dapatan analisis regresi berganda bagi dimensi-dimensi kepimpinan distributif terhadap pengurusan konflik di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan.

Jadual 4.20

Regresi Berganda Kepimpinan Distributif terhadap Pengurusan Konflik di Sekolah Berkesan dan Sekolah Kurang Berkesan

Pembolehubah peramal	β		P	
	SB	SKB	SB	SKB
Mempamerkan model	0.25	0.28	.000	.000
Menginspirasi perkongsian visi	0.22	0.17	.000	.000
Mencabar proses	0.18	0.09	.000	.001
Membenarkan bertindak	0.28	0.25	.000	.000
Memberi galakan	0.28	0.25	.000	.000
R Square = 0.36		R Square = 0.30		
Adjusted R Square = 0.34		Adjusted R Square = 0.27		
F = 13.1		F = 10.0		

Berdasarkan kepada Jadual 4.20 di atas, dimensi-dimensi kepimpinan distributif pemimpin sekolah dilihat memberi pengaruh yang signifikan kepada pengurusan konflik di sekolah berkesan melalui dimensi mempamerkan model ($\beta=0.25$, $p<0.05$), menginspirasi perkongsian visi ($\beta=0.22$, $p<0.05$), mencabar proses ($\beta=0.18$, $p<0.05$), membenarkan bertindak ($\beta=0.28$, $p<0.05$), dan memberi galakan ($\beta=0.28$,

$p < 0.05$). Gabungan dimensi-dimensi tersebut menjadikan kepimpinan distributif memberi pengaruh sebanyak 36% kepada pengurusan konflik di sekolah berkesan.

Di sekolah kurang berkesan pula, dimensi-dimensi kepimpinan distributif pemimpin sekolah dilihat memberi pengaruh yang signifikan kepada pengurusan konflik melalui dimensi mempamerkan model ($\beta = 0.28$, $p < 0.05$), menginspirasi perkongsian visi ($\beta = 0.17$, $p < 0.05$), mencabar proses ($\beta = 0.09$, $p < 0.05$), membenarkan bertindak ($\beta = 0.25$, $p < 0.05$), dan memberi galakan ($\beta = 0.25$, $p < 0.05$). Gabungan dimensi-dimensi tersebut menjadikan kepimpinan distributif memberi pengaruh sebanyak 30% kepada pengurusan konflik di sekolah kurang berkesan.

Maka dengan itu, hipotesis 37 dan 38 diterima yang mana pengurusan konflik di sekolah dipengaruhi secara signifikan oleh amalan kepimpinan distributif pemimpin sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan.

Ha37: Pengurusan konflik dipengaruhi secara signifikan oleh dimensi-dimensi kepimpinan distributif di sekolah berkesan. (Diterima)

Ha38: Pengurusan konflik dipengaruhi secara signifikan oleh dimensi-dimensi kepimpinan distributif di sekolah kurang berkesan. (Diterima)

4.4.2 Pengaruh Kepimpinan Distributif terhadap Persekitaran Sekolah

Dapatan kajian daripada Jadual 4.21 menunjukkan analisis regresi berganda bagi menguji hipotesis 39 dan 40. Jadual 4.21 menunjukkan ringkasan keputusan ujian statistik yang digunakan bagi menjawab persoalan ini. Secara statistiknya, R

berganda di sekolah berkesan ($R^2=0.47$; $F=20.6$; $p<0.05$) tidak sama dengan sifar. Begitu juga dengan statistik di sekolah kurang berkesan ($R^2=0.34$; $F=11.6$; $p<0.05$).

Jadual 4.21

Pengaruh Kepimpinan Distributif terhadap Persekitaran Sekolah

Pembolehubah peramal	β		P	
	SB	SKB	SB	SKB
Mempamerkan model	0.37	0.19	.001	.001
Menginspirasikan perkongsian visi	0.27	0.13	.001	.001
Mencabar proses	0.19	-0.18	.001	.003
Membenarkan bertindak	0.21	0.19	.001	.001
Memberi galakan	0.28	0.24	.001	.001
R Square = 0.47		R Square = 0.34		
Adjusted R Square = 0.45		Adjusted R Square = 0.31		
F = 20.6		F = 11.6		

Merujuk kepada jadual tersebut, dimensi-dimensi kepimpinan distributif pemimpin sekolah dilihat memberi pengaruh yang signifikan kepada kualiti persekitaran di sekolah berkesan melalui dimensi mempamerkan model ($\beta=0.37$, $p<0.05$), memberi galakan ($\beta=0.28$, $p<0.05$), menginspirasikan perkongsian visi ($\beta=0.27$, $p<0.05$), membenarkan bertindak ($\beta=0.21$, $p<0.05$), dan mencabar proses ($\beta=0.19$, $p<0.05$). Gabungan dimensi-dimensi tersebut menjadikan kepimpinan distributif memberi pengaruh sebanyak 47% kepada kualiti persekitaran sekolah di sekolah berkesan dengan sumbangan pengaruh tertinggi dari dimensi mempamerkan model, diikuti dengan dimensi memberi galakan, dimensi menginspirasikan perkongsian visi, dimensi membenarkan bertindak, dan seterusnya dimensi mencabar proses.

Bagi pengaruh kepimpinan distributif di sekolah kurang berkesan pula, dimensi-dimensi kepimpinan distributif pemimpin sekolah dilihat memberi pengaruh yang signifikan kepada kualiti persekitaran sekolah melalui dimensi mempamerkan model ($\beta=0.19$, $p<0.05$), menginspirasi perkongsian visi ($\beta=0.13$, $p<0.05$), mencabar proses ($\beta=-0.18$, $p<0.05$), membenarkan bertindak ($\beta=0.19$, $p<0.05$), dan memberi galakan ($\beta=0.24$, $p<0.05$). Gabungan dimensi-dimensi tersebut menjadikan kepimpinan distributif memberi pengaruh sebanyak 31% kepada kualiti persekitaran sekolah di sekolah kurang berkesan. Dimensi yang memberi pengaruh tertinggi ialah dimensi memberi galakan, diikuti dengan dimensi membenarkan bertindak, mempamerkan model, menginspirasi perkongsian visi, dan mencabar proses. Walau demikian, dimensi mencabar proses memberi pengaruh negatif yang signifikan terhadap persekitaran sekolah. Justeru, hipotesis 39 dan 40 diterima yang mana persekitaran sekolah dipengaruhi secara signifikan oleh dimensi-dimensi kepimpinan distributif di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan.

Ha39: Persekitaran sekolah dipengaruhi secara signifikan oleh dimensi-dimensi kepimpinan distributif di sekolah berkesan. (Diterima)

Ha40: Persekitaran sekolah dipengaruhi secara signifikan oleh dimensi-dimensi kepimpinan distributif di sekolah kurang berkesan. (Diterima)

4.4.3 Pengaruh Pengurusan Konflik terhadap Persekitaran Sekolah

Dapatan kajian daripada Jadual 4.22 menunjukkan analisis regresi berganda bagi menguji hipotesis 41 dan 42. Merujuk kepada jadual tersebut, dimensi-dimensi pengurusan konflik pemimpin sekolah dilihat memberi pengaruh yang signifikan kepada kualiti persekitaran di sekolah berkesan melalui dimensi bekerjasama

($\beta=0.24$, $p<0.05$), berkompromi ($\beta=0.22$, $p<0.05$), bertolak-ansur ($\beta=0.21$, $p<0.05$), mendominasi ($\beta=0.19$, $p<0.05$), dan mengelak ($\beta=0.18$, $p<0.05$). Gabungan dimensi-dimensi tersebut menjadikan pengurusan konflik memberi pengaruh sebanyak 44% kepada kualiti persekitaran sekolah di sekolah berkesan dengan sumbangan pengaruh tertinggi dari dimensi bekerjasama, diikuti dengan dimensi berkompromi, dimensi bertolak-ansur, dimensi mendominasi, dan seterusnya dimensi mengelak.

Jadual 4.22

Regresi Pengaruh Pengurusan Konflik terhadap Persekitaran Sekolah

Pembolehubah peramal	β		P	
	SB	SKB	SB	SKB
Bekerjasama	0.24	0.21	.001	.001
Berkompromi	0.22	0.19	.001	.001
Mendominasi	0.19	-0.13	.001	.003
Mengelak	0.18	0.14	.001	.001
Bertolak-ansur	0.21	0.20	.001	.001
R Square = 0.44		R Square = 0.36		
Adjusted R Square = 0.42		Adjusted R Square = 0.34		
F = 18.4		F = 13.1		

Bagi pengaruh pengurusan konflik di sekolah kurang berkesan pula, dimensi-dimensi pengurusan konflik pemimpin sekolah dilihat memberi pengaruh yang signifikan kepada kualiti persekitaran sekolah melalui dimensi bekerjasama ($\beta=0.21$, $p<0.05$), bertolak-ansur ($\beta=0.20$, $p<0.05$), berkompromi ($\beta=-0.19$, $p<0.05$), mendominasi ($\beta=-0.13$, $p<0.05$), dan mengelak ($\beta=0.14$, $p<0.05$). Gabungan dimensi-dimensi tersebut menjadikan pengurusan konflik memberi pengaruh sebanyak 36% kepada varians kualiti persekitaran sekolah di sekolah kurang berkesan. Dimensi yang memberi pengaruh tertinggi ialah dimensi bekerjasama,

diikuti dengan dimensi bertolak-ansur, berkompromi, mengelak, dan mendominasi. Maka, hipotesis 41 dan 42 diterima yang mana persekitaran sekolah dipengaruhi secara signifikan oleh pengurusan konflik pemimpin sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan.

Ha41: Persekitaran sekolah dipengaruhi secara signifikan oleh dimensi-dimensi pengurusan konflik di sekolah berkesan. (Diterima)

Ha42: Persekitaran sekolah dipengaruhi secara signifikan oleh dimensi-dimensi pengurusan konflik di sekolah kurang berkesan. (Diterima)

4.4.4 Pengaruh Pengurusan Konflik sebagai mediator dalam Hubungan antara Kepimpinan Distributif dan Persekitaran Sekolah

Panduan daripada Baron dan Kenny (1986) digunakan bagi membuktikan bahawa pengurusan konflik mempunyai pengaruh *mediator* terhadap hubungan antara kepimpinan distributif dengan persekitaran sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan. Empat syarat yang perlu dipatuhi sebagaimana yang dicadangkan oleh Baron dan Kenny (1986) iaitu:

- a) Langkah pertama, pembolehubah bebas (kepimpinan distributif) mesti memberi kesan kepada pembolehubah *mediator* (pengurusan konflik).
- b) Langkah kedua, pembolehubah bebas (kepimpinan distributif) mesti memberi kesan kepada pembolehubah bersandar (persekitaran sekolah).
- c) Langkah ketiga, pembolehubah *mediator* (pengurusan konflik) mesti memberi kesan kepada pembolehubah bersandar (persekitaran sekolah).

d) Langkah keempat, membandingkan kesan pembolehubah bebas (kepimpinan distributif) terhadap pembolehubah bersandar (persekitaran sekolah) dengan kehadiran atau tanpa kehadiran pembolehubah *mediator* (pengurusan konflik). Jika ketiga-tiga syarat yang tersebut di atas berada dalam arah positif atau negatif seperti yang ditentukan, maka kesan pembolehubah bebas (kepimpinan distributif) tanpa *mediator* dan bersama *mediator* (pengurusan konflik) signifikan serta nilai beta koefisien (β) menurun maka *mediator* separa berlaku. Hal ini bermaksud wujud kesan langsung bersama dengan kesan *mediator*. Sebaliknya pembolehubah bebas (kepimpinan distributif) tanpa *mediator* (pengurusan konflik) signifikan dan bersama *mediator* tidak signifikan serta nilai beta koefisien (β) menurun, maka *mediator* penuh berlaku. Hal ini bermaksud kesan langsung yang wujud tadi tidak akan muncul apabila *mediator* diperkenalkan dalam model. Jika pembolehubah bebas tanpa *mediator* signifikan dan bersama *mediator* signifikan tetapi nilai beta koefisien (β) meningkat, maka *mediator* tidak akan wujud (Mathieu & Taylor, 2006).

Berdasarkan kepada dapatan kajian analisis regresi hierarki dalam Jadual 4.23, nilai p bagi faktor interaksi pengurusan konflik antara kepimpinan distributif dengan persekitaran sekolah di sekolah berkesan adalah kurang daripada 0.05 iaitu (R^2 change=.35, $F=12.2$, $\beta=0.38$, $p<0.05$) adalah didapati signifikan manakala di sekolah kurang berkesan pula (R^2 change=.32, $F=32.92$, $\beta=0.24$, $p<0.05$). Lima dimensi kepimpinan distributif yang dikaji dilihat mempunyai pengaruh dengan persekitaran sekolah. Dapatan ini juga membuktikan bahawa pengurusan konflik berperanan sebagai pembolehubah mediator bagi hubungan di antara kepimpinan distributif dengan persekitaran sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan. Ini

dibuktikan dengan nilai Beta (β) yang signifikan dan lebih rendah daripada nilai Beta secara langsung antara kepemimpinan distributif dan persekitaran sekolah berbanding interaksi kepemimpinan distributif dan pengurusan konflik dengan persekitaran sekolah. Maka dengan itu, dapatan kajian ini menerima hipotesis 39 dan 40 yang telah dibentuk.



Jadual 4.23

Dapatan Analisis Regresi Berganda Pengaruh Pengurusan Konflik terhadap Persekitaran Sekolah

Variabel	Pembolehubah Bersandar					
	SEKOLAH BERKESAN			SEKOLAH KURANG BERKESAN		
	Persekitaran Sekolah	Persekitaran sekolah (Tanpa Pembolehubah Pengantara)	Persekitaran sekolah (Bersama Pembolehubah Pengantara)	Persekitaran Sekolah	Persekitaran sekolah (Tanpa Pembolehubah Pengantara)	Persekitaran sekolah (Bersama Pembolehubah Pengantara)
Pembolehubah Bebas						
Kepimpinan distributif		.47**	.42**		.34**	.20**
Mempamerkan model		.37**	.25**		.19*	.03*
Menginspirasikan Perkongsian Visi		.27**	.06*		.13**	.05*
Mencabar Proses		.19*	.09*		-.18*	-.07*
Membenarkan bertindak		.21**	.13*		.19*	.15**
Memberi Galakan		.28**	.19**		.24**	.21*
Pembolehubah Pengantara						
Pengurusan Konflik	.44**		.43**	.36**		.24**
Bekerjasama	.22**		.20*	.21**		.17**
Berkompromi	.18*		.14**	.20**		.12*
Mendominasi	.22**		.16**	-.13*		-.04*
Mengelak	.18*		.16*	.14*		.12*
Bertolak-ansur	.22**		.17*	.19*		.09*
Nilai R ²	.44	.47	.35	.36	.34	.32
Nilai R ² Terlaras	.42	.45	.32	.34	.31	.33
Nilai F	18.4	20.6**	12.2**	13.1	11.6**	32.92**

Dalam menguji pengaruh *mediator*, keputusan dari Jadual 4.23 menunjukkan semua dimensi kepimpinan distributif di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan mempunyai pengaruh yang signifikan terhadap persekitaran sekolah tanpa kehadiran pengurusan konflik dan signifikan bersama pengurusan konflik, serta nilai beta koefisien (β) berkurangan. Oleh itu, pengurusan konflik bekerjasama ($\beta=.20, p=.00$; $\beta=.17, p=.00$), berkompromi ($\beta=.14, p=.00$; $\beta=.12, p=.00$), mendominasi ($\beta=.16, p=.00$; $\beta=-.04, p=.00$), mengelak ($\beta=.16, p=.00$; $\beta=.12, p=.00$) dan bertolak-ansur ($\beta=.17, p=.00$; $\beta=.09, p=.00$), bertindak sebagai *mediator* separa terhadap hubungan antara kepimpinan distributif dengan persekitaran sekolah. Maka, dapatan ini membuktikan bahawa pengurusan konflik berperanan selaku pembolehubah mediator bagi hubungan antara kepimpinan distributif dengan persekitaran sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan. Dapatan ini menjawab soalan kajian dan menerima hipotesis 43 dan 44 yang telah dibentuk.

Ha43: Pengurusan konflik berperanan selaku pembolehubah mediator dalam hubungan kepimpinan distributif dengan persekitaran sekolah di sekolah berkesan. (Diterima)

Ha44: Pengurusan konflik berperanan selaku pembolehubah mediator dalam hubungan kepimpinan distributif dengan persekitaran sekolah di sekolah kurang berkesan. (Diterima)

4.5 Kesimpulan Dapatan Kajian

Berdasarkan perbincangan di atas, hasil analisis menyokong hipotesis yang telah dibentuk berkenaan perbezaan, hubungan, dan pengaruh di antara amalan kepimpinan distributif pemimpin sekolah dan pengurusan konflik serta kesannya ke

atas persekitaran sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan. Dapatan menunjukkan bahawa kedua-dua pembolehubah kepimpinan distributif dan pengurusan konflik mempunyai perbezaan berdasarkan faktor jantina, umur, dan kelulusan akademik manakala tidak terdapat perbezaan yang signifikan berdasarkan faktor pengalaman mengajar dan kedudukan sekolah. Bagi pengukuran pada perbezaan pandangan responden terhadap kualiti persekitaran sekolah, hasil analisis menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan berdasarkan faktor demografi jantina, umur, pengalaman mengajar, dan kedudukan sekolah, manakala tidak terdapat perbezaan yang signifikan berdasarkan faktor demografi kelulusan akademik.

Di samping itu, dapatan kajian menunjukkan wujud hubungan yang signifikan antara kepimpinan distributif yang diamalkan oleh pemimpin-pemimpin sekolah dengan pendekatan pengurusan konflik yang diguna pakai oleh pemimpin yang merangkumi gaya pengurusan konflik bekerjasama, berkompromi, mendominasi, mengelak, dan bertolak-ansur. Dari segi kekuatan hubungan di antara kepimpinan distributif pemimpin sekolah berdasarkan soal selidik di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan, hasil analisis menunjukkan bahawa dimensi-dimensi kepimpinan distributif mempunyai hubungan positif yang signifikan dan memberi pengaruh terhadap pengurusan konflik di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan. Dimensi membenarkan bertindak merupakan dimensi tertinggi yang memberi pengaruh ke atas pendekatan pengurusan konflik di sekolah berkesan diikuti dengan dimensi memberi galakan, mempamerkan model, menginspirasi perkongsian visi, dan mencabar proses. Di sekolah kurang berkesan pula, dimensi tertinggi yang memberi pengaruh ke atas pengurusan konflik ialah dimensi memberi galakan dan

diikuti dengan dimensi membenarkan bertindak, mencabar proses, menginspirasi perkongsian visi, dan mempamerkan model.

Melihat kepada dapatan pengaruh kepimpinan distributif ke atas pengurusan konflik, secara keseluruhannya kepimpinan distributif mempunyai hubungan dengan pengurusan konflik dan turut memberi pengaruh sebanyak 36% di sekolah berkesan dan 30% di sekolah kurang berkesan. Dimensi membenarkan bertindak dan memberi galakan memberi pengaruh tertinggi ke atas pengurusan konflik di sekolah berkesan diikuti dengan dimensi mempamerkan model, menginspirasi perkongsian visi, dan mencabar proses. Manakala di sekolah kurang berkesan pula, dimensi tertinggi yang memberi pengaruh ke atas persekitaran sekolah ialah dimensi mempamerkan model diikuti dengan dimensi membenarkan bertindak, memberi galakan, mencabar proses, dan menginspirasi perkongsian visi.

Seterusnya dapatan juga dapat membuktikan wujud pengaruh kepimpinan distributif ke atas persekitaran sekolah. Secara keseluruhannya kepimpinan distributif mempunyai hubungan dengan persekitaran sekolah dan turut memberi pengaruh ke atas persekitaran sekolah sebanyak 47% di sekolah berkesan dan 34% di sekolah kurang berkesan. Di sekolah berkesan, dimensi mempamerkan model memberi pengaruh tertinggi ke atas persekitaran sekolah diikuti dengan dimensi memberi galakan, menginspirasi perkongsian visi, membenarkan bertindak, dan mencabar proses. Manakala di sekolah kurang berkesan pula, dimensi tertinggi yang memberi pengaruh ke atas persekitaran sekolah ialah dimensi memberi galakan, diikuti dengan dimensi membenarkan bertindak, mempamerkan model, mencabar proses, dan menginspirasi perkongsian visi.

Selain itu, dapatan juga membuktikan wujud pengaruh pengurusan konflik ke atas persekitaran sekolah. Secara keseluruhannya pengurusan konflik mempunyai hubungan dengan persekitaran sekolah dan turut memberi pengaruh ke atas persekitaran sekolah sebanyak 44% di sekolah berkesan dan 36% di sekolah kurang berkesan. Di sekolah berkesan, dimensi bekerjasama memberi pengaruh tertinggi ke atas persekitaran sekolah diikuti dengan dimensi berkompromi, bertolak-ansur, mendominasi, dan mengelak. Manakala di sekolah kurang berkesan pula, dimensi tertinggi yang memberi pengaruh ke atas persekitaran sekolah ialah dimensi bekerjasama, diikuti dengan dimensi bertolak-ansur, berkompromi, mengelak, dan mendominasi.

Kesimpulannya, dapatan membuktikan pengurusan konflik berperanan sebagai pembolehubah mediator antara hubungan kepimpinan distributif dengan persekitaran sekolah yang mana pengurusan konflik bertindak sebagai mediator separa. Dimensi utama yang menjadi penyumbang kepada pengurusan konflik untuk bertindak sebagai pembolehubah mediator di sekolah berkesan ialah dimensi bekerjasama diikuti dengan dimensi bertolak-ansur, mengelak, mendominasi, dan berkompromi. Di sekolah kurang berkesan pula, dimensi utama yang menjadi penyumbang kepada pengurusan konflik untuk bertindak sebagai pembolehubah mediator ialah dimensi bekerjasama, dan diikuti dengan dimensi berkompromi, mengelak, bertolak-ansur, dan mendominasi. Secara keseluruhan, kajian ini menjawab semua soalan kajian yang dibentuk dan rumusannya adalah seperti dalam jadual di sebelah.

Jadual 4.24

Ringkasan Penerimaan dan Penolakan Hipotesis bagi Perbezaan Kepimpinan Distributif berdasarkan Demografi Responden di Sekolah Berkesan

Perbezaan Kepimpinan Distributif berdasarkan Faktor Demografi

Responden di Sekolah Berkesan

<i>Ha1: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi kepimpinan distributif berdasarkan kepada faktor demografi jantina responden di sekolah berkesan.</i>	Diterima
<i>Ha2: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi kepimpinan distributif berdasarkan kepada faktor demografi umur responden di sekolah berkesan.</i>	Diterima
<i>Ha3: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi kepimpinan distributif berdasarkan kepada faktor demografi pengalaman mengajar responden di sekolah berkesan.</i>	Ditolak
<i>Ha4: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi kepimpinan distributif berdasarkan kepada faktor demografi kelulusan akademik responden di sekolah berkesan.</i>	Diterima
<i>Ha5: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi kepimpinan distributif berdasarkan kepada faktor demografi kedudukan sekolah responden di sekolah berkesan.</i>	Ditolak

Jadual 4.25

Ringkasan Penerimaan dan Penolakan Hipotesis bagi Perbezaan Kepimpinan Distributif berdasarkan Demografi Responden di Sekolah Kurang Berkesan

Perbezaan Kepimpinan Distributif berdasarkan Faktor Demografi

Responden di Sekolah Berkesan

Ha6: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi

kepimpinan distributif berdasarkan kepada faktor demografi jantina responden di sekolah kurang berkesan.

Diterima

Ha7: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi

kepimpinan distributif berdasarkan kepada faktor demografi umur responden di sekolah kurang berkesan.

Diterima

Ha8: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi

kepimpinan distributif berdasarkan kepada faktor demografi pengalaman mengajar responden di sekolah kurang berkesan.

Diterima

Ha9: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi

kepimpinan distributif berdasarkan kepada faktor demografi kelulusan akademik responden di sekolah kurang berkesan.

Ditolak

Ha10: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi

kepimpinan distributif berdasarkan kepada faktor demografi kedudukan sekolah responden di sekolah kurang berkesan.

Ditolak

Jadual 4.26

Ringkasan Penerimaan dan Penolakan Hipotesis bagi Perbezaan Pengurusan Konflik berdasarkan Demografi Responden di Sekolah Berkesan

Perbezaan Pengurusan Konflik berdasarkan Faktor Demografi Responden		
<i>Ha11: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi</i>		
<i>pengurusan konflik berdasarkan kepada faktor</i>		Diterima
<i>demografi jantina responden di sekolah berkesan.</i>		
<i>Ha12: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi</i>		
<i>pengurusan konflik berdasarkan kepada faktor</i>		Diterima
<i>demografi umur responden di sekolah berkesan.</i>		
<i>Ha13: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi</i>		
<i>pengurusan konflik berdasarkan kepada faktor</i>		Ditolak
<i>demografi pengalaman mengajar responden di</i>		
<i>sekolah berkesan.</i>		
<i>Ha14: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi</i>		
<i>pengurusan konflik berdasarkan kepada faktor</i>		Diterima
<i>demografi kelulusan akademik responden di sekolah</i>		
<i>berkesan.</i>		
<i>Ha15: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi</i>		
<i>pengurusan konflik berdasarkan kepada faktor</i>		Ditolak
<i>demografi kedudukan sekolah responden di sekolah</i>		
<i>berkesan.</i>		

Ringkasan Penerimaan dan Penolakan Hipotesis bagi Perbezaan Pengurusan Konflik berdasarkan Demografi Responden di Sekolah Kurang Berkesan

Perbezaan Pengurusan Konflik berdasarkan Faktor Demografi Responden

Ha16: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi

pengurusan konflik berdasarkan kepada faktor demografi jantina responden di sekolah kurang berkesan.

Diterima

Ha17: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi

pengurusan konflik berdasarkan kepada faktor demografi umur responden di sekolah kurang berkesan.

Diterima

Ha18: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi

pengurusan konflik berdasarkan kepada faktor demografi pengalaman mengajar responden di sekolah kurang berkesan.

Ditolak

Ha19: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi

pengurusan konflik berdasarkan kepada faktor demografi kelulusan akademik responden di sekolah kurang berkesan.

Diterima

Ha20: Terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi

pengurusan konflik berdasarkan kepada faktor demografi kedudukan sekolah responden di sekolah kurang berkesan.

Ditolak

Jadual 4.28

Ringkasan Penerimaan dan Penolakan Hipotesis bagi Perbezaan Persekitaran Sekolah berdasarkan Demografi Responden di Sekolah Berkesan

Perbezaan Persekitaran Sekolah berdasarkan Faktor Demografi Responden

Ha21: Terdapat perbezaan yang signifikan pada aspek

persekitaran sekolah berdasarkan kepada faktor demografi jantina responden di sekolah berkesan.

Diterima

Ha22: Terdapat perbezaan yang signifikan pada aspek

persekitaran sekolah berdasarkan kepada faktor demografi umur responden di sekolah berkesan.

Diterima

Ha23: Terdapat perbezaan yang signifikan pada aspek

persekitaran sekolah berdasarkan kepada faktor demografi pengalaman mengajar responden di sekolah berkesan.

Diterima

Ha24: Terdapat perbezaan yang signifikan pada aspek

persekitaran sekolah berdasarkan kepada faktor demografi kelulusan akademik responden di sekolah berkesan.

Ditolak

Ha25: Terdapat perbezaan yang signifikan pada aspek

persekitaran sekolah berdasarkan kepada faktor demografi kedudukan sekolah responden di sekolah berkesan.

Diterima

Jadual 4.29

Ringkasan Penerimaan dan Penolakan Hipotesis bagi Perbezaan Persekitaran Sekolah berdasarkan Demografi Responden di Sekolah Kurang Berkesan

Perbezaan Persekitaran Sekolah berdasarkan Faktor Demografi Responden

<i>Ha26: Terdapat perbezaan yang signifikan pada aspek persekitaran sekolah berdasarkan kepada faktor demografi jantina responden di sekolah kurang berkesan.</i>	Diterima
<i>Ha27: Terdapat perbezaan yang signifikan pada aspek persekitaran sekolah berdasarkan kepada faktor demografi umur responden di sekolah kurang berkesan.</i>	Diterima
<i>Ha28: Terdapat perbezaan yang signifikan pada aspek persekitaran sekolah berdasarkan kepada faktor demografi pengalaman mengajar responden di sekolah kurang berkesan.</i>	Ditolak
<i>Ha29: Terdapat perbezaan yang signifikan pada aspek persekitaran sekolah berdasarkan kepada faktor demografi kelulusan akademik responden di sekolah kurang berkesan.</i>	Diterima
<i>Ha30: Terdapat perbezaan yang signifikan pada aspek persekitaran sekolah berdasarkan kepada faktor demografi kedudukan sekolah responden di sekolah kurang berkesan.</i>	Ditolak

Jadual 4.30

Ringkasan Penerimaan dan Penolakan Hipotesis bagi Hubungan antara Kepimpinan Distributif dengan Pengurusan Konflik

Hubungan di antara Kepimpinan Distributif dengan Pengurusan Konflik		
	Sekolah Berkesan	Sekolah Kurang Berkesan
Ha31: Terdapat hubungan yang positif dan signifikan di antara kepimpinan distributif dengan pengurusan konflik di sekolah berkesan.	Diterima	
Ha32: Terdapat hubungan yang positif dan signifikan di antara kepimpinan distributif dengan pengurusan konflik di sekolah kurang berkesan.		Diterima

Jadual 4.31

Ringkasan Penerimaan dan Penolakan Hipotesis bagi Hubungan antara Kepimpinan Distributif dengan Persekitaran Sekolah

Hubungan di antara Kepimpinan Distributif dengan Persekitaran Sekolah		
	Sekolah Berkesan	Sekolah Kurang Berkesan
Ha33: Terdapat hubungan yang positif dan signifikan di antara kepimpinan distributif dengan persekitaran sekolah di sekolah berkesan.	Diterima	
Ha34: Terdapat hubungan yang positif dan signifikan di antara kepimpinan distributif dengan persekitaran sekolah di sekolah kurang berkesan.		Diterima

Jadual 4.32

*Ringkasan Penerimaan dan Penolakan Hipotesis bagi Hubungan antara
Pengurusan Konflik dengan Persekitaran Sekolah*

Hubungan di antara Pengurusan Konflik dengan Persekitaran Sekolah		
	Sekolah Berkesan	Sekolah Kurang Berkesan
<i>Ha35: Terdapat hubungan yang positif dan signifikan di antara pengurusan konflik dengan persekitaran sekolah di sekolah berkesan.</i>	Diterima	
<i>Ha36: Terdapat hubungan yang positif dan signifikan di antara pengurusan konflik dengan persekitaran sekolah di sekolah kurang berkesan.</i>		Diterima

Jadual 4.33

*Ringkasan Penerimaan dan Penolakan Hipotesis bagi Peramal dan Pengaruh
Kepimpinan Distributif terhadap Pengurusan Konflik*

Pengaruh Kepimpinan Distributif terhadap Pengurusan Konflik		
	Sekolah Berkesan	Sekolah Kurang Berkesan
<i>Ha37: Pengurusan konflik dipengaruhi secara signifikan oleh dimensi-dimensi kepimpinan distributif di sekolah berkesan.</i>	Diterima	
<i>Ha38: Pengurusan konflik dipengaruhi secara signifikan oleh dimensi-dimensi kepimpinan distributif di sekolah kurang berkesan.</i>		Diterima

Jadual 4.34

Ringkasan Penerimaan dan Penolakan Hipotesis bagi Peramal dan Pengaruh Kepimpinan Distributif terhadap Persekitaran Sekolah

Pengaruh Kepimpinan Distributif terhadap Persekitaran Sekolah		
	Sekolah Berkesan	Sekolah Kurang Berkesan
<i>Ha39: Persekitaran sekolah dipengaruhi secara signifikan oleh dimensi-dimensi kepimpinan distributif di sekolah berkesan.</i>	Diterima	
<i>Ha40: Persekitaran sekolah dipengaruhi secara signifikan oleh dimensi-dimensi kepimpinan distributif di sekolah kurang berkesan.</i>		Diterima

Jadual 4.35

Ringkasan Penerimaan dan Penolakan Hipotesis bagi Peramal dan Pengaruh Pengurusan Konflik terhadap Persekitaran Sekolah

Pengaruh Kepimpinan Distributif terhadap Persekitaran Sekolah		
	Sekolah Berkesan	Sekolah Kurang Berkesan
<i>Ha41: Persekitaran sekolah dipengaruhi secara signifikan oleh dimensi-dimensi pengurusan konflik di sekolah berkesan.</i>	Diterima	
<i>Ha42: Persekitaran sekolah dipengaruhi secara signifikan oleh dimensi-dimensi pengurusan konflik di sekolah kurang berkesan.</i>		Diterima

Jadual 4.36

Ringkasan Penerimaan dan Penolakan Hipotesis bagi Peramal Pengurusan Konflik Berperanan Selaku Mediator dalam Hubungan antara Kepimpinan Distributif dan Persekitaran Sekolah

Pengaruh Kepimpinan Distributif terhadap Persekitaran Sekolah		
	Sekolah Berkesan	Sekolah Kurang Berkesan
<i>Ha43: Pengurusan konflik berperanan selaku mediator dalam hubungan antara kepimpinan distributif dengan persekitaran sekolah di sekolah berkesan</i>	Diterima	
<i>Ha44 : Pengurusan konflik berperanan selaku mediator dalam hubungan antara kepimpinan distributif dengan persekitaran sekolah di sekolah kurang berkesan.</i>		Diterima

4.6 Rumusan

Kajian ini bertujuan untuk mengenal pasti pengaruh kepimpinan distributif dan pengurusan konflik terhadap persekitaran sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan. Hasil analisis data menunjukkan 460 orang pemimpin sekolah terlibat sebagai responden dalam kajian ini yang mana seramai 230 dari sekolah berkesan dan seramai 230 dari sekolah kurang berkesan. Dapatan kajian deskriptif menunjukkan tahap kepimpinan distributif pemimpin sekolah dan pendekatan pengurusan konflik yang diamalkan berada pada tahap tinggi sementara kualiti persekitaran berada pada tahap sederhana di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan mengikut persepsi pemimpin sekolah. Hasil analisis regresi berganda menunjukkan gabungan pembolehubah peramal kepimpinan distributif memberi

sumbangan sebanyak 36 peratus kepada varians pengurusan konflik di sekolah berkesan dan sebanyak 30 peratus kepada varians pengurusan konflik di sekolah kurang berkesan. Gabungan pembolehubah peramal kepimpinan distributif juga dapat menerangkan varians persekitaran sekolah sebanyak 47 peratus di sekolah berkesan dan 34 peratus di sekolah kurang berkesan sementara gabungan pengurusan konflik pula memberi sumbangan sebanyak 44 peratus kepada varians persekitaran sekolah di sekolah berkesan dan 36 peratus di sekolah kurang berkesan. Dapatan ini menunjukkan bahawa aspek-aspek kepimpinan distributif dan pengurusan konflik menjadi peramal kepada kualiti persekitaran sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan. Analisis regresi berganda menunjukkan pengurusan konflik berperanan sebagai moderator bagi hubungan antara kepimpinan distributif dengan persekitaran sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan. Secara keseluruhannya, dapatan kajian menunjukkan 24 daripada hipotesis kajian diterima sementara lima lagi tidak terdapat bukti yang mencukupi untuk menerima hipotesis kajian yang telah dibentuk.

BAB LIMA

PERBINCANGAN DAN RUMUSAN

5.1 Pengenalan

Kajian ini bertujuan untuk mengenal pasti perkaitan antara kepimpinan distributif dan pengurusan konflik pemimpin sekolah dalam memberi pengaruh ke atas kualiti persekitaran sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan di Malaysia. Bab ini membincangkan berkenaan hasil kajian, rumusan kajian, implikasi kajian, cadangan kajian akan datang dan kesimpulan kajian secara menyeluruh. Bahagian perbincangan menumpukan kepada dapatan hasil kajian berasaskan tujuan dan hipotesis kajian yang telah dibentuk. Bahagian rumusan kajian pula merumuskan secara keseluruhan dapatan kajian manakala bahagian implikasi kajian membincangkan impak kajian ke atas teori yang digunakan di samping aspek praktikal dapatan kajian dalam persekitaran sekolah. Bahagian cadangan kajian akan datang membincangkan beberapa usul untuk kajian lanjutan yang berkaitan dengan dapatan kajian dan akhir sekali bahagian penutup merumuskan keseluruhan kajian.

5.2 Ringkasan Kajian

Kajian ini dijalankan bertujuan untuk meninjau adakah kepimpinan distributif memberi pengaruh terhadap pengurusan konflik dan persekitaran sekolah serta adakah pengurusan konflik menjadi mediator dalam mengukuhkan hubungan antara kepimpinan distributif dengan persekitaran sekolah. Selain itu, kajian ini juga cuba menganalisa sama ada wujud perbezaan mengenai kepimpinan distributif, pengurusan konflik, dan persekitaran sekolah di dua kategori sekolah yang berbeza iaitu sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan berdasarkan kepada faktor demografi. Kajian ini melibatkan 230 orang pemimpin guru di sekolah berkesan dan

230 orang pemimpin guru di sekolah kurang berkesan di sekitar negeri Perlis, kedah, Perak, dan Pulau Pinang.

Dapatan kajian mendapati, wujud hubungan yang signifikan antara kepimpinan distributif pemimpin-pemimpin sekolah dengan pengurusan konflik yang digunakan oleh pemimpin yang merangkumi gaya pengurusan konflik bekerjasama, berkompromi, mendominasi, mengelak, dan bertolak-ansur. Kepimpinan distributif terbukti memberi pengaruh ke atas pengurusan konflik sebanyak 36% di sekolah berkesan dan 30% di sekolah kurang berkesan. Di samping itu, kepimpinan distributif juga mempunyai hubungan dengan persekitaran sekolah dan turut memberi pengaruh ke atas persekitaran sekolah sebanyak 47% di sekolah berkesan dan 34% di sekolah kurang berkesan. Kesimpulannya, dapatan membuktikan pengurusan konflik berperanan sebagai pembolehubah mediator antara hubungan kepimpinan distributif dengan persekitaran sekolah yang mana pengurusan konflik bertindak sebagai mediator separa. Dimensi utama yang menjadi penyumbang kepada pengurusan konflik untuk bertindak sebagai pembolehubah mediator di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan ialah dimensi bekerjasama.

5.3 Perbezaan Kepimpinan Distributif dari Aspek Demografi di Sekolah Berkesan dan Sekolah Kurang Berkesan

Secara umumnya, perbezaan dalam kepimpinan distributif seorang pemimpin yang berkait dengan faktor demografi seperti jantina, umur, pengalaman mengajar, kelulusan akademik, dan kedudukan sekolah dalam kajian ini dapat dilihat melalui tahap amalan kepimpinan distributif pemimpin itu sendiri. Hasil kajian mendapati wujud perbezaan yang signifikan pada tiga faktor daripada lima faktor demografi

yang dikaji iaitu dari segi jantina, umur, dan kelulusan akademik terhadap kepimpinan distributif pemimpin sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan. Faktor demografi jantina didapati memberi perbezaan ke atas tahap amalan kepimpinan distributif pemimpin sekolah dalam dimensi mempamerkan model, menginspirasi perkongsian visi, mencabar proses, membenarkan bertindak, dan memberi galakan dalam kalangan pemimpin di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan. Perbezaan amalan kepimpinan distributif berdasarkan faktor demografi ini sekaligus menyokong pandangan penyelidik lain seperti Nurulaim Zakaria dan Suhaida Abdul Kadir (2013), Lisa (2007), Grant (2011), Tashi (2013), Du (2013), dan Chang (2011). Namun begitu, kajian Vlachadi (2013) dan Obadara (2013) mendapati faktor demografi jantina tidak memberi perbezaan yang signifikan ke atas amalan kepimpinan distributif pengetua sekolah.

Berkait dengan perbezaan ini, hasil analisis menunjukkan bahawa jantina pemimpin di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan mempengaruhi tahap amalan kepimpinan distributif mereka. Dapatan ini selaras dengan kajian Grant (2011), Tashi (2011), dan Lisa (2007) yang mendapati pemimpin perempuan lebih komited dalam mengamalkan kepimpinan distributif di sekolah berbanding pemimpin lelaki. Namun kajian yang dijalankan oleh Du (2013) dan Chang (2011) pula mendapati pemimpin lelaki lebih tinggi tahap amalannya dalam kepimpinan distributif berbanding pemimpin perempuan. Walaupun dapatan kajian-kajian tersebut tidak mempunyai hasil dapatan yang sama, namun ia jelas membuktikan terdapat perbezaan yang signifikan pada kepimpinan distributif terhadap faktor jantina pemimpin sekolah. Ini menyokong pandangan Lumby (2014) yang menyatakan isu jantina tidak boleh dielakkan dalam bidang kepimpinan dan pengurusan pendidikan

kerana faktor jantina menjadi penyebab kepada beberapa isu yang wujud dalam organisasi. Walaupun begitu, ia bertentangan dengan pandangan Whitehead (2002) yang menyatakan kejutuan jantina dalam organisasi sebahagian besarnya dikeluarkan dari teori utama. Namun ia diperkukuhkan semula oleh Coleman (2012) yang mendapati dalam satu kajian semula pada 40 tahun jurnal terakhir British mengenai kepimpinan pendidikan, jantina kekal sebagai margin yang wujud dalam kajian teori kepimpinan. Kepimpinan distributif telah menerima isu jantina sebagai pembolehubah dan kajian ini juga membuktikan wujud perbezaan yang signifikan pada kepimpinan distributif terhadap faktor jantina pemimpin sekolah.

Seterusnya, hasil kajian mendapati wujud perbezaan yang signifikan dari segi umur terhadap dimensi-dimensi kepimpinan distributif pemimpin sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan. Dapatan ini sekaligus menyokong kajian Bolden (2011), Vlachadi (2013), Du (2013), Chen (2007), dan Naicker (2013) yang turut membuktikan faktor umur memberi perbezaan ke atas tahap kepimpinan distributif pemimpin sekolah. Hasil kajian ini menunjukkan bahawa tahap umur dalam kalangan pemimpin sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan mempengaruhi tahap amalan kepimpinan distributif mereka. Dapatan ini selaras dengan hasil kajian oleh Chen (2007), Lisa (2007), Naicker (2013), dan Mullick, Sharma, dan Deppeler (2013) yang mendapati pemimpin veteran melibatkan diri lebih tinggi dalam amalan kepimpinan distributif berbanding pemimpin muda. Namun begitu, hasil kajian ini bertentangan dengan dapatan kajian Mohammad Aliakbari (2014), Maria dan Maria (2013), dan Bennett (2003), yang mendapati umur pemimpin sekolah tidak mempunyai perbezaan yang signifikan dengan tahap amalan kepimpinan distributif.

Selain itu, kajian ini juga turut mendapati wujud perbezaan yang signifikan dalam amalan kepimpinan distributif pemimpin sekolah berdasarkan faktor demografi pengalaman mengajar di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan. Dapatan ini selari dengan kajian yang telah dijalankan oleh Lisa (2007), Du (2013), Chen (2007), dan Timperley (2005) yang secara umumnya mendapati terdapat perbezaan yang signifikan dalam kepimpinan distributif pemimpin sekolah terhadap faktor demografi pengalaman mengajar. Ngang, Zaheena Abdullah, dan Mey (2010) menyatakan pengalaman guru-guru menjadi penyokong kepada keberkesanan kepimpinan pentadbiran. Namun begitu, ia bertentangan dengan kajian Mohammad Aliakbari (2014) dan Ibukun, Oyewole, dan Abe (2011) yang mendapati perbezaan dalam pengalaman mengajar tidak memberi kesan kepada tahap amalan kepimpinan pemimpin sekolah.

5.3 Hubungan Kepimpinan Distributif dengan Pengurusan Konflik di sekolah Berkesan dan Sekolah Kurang Berkesan

Kepentingan tahap kepimpinan distributif pemimpin dalam mempengaruhi pengurusan konflik di sekolah telah dibuktikan oleh hasil kajian ini. Kepimpinan distributif didapati dapat meningkatkan gaya pengurusan konflik pemimpin sekolah terutamanya pada gaya pengurusan konflik bekerjasama, berkompromi, dan bertolak-ansur. Fenomena ini tidak hanya berlaku di sekolah berkesan tetapi ia dibuktikan juga di sekolah kurang berkesan. Ini secara langsung menunjukkan dimensi-dimensi kepimpinan distributif merupakan elemen penting yang berkait dengan gaya pengurusan konflik khususnya pada dimensi kepimpinan distributif membenarkan bertindak, memberi galakan dan mempamerkan model terbaik kepada

ahli organisasi walaupun ia diamalkan di kategori sekolah yang mempunyai tahap pencapaian yang berbeza.

Dapatan kajian menunjukkan terdapat hubungan antara kepimpinan distributif dengan pengurusan konflik di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan. Walaupun tahap kekuatan perkaitan hubungan di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan tidak sama, namun ia jelas membuktikan wujud hubungan pada semua dimensi kepimpinan distributif dengan pengurusan konflik di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan. Peningkatan dalam amalan kepimpinan distributif terbukti dapat meningkatkan pengurusan konflik di sekolah. Ini menyamai dapatan kajian Bennett (2003), Woods (2004), Darling (2004), dan Pour, Zadeh, dan Barati (2012) yang turut mendapati wujud perkaitan hubungan antara kepimpinan distributif dengan pengurusan konflik dalam kalangan pemimpin.

Selain itu, kepentingan dimensi-dimensi kepimpinan distributif dalam mengukuhkan pengurusan konflik adalah selaras dengan pandangan Burkus (2011) yang menyatakan tahap kepimpinan distributif yang tinggi adalah pada kemampuan pemimpin memahami kelemahan dan kekurangan guru-guru, pelajar, dan kakitangan sekolah secara menyeluruh dan ini dapat mengurangkan konflik. Kepimpinan distributif dapat mengurus konflik melalui konsep kepimpinan bersama yang lebih kolektif dan sistematik sebagai satu proses sosial dalam organisasi (Barker, 2001), gabungan konsep perkongsian dan demokratik yang membawa kepada keberkesanan pengurusan organisasi (Leithwood, 2009b), pembahagian tugas sesama ahli (Harris, 2005; Supovitz, Sirinides, & May, 2010; Kurland, Peretz, & Hertz-Lazarowitz, 2010), mengurangkan konflik dan bebanan tugas (Barry, 1991; DeFlaminis, 2011),

dan kejelasan peranan dalam kalangan ahli (Timperley, 2005; Watson & Scribner, 2007). Ini disokong oleh Robert dan You (2013) yang mengatakan bahawa kepimpinan distributif yang mengamalkan perkongsian kepimpinan dapat mengurangkan konflik dan meningkatkan kepercayaan dalam organisasi. Kepimpinan distributif merupakan amalan kepimpinan yang tidak dikelilingi oleh kuasa formal, perebutan kuasa, dan tekanan konflik dalam organisasi (Barry, 1991; DeFlaminis, 2011).

Dari sudut lain pula, di kedua-dua kategori sekolah yang dikaji, kepimpinan distributif didapati mempunyai hubungan dengan semua dimensi gaya pengurusan konflik. Secara umumnya melihat kepada perkaitan hubungan antara dua pembolehubah yang dikaji, hubungan antara kepimpinan distributif dengan setiap dimensi gaya pengurusan konflik berada pada kedudukan kekuatan hubungan yang sama antara dua kategori sekolah yang berbeza. Namun begitu, perkaitan hubungan antara kepimpinan distributif dengan setiap dimensi gaya pengurusan konflik di sekolah berkesan lebih tinggi daripada sekolah kurang berkesan.

Secara terperinci melalui dapatan kajian di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan, wujud hubungan antara semua dimensi kepimpinan distributif dengan setiap dimensi pengurusan konflik kecuali yang pada perkaitan antara dimensi kepimpinan distributif mencabar proses dengan gaya pengurusan konflik berkompromi, mengelak, dan bertolak-ansur yang didapati mempunyai hubungan negatif. Ini menerangkan bahawa semakin tinggi pemimpin mengamalkan kepimpinan mencabar proses, semakin rendah gaya pengurusan konflik mengelak, berkompromi, dan bertolak-ansur diamalkan. Perkaitan hubungan ini menerangkan

pemimpin yang sentiasa memberi cabaran kepada guru-guru kurang mengamalkan gaya pengurusan konflik kerana ia memfokuskan kepada pencapaian visi (Johnson, Birchfield, & Wienand, 2008), perubahan dalam organisasi (Mgijima, (2014), pencapaian tahap kualiti yang disasarkan (Timperley, 2005), dan pembangunan professional guru-guru (O’Gorman, 2013) sehingga sebahagian guru mengalami tekanan. Walau bagaimanapun, kajian ini berjaya membuktikan bahawa terdapat hubungan antara kepimpinan distributif dengan gaya pengurusan konflik dalam kalangan pemimpin-pemimpin sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan.

5.4 Hubungan Kepimpinan Distributif dengan Persekitaran Sekolah

Kepentingan kepimpinan distributif pemimpin yang mempunyai perkaitan dengan persekitaran sekolah telah dibuktikan oleh hasil dapatan kajian ini. Amalan kepimpinan distributif secara langsung meningkatkan tahap kualiti persekitaran sekolah. Fenomena ini tidak hanya berlaku di sekolah berkesan tetapi ia dibuktikan juga di sekolah kurang berkesan. Ini secara langsung menunjukkan bahawa dimensi-dimensi kepimpinan distributif merupakan elemen penting yang berhubung kait dengan tahap kualiti persekitaran sekolah di dua kategori sekolah yang berbeza tahap pencapaiannya. Dapatan kajian menunjukkan terdapat hubungan antara kepimpinan distributif dengan persekitaran sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan. Ini menyamai dapatan kajian Harris (2004), Obadara (2013), Claudet (2014), Kilinc (2014), Humphreys (2010), dan Bolden (2011) yang turut menghubungkan kepimpinan distributif dengan persekitaran sekolah.

Merujuk kepada perkaitan hubungan antara setiap dimensi kepimpinan distributif dengan persekitaran sekolah, wujud hubungan yang positif antara semua dimensi kepimpinan distributif dengan persekitaran sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan. Ini menerangkan kualiti persekitaran sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan dapat ditingkatkan dengan amalan kepimpinan distributif pemimpin terutamanya pada amalan membenarkan bertindak dan memberi galakan. Selain itu, kepentingan kepimpinan distributif dalam mengukuhkan kualiti persekitaran sekolah turut diperbincangkan oleh sarjana seperti Noble (2014), Oduro (2004), Leithwood, Day, Sammons, Harris, dan Hopkins (2006), Margolis dan Huggins (2012), Duignan (2006), Lynch (2012), Pont, Nusche, dan Moorman (2008), dan James (2011). Selain itu, Elmore (2000), Water et al. (2004), dan Spillane (2005) mendapati kepimpinan distributif memberi kesan ke atas persekitaran sekolah dan sikap guru.

Secara terperinci, kajian ini telah membuktikan wujud hubungan antara kepimpinan distributif dengan dua dimensi utama persekitaran sekolah yang dikaji iaitu dimensi modal organisasi sekolah dan dimensi modal sosial sekolah. Dapatan ini disokong oleh dapatan sarjana lain seperti Dimmock (2011), Spillane, Kim, dan Frank (2012), Timperley (2005), Williams (2011), Crowther (2011), Thorpe (2011), Thorpe, Gold, & Lawler (2011), dan Maele, Forsyth, dan Houtte (2014). Williams (2011) menyatakan kepimpinan distributif adalah satu aturan alam semula jadi yang mana diilustrasikan sebagai satu tangan yang mempunyai ciri-ciri dan kerangka kerja yang kukuh nilainya, tujuannya, dan strukturnya. Kerangka kerja ini telah membawa kepada satu kedudukan dan tempat dalam modal organisasi melalui kepercayaan ahli untuk berhubung dengan satu tujuan yang sama (Woods, 2005). Di samping itu,

Williams (2005) menegaskan bahawa terdapat satu penghargaan terhadap peranan modal organisasi dalam keberkesanan kepimpinan distributif.

Dapatan kajian turut disokong oleh Teori Sosiologi Coleman (1988) yang menyatakan bahawa modal sosial adalah lebih penting daripada modal insan dalam kecemerlangan pendidikan. Beliau menjelaskan bahawa modal sosial adalah himpunan sumber yang erat pada hubungan keluarga, masyarakat, dan organisasi sosial dalam kognitif pembangunan kepimpinan. Ini ditambah pula dengan pandangan Sami Ansari (2013) yang menegaskan bahawa modal sosial adalah satu set peraturan tidak rasmi bersama anggota kumpulan yang membenarkan kerjasama dan perkongsian nilai berlaku. Selain itu, hasil kajian ini diperkukuhkan lagi dengan dapatan kajian Jackson (2000) dan Kocolowski (2010) yang turut menyatakan bahawa kepimpinan distributif yang melibatkan interaksi sosial bersama ahli organisasi membawa kepada perkongsian tanggungjawab dan kesatuan. Ini menyokong pendapat Badaracco (2001), Northouse (2007), dan Uhl-Bien (2006) bahawa kepimpinan distributif merupakan satu konsep kepimpinan yang menggalakkan peralihan fokus pemimpin daripada kepimpinan sifat dan tingkahlaku kepada perspektif kepimpinan yang lebih sistematik iaitu satu proses kolektif sosial dalam organisasi.

Seterusnya, dapatan kajian ini membuktikan secara terperinci bahawa terdapat hubungan antara setiap dimensi kepimpinan distributif (mempamerkan model, menginspirasi perkongsian visi, mencabar proses, membenarkan bertindak, & memberi galakan) dengan setiap subdimensi persekitaran sekolah (pembangunan profesional, kejelasan peranan, moral sekolah, penilaian dan penghargaan,

sokongan pemimpin, sokongan rakan sekerja, penyelarasan kurikulum, orientasi pembelajaran, kuasa membuat keputusan, pembahagian tugas, kepercayaan dan keselamatan, proaktiviti sosial, toleransi kepelbagaian, dan nilai kehidupan).

Bagi memperjelaskan lagi perkaitan hubungan kepimpinan distributif dengan persekitaran sekolah, penyelidik akan mendedahkan beberapa perkaitan hubungan tertinggi dan terendah antara kepimpinan distributif dengan subdimensi persekitaran sekolah. Di sekolah berkesan, kepimpinan distributif mempunyai hubungan tertinggi dengan subdimensi moral sekolah dan subdimensi kejelasan peranan. Manakala perkaitan hubungan terendah pula adalah antara kepimpinan distributif dengan subdimensi kepercayaan dan keselamatan dan subdimensi toleransi kepelbagaian. Di sekolah kurang berkesan pula, kepimpinan distributif mempunyai hubungan tertinggi dengan subdimensi moral sekolah dan subdimensi proaktiviti sosial. Manakala perkaitan hubungan terendah adalah antara kepimpinan distributif dengan subdimensi toleransi kepelbagaian dan subdimensi kuasa membuat keputusan.

Walaupun dapatan tahap kekuatan perkaitan hubungan antara kepimpinan distributif dengan subdimensi persekitaran sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan adalah tidak sama, namun ia menunjukkan wujud hubungan yang positif antara kepimpinan distributif dengan semua subdimensi persekitaran sekolah di dua kategori sekolah tersebut. Hasil dapatan mengenai hubungan kepimpinan distributif dengan subdimensi-subdimensi yang dikaji dalam modal organisasi dan modal sosial sekolah turut diperbincangkan oleh sarjana-sarjana yang terdahulu. Terdapat penyelidikan yang menumpukan kepada kepentingan kepercayaan dalam organisasi yang mengamalkan kepimpinan distributif (Bennet et al, 2003; MacBeath, 2005;

Jameson, 2009; Jameson & Andrews, 2008; Smylie et al 2007). Kepimpinan distributif dikaitkan dengan kepercayaan dan ia penting bagi mengukuhkan amalan kepimpinan (Smylie, 2007). Putnam (1993) dan Angelle (2010) mendapati wujud hubungan kepimpinan bekerjasama dan membenarkan bertindak dengan kepercayaan dan kesejahteraan modal sosial bagi mencapai satu matlamat yang tinggi. Kepimpinan distributif melibatkan hubungan hormat-menghormati yang terbina melalui rasa kepercayaan, selamat, dan selesa dalam satu kumpulan tertentu (Cherkowski, Sabre, Brown, & Willow, 2013)

Dalam perbincangan yang lain pula, kepimpinan distributif berkait dalam pembangunan kapasiti pimpinan dan secara positif memberi kesan kepada pencapaian pelajar (Elmore, 2000; Gordon, 2005; Spillane, 2005; Waters et al., 2004). Ini dikukuhkan oleh kenyataan Jantzi (1998) yang menyatakan pemimpin mempunyai kesan yang besar ke atas pelajar melalui pengaruh persekitaran sekolah. Selain itu, hubungan kepimpinan distributif dengan pembangunan professional disokong oleh Gold (2004) yang berpendapat kepimpinan distributif memberi peluang kepada pembangunan sekolah melalui penerokaan bakat kepimpinan baru, dan amalan kepimpinan ini berkesan untuk membangunkan kekuatan dan kemahiran kepimpinan di semua peringkat (Jamalullail, Aida Hanim, Surayati Zainal, & Md Fuad, 2013; Spillane, 2005). Dengan amalan kepimpinan yang memberi kuasa kepada guru-guru, ia memupuk bakat kepimpinan ahli organisasi dan sekaligus meningkatkan kualiti kepimpinan (Copland, 2003; Halversond, 2006; Hargreaves & Fink, 2006). Kenyataan-kenyataan tersebut turut disokong oleh Tashi (2013) yang berpendapat, pemimpin mempunyai peranan penting untuk mengembangkan

kemahiran guru dan memelihara hubungan positif sesama ahli untuk menjadikan sekolah lebih cemerlang dan berkesan.

Terdapat juga penyelidik-penyelidik yang berjaya mengaitkan kepimpinan distributif dengan pembahagian tugas dan kuasa dalam membuat keputusan (Elmore, 2002; Hallinger, 2003; Lisa, 2007; Spillane, 2006; & Yukl, 2002). Kepimpinan distributif ialah satu sistem pengurusan yang memberi kuasa kepada ahli organisasi dalam proses membuat keputusan (Kotter, 2003). Spillane (2008) menerangkan bahawa pemimpin-pemimpin formal boleh membangunkan persekitaran sesebuah sekolah dan pengikutnya berkeupayaan menjadi pemimpin. Spillane (2011) dan Harris (2008) menyatakan banyak rencana telah ditemui mengenai kesan kepimpinan distributif yang melibatkan pencapaian sekolah, keberkesanan pengaruh yang lebih besar, perubahan pada organisasi, amalan yang lebih mapan dalam membina pembelajaran melalui persekitaran sekolah (Gronn & Sales, 2006; Hallinger & Heck, 2008; Harris, 2008; Leithwood et al., 2006). Kepimpinan distributif mempunyai pengaruh yang besar terhadap sekolah dan pencapaian pelajar (Bannett et al., 2003; Macbeath, 2005; Smylie et al., 2007). Dari hasil kajian ini dan dapatan-dapatan sarjana lain yang telah diperbincangkan, maka dapat disimpulkan bahawa kajian ini mengukuhkan perkaitan hubungan antara kepimpinan distributif dengan persekitaran sekolah. Semakin tinggi pemimpin mengamalkan kepimpinan distributif di sekolah, maka semakin tinggi tahap kualiti persekitaran sesebuah sekolah.

5.5 Hubungan Pengurusan Konflik dengan Persekitaran Sekolah

Kepentingan pengurusan konflik yang mempunyai perkaitan dengan persekitaran sekolah telah dibuktikan oleh hasil dapatan kajian ini. Gaya pengurusan konflik

secara langsung dapat meningkatkan tahap kualiti persekitaran sesebuah sekolah. Fenomena ini tidak hanya berlaku di sekolah berkesan tetapi ia dibuktikan juga di sekolah kurang berkesan. Ini secara langsung menunjukkan gaya pengurusan konflik merupakan elemen penting yang berhubung kait dengan tahap kualiti persekitaran sekolah di dua kategori sekolah yang berbeza tahap pencapaiannya. Dapatan kajian menunjukkan terdapat hubungan antara pengurusan konflik dengan persekitaran sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan. Ini menyamai dapatan kajian Msila (2012), Aminu dan Marfo (2010), Nabatchi, Bingham, dan, Good, (2007), Heydenberk dan Heydenberk (2007), Bucholz dan Sheffler (2009), Okotoni dan Okotoni (2003), Abdul Ghaffar (2010), dan Elias (2012) yang turut mendapati wujud perkaitan hubungan antara pengurusan konflik dengan persekitaran sekolah.

Merujuk kepada perkaitan hubungan antara setiap dimensi pengurusan konflik dengan persekitaran sekolah, wujud hubungan yang positif antara semua dimensi pengurusan konflik dengan persekitaran sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan. Ini menerangkan kualiti persekitaran sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan dapat ditingkatkan dengan gaya pengurusan konflik tertentu mengikut isu permasalahan yang berlaku. Selain itu, kepentingan pengurusan konflik dalam mengukuhkan kualiti persekitaran sekolah turut diperbincangkan oleh sarjana seperti Pollack dan Sundermann (2001), Bucholz dan Sheffler (2009), Snodgrass dan Blunt (2009), Bob dan Bronkhorst (2011), Malone dan Tranter (2003), Aida Mehrad, Hossein Tahriri, Farimah Dokoushkani, dan Asbah Razali (2014), dan Msila (2012). Hou, Molina, Sawahata, dan Jeang (2005) berpendapat, disebabkan oleh pelbagai isu yang timbul dalam persekitaran kerja, maka perlu kepada satu kaedah pengurusan yang mampu menyelesaikannya sebagai

objektif utama. Sartman (2000) menjelaskan pengurusan konflik sebagai faktor prinsip di tempat kerja yang akan mewujudkan pelbagai reaksi tingkah laku pengurus dalam menangani isu yang berbangkit. Pengurusan isu adalah satu objek kritikal dalam gaya persekitaran kerja dan pengurusan konflik merupakan faktor penting untuk meningkatkan prestasi dan kualiti persekitaran kerja. Ini turut disokong oleh Aida Mehrad, Hossein Tahriri, Farimah Dokoushkani, dan Asbah Razali (2014) dan Cropanzano (2001) yang berpendapat kurang pemfokusan dalam pengurusan konflik akan menimbulkan permasalahan organisasi seperti ketidakpuasan kerja, ketidakhadiran, dan keletihan mental dan fizikal.

Secara terperinci, kajian ini telah membuktikan wujud hubungan antara pengurusan konflik dengan dua dimensi utama persekitaran sekolah yang dikaji iaitu dimensi modal organisasi sekolah dan dimensi modal sosial sekolah. Dapatan ini disokong oleh dapatan sarjana lain seperti Lu, Xie, dan Wu (2013), Clercq, Thongpapanl, dan Dimov (2008), Burt (2007), Avgar (2010), Fussell, Rexrode, Kennan, dan Hazleton (2006), Simons dan Peterson (2010), dan Akinbola (2011). Dapatan kajian Clercq, Thongpapanl, dan Dimov (2008) mendapati terdapat hubungan antara pengurusan konflik dengan interaksi sosial dalam organisasi. Lu, Xie, dan Wu (2013) dan Park dan Lou (2001) pula mendapati modal sosial seperti hubungan masyarakat dan organisasi boleh menyelesaikan konflik tugas secara positif, mengurangkan konflik perhubungan, mengoptimumkan pengurusan konflik, dan memperbaiki prestasi.

Seterusnya, dapatan kajian ini membuktikan secara terperinci terdapat hubungan antara setiap gaya pengurusan konflik (bekerjasama, berkompromi, mendominasi,

bertolak-ansur, dan mengelak) dengan setiap subdimensi persekitaran sekolah (pembangunan professional, kejelasan peranan, moral sekolah, penilaian dan penghargaan, sokongan pemimpin, sokongan rakan sekerja, penyelarasan kurikulum, orientasi pembelajaran, kuasa membuat keputusan, pembahagian tugas, kepercayaan dan keselamatan, proaktiviti sosial, toleransi kepelbagaian, dan nilai kehidupan).

Bagi memperjelaskan lagi perkaitan hubungan pengurusan konflik dengan persekitaran sekolah, perkaitan hubungan tertinggi dan terendah antara gaya pengurusan konflik dengan subdimensi persekitaran sekolah turut diuraikan. Di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan, pengurusan konflik mempunyai hubungan tertinggi dengan subdimensi sokongan rakan sekerja dan perkaitan hubungan terendah dengan subdimensi kuasa membuat keputusan. Dapatan tahap kekuatan perkaitan hubungan antara pengurusan konflik dengan subdimensi-subdimensi persekitaran sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan adalah tidak sama, namun ia menunjukkan wujud hubungan yang positif antara pengurusan konflik dengan semua subdimensi persekitaran sekolah di dua kategori sekolah tersebut. Maka dengan jelas dapatan kajian membuktikan, semakin tinggi pengurusan konflik diamalkan, semakin tinggi tahap kualiti persekitaran sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan.

Hasil dapatan mengenai hubungan pengurusan konflik dengan subdimensi-subdimensi yang dikaji dalam modal organisasi dan modal sosial sekolah turut diperbincangkan oleh sarjana-sarjana yang terdahulu. Terdapat kajian yang menumpukan kepada hubungan antara pengurusan konflik dengan pembangunan professional organisasi (Eason & Brown, 1999; Kaufman, 2011; Msila, 2012)

kejelasan peranan (Aritzeta et al., 2005; Hartenian, Hadaway, & Badovick, 2011); Quah & Campbell, 1994; Srikanth & Jomon, 2013), moral sekolah (Abdul Ghaffar, 2010; Ghulam Kundi, Kamran Mehmood, & Robina Akhtar, 2014; Okotoni & Okotini, 2003), sokongan pemimpin dan rakan sekerja (Abdul Said & Muhamad Hisyam, 2011; Aida Atahar, 2012; Sapora Sipon; Zamzam Mohd Walid & Nor Azila Mohd Noor, 2011), penyelarasan kurikulum (Ayeni & Ibukun, 2013; Azizi Umar & Supyan Hussin, 2012; Crawford & Bodine, 2001; Davarajoo; Eh Tem W. N., 2013; Kaufman, 2011), orientasi pembelajaran (Ayeni & Ibukun, 2013; Lather, Jain, & Shukla, 2010; Karakus & Savas, 2012; & Rognes, 2007), kuasa membuat keputusan dan pembahagian tugas (Cranston, 2001; Jackson, Burrus, Bassett, & Roberts, 2010; Msila, 2012; May, 2014), kepercayaan dan keselamatan (Brooks, 2014; Maela, Forsyth, & Houtte, 2014; Snodgrass & Blunt, 2009), proaktiviti sosial (Huan & Yazdanifard, 2012; Kazimoto, 2013; Latipun, Nasir, zainah, & Khairudin, 2012) dan toleransi kepelbagaian (Carr, 2013; Mafora, 2013; Triandafyllidou, 2011; Wambui, Wangombe, Muthura, Kamau, & Jackson, 2013).

Pengurusan konflik dikaitkan dengan kepercayaan dan ia penting bagi mengukuhkan amalan kepimpinan (Smylie, 2007). Quah (2009) mendapati konflik yang diuruskan dengan baik berperanan meningkatkan moral sekolah dan membangunkan profesionalisme guru-guru, serta membawa perubahan dalam pembangunan organisasi (Mikkelsen, 2012). Pengurusan konflik melibatkan tanggungjawab mendengar dan memberi peluang untuk memenuhi keperluan semua pihak serta kepentingan organisasi supaya semua pihak berpuas hati dengan hasilnya (Sagimo, 2002). Pengurusan konflik turut berkait dengan pembangunan profesional guru-guru dan secara positif memberi kesan kepada prestasi guru-guru dan pencapaian

pelajar (Bickmore, 2005; Kaufman, 2011; Msila, 2012). Ini dikukuhkan pula oleh kenyataan Crawford dan Bodine (1996), yang menyatakan pengurusan konflik dalam pendidikan adalah isu kritikal dan jika dapat diurus dengan baik, ia membangunkan professionalisme guru-guru.

Selain itu, hubungan pengurusan konflik dengan pencapaian pelajar disokong oleh Zainol Budiman, Lilia Halim, Subahan Meera, dan Kamisah Osman (2014) yang berpendapat pengurusan konflik di sekolah meningkatkan tahap kognitif pelajar dan standard pencapaian yang ditetapkan. Pengurusan konflik melalui gaya bekerjasama akan meningkatkan pelbagai peluang positif yang membawa kepada persekitaran kerja yang damai (Mbaagwu, 2013). Kenyataan-kenyataan tersebut turut disokong oleh Tashi (2013) yang berpendapat, pemimpin mempunyai peranan penting dalam mengurus konflik di sekolah bagi mewujudkan hubungan positif sesama ahli untuk mewujudkan sekolah berkesan.

Terdapat juga penyelidik-penyelidik yang berjaya mengaitkan pengurusan konflik dengan pembahagian tugas dan kuasa dalam membuat keputusan (De Wit, Greer, & Jehn, 2012; Gamero, Gonzalez-Roma, & Peiro, 2008; Jehn & Chatman, 2000). Jehn dan Bendersky (2003) menyatakan konflik berlaku disebabkan oleh ketidakpuasan hati dalam tugas kerja seperti tanggungjawab, kesempurnaan kerja, dan agihan tugas. Pengurusan konflik melalui gaya bekerjasama dapat mengurangkan konflik tugas (Mooney et al., 2007; Simons & Paterson, 2000). Selain itu, gaya berkompromi secara kreatif dengan mengintegrasikan idea dan ciri tertentu dapat mengelakkan diskriminasi dan seterusnya mewujudkan rasa menghargai antara budaya ahli organisasi (Jackson, 2002). Ini merujuk kepada perkaitan antara gaya

pengurusan konflik dengan kepelbagaian budaya. Dalam konteks organisasi, individu menghadapi cabaran untuk cuba merapatkan perbezaan dan konflik bersama masyarakat yang dalam organisasi (Booyesen & Nkomo 2007; Chrobot-Mason et al 2007).

Kepimpinan distributif ialah satu sistem pengurusan yang memberi kuasa kepada ahli organisasi dalam proses membuat keputusan (Kotter, 2003). Spillane (2008) menerangkan bahawa pemimpin-pemimpin formal boleh membangunkan persekitaran sesebuah sekolah dan pengikutnya berkeupayaan menjadi pemimpin. Spillane (2011) dan Harris (2008) menyatakan banyak rencana telah ditemui mengenai kesan kepemimpinan distributif yang melibatkan pencapaian sekolah, keberkesanan pengaruh yang lebih besar, perubahan pada organisasi, amalan yang lebih mapan dalam membina pembelajaran melalui persekitaran sekolah (Gronn & Sales, 2006; Hallinger & Heck, 2008; Harris, 2008; Leithwood et al, 2006). Kepimpinan distributif mempunyai pengaruh yang besar terhadap sekolah dan pencapaian pelajar (Bannett et al., 2003; Macbeath, 2005; Smylie et al, 2007). Dari hasil kajian ini dan dapatan-dapatan sarjana lain yang telah diperbincangkan, maka dapat disimpulkan bahawa kajian ini mengukuhkan perkaiatan hubungan antara kepemimpinan distributif dengan persekitaran sekolah. Semakin tinggi pemimpin mengamalkan kepemimpinan distributif di sekolah, maka semakin tinggi tahap kualiti persekitaran sesebuah sekolah.

5.6 Pengaruh Kepimpinan Distributif terhadap Pengurusan Konflik di Sekolah Berkesan dan Sekolah Kurang Berkesan

Hasil kajian mendapati kepimpinan distributif pemimpin sekolah memberi pengaruh yang signifikan kepada pengurusan konflik di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan. Gabungan dimensi pembolehubah kepimpinan distributif memberi sumbangan pengaruh kepada persekitaran sekolah sebanyak 36% di sekolah berkesan dan 30% di sekolah kurang berkesan. Dapatan ini membawa maksud tahap amalan kepimpinan distributif seorang pemimpin mempengaruhi pengurusan konflik pemimpin di sekolah. Ini jelas membuktikan bahawa kepimpinan distributif pemimpin sekolah memberi sumbangan dalam menentukan tahap pendekatan pengurusan konflik di dua kategori sekolah yang berbeza tahap pencapaiannya. Dapatan ini menjangkau kenyataan Anna Saiti (2014) dan Seongsook dan Stephanie (2014) yang berpendapat kepimpinan distributif adalah salah satu konsep kepimpinan yang terbaik dalam membantu mengurus konflik. Ini turut menyokong dapatan kajian Ulhoi dan Muller (2014) dan Leithwood, et al. (2006) yang mendapati kepimpinan distributif memberi kesan ke atas gaya pengurusan konflik dan semangat keserakanan ahli organisasi. Dapatan ini menunjukkan di sekolah berkesan, dimensi kepimpinan distributif membenarkan bertindak dan memberi galakan memberi sumbangan pengaruh yang paling besar terhadap pengurusan konflik dan diikuti dengan dimensi mempamerkan model, menginspirasi perkongsian visi, dan mencabar proses. Di sekolah kurang berkesan pula, dimensi mempamerkan model memberikan sumbangan yang paling besar terhadap pengurusan konflik dan diikuti dengan dimensi membenarkan bertindak, memberi galakan, menginspirasi perkongsian visi, dan mencabar proses. Dengan ini jelas menunjukkan dimensi-

dimensi kepemimpinan distributif menjadi peramal yang memberi pengaruh kepada pengurusan konflik.

Dapatan kajian yang memperlihatkan dimensi membenarkan bertindak, memberi galakan, dan mempamerkan model yang memberi sumbangan pengaruh terbesar menjangkau kenyataan Suraiya Ishak (2011) berkenaan seorang pemimpin dapat mempengaruhi keberkesanan organisasi melalui model terbaik, serta galakan ke atas pengikut, pasukan dan organisasi. Ini juga turut ditekankan oleh Kaiser et al. (2008); Trevino et al. (2000) dan Yulk (2008) dalam kajian mereka, yang menyatakan pemimpin mempengaruhi individu dengan memotivasikan pengikutnya ke arah melakukan yang terbaik dalam tugas di samping memberi kepercayaan dan keyakinan kepada mereka. Di peringkat organisasi, pemimpin akan membentuk organisasi dengan mempengaruhi hala tuju strategik, polisi dan struktur organisasi. Antara aspek kepemimpinan yang mampu mempengaruhi pekerja dan organisasi ialah etika para pemimpin (Spangenberg & Theron 2000; Zhu et al. 2004).

Secara khususnya Darling dan Gabrielson (2004) menyatakan individu yang terlibat dengan pengurusan konflik adalah mereka yang berjaya dalam kepemimpinan berkonsepkan distributif kerana apabila tahap kepercayaan dan penerimaan adalah tinggi, hampir semua usaha untuk berkomunikasi akan berjaya (Nelson & Pantas, 1994). Sebaliknya, apabila tahap penerimaan dan kepercayaan adalah rendah, komunikasi akan terganggu dan salah faham membawa kepada konflik. Di samping itu, Shelton dan Darling (2001) berpendapat, hubungan sosial interpersonal adalah dinamik dan tidak statik, tahap penerimaan dan amanah dalam apa-apa suasana diberikan mesti sentiasa dinilai. Begitu juga dengan asas untuk berjaya menguruskan

konflik yang biasanya bermula pada pembangunan asas hubungan. Kejujuran dan keikhlasan, yang dicerminkan dalam komunikasi bukan memperdaya biasanya yang paling berjaya. Oleh kerana hubungan yang keluar dari fokus, ada kemahiran asas yang boleh digunakan oleh pemimpin yang mengamalkan kepimpinan distributif. Pendekatan yang boleh dibangunkan melalui penggunaan kemahiran mungkin sangat berharga dalam hal ini (Darling & Gabrielson, 2004).

Hasil kajian ini adalah selari dengan dapatan kajian beberapa orang penyelidik seperti Anna Saiti (2014), Kocolowski, (2010), dan Mielonen (2011). Dalam dunia pendidikan, terutamanya di peringkat sekolah, hasil dapatan ini mencadangkan bahawa kepimpinan distributif merupakan konstruk yang paling penting bagi mengurus konflik di sekolah pada masa kini. Pengurusan dan pentadbiran sekolah pada masa kini memerlukan keterlibatan semua guru-guru dalam aspek kepimpinan tertentu mengikut bakat dan kemahiran masing-masing. Secara umumnya, persepsi pemimpin-pemimpin sekolah di sekitar zon utara Semenanjung Malaysia (Perlis, Kedah, Pulau Pinang, dan Perak) turut mendapati bahawa kepimpinan distributif adalah amalan kepimpinan terbaik yang perlu diamalkan oleh kepimpinan tertinggi sebagai agen yang disebarkan untuk diikuti oleh ahli organisasi. Amalan kepimpinan distributif yang mencakupi gaya kepimpinan mempamerkan model, menginspirasi perkongsian visi, mencabar proses, membenarkan bertindak, dan memberi galakan adalah satu kombinasi amalan kepimpinan yang akan membina perkembangan organisasi yang sihat. Ini kerana, amalan kepimpinan distributif perlu dibentuk dari satu sudut yang halus melalui psikologi pemikiran dan pembinaan hati yang positif ke arah merealisasikan konsep kepimpinan ini secara menyeluruh dalam kalangan ahli organisasi.

5.7 Pengaruh Kepimpinan Distributif terhadap Persekitaran Sekolah di Sekolah Berkesan dan Sekolah Kurang Berkesan

Hasil kajian mendapati kepimpinan distributif pemimpin sekolah memberi pengaruh yang signifikan kepada persekitaran sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan. Gabungan dimensi pembolehubah kepimpinan distributif memberi sumbangan pengaruh kepada persekitaran sekolah sebanyak 47% di sekolah berkesan dan 34% di sekolah kurang berkesan. Dapatan ini membawa maksud tahap amalan kepimpinan distributif seorang pemimpin dapat mempengaruhi kualiti persekitaran sebuah sekolah. Ini jelas membuktikan bahawa kepimpinan distributif pemimpin sekolah memberi sumbangan dalam menentukan kualiti persekitaran sekolah di dua kategori sekolah yang berbeza tahap pencapaiannya. Dapatan ini menjangkau kenyataan Crow, Hausman dan Scribner (2002) dan Lizotte (2013) yang berpendapat kepimpinan distributif adalah konsep kepimpinan yang berharga bagi pembangunan sekolah dan kualiti persekitarannya. Ini turut menyokong dapatan kajian kualitatif Elmore's (2000) dan Spillane (2005) yang mendapati kepimpinan distributif memberi kesan ke atas persekitaran sekolah dan sikap guru.

Dapatan ini menunjukkan di sekolah berkesan, dimensi kepimpinan distributif mempamerkan model memberi sumbangan pengaruh yang paling besar terhadap persekitaran sekolah dan diikuti dengan dimensi memberi galakan, membenarkan bertindak, menginspirasi perkongsian visi, dan mencabar proses. Di sekolah kurang berkesan pula, dimensi memberi galakan memberikan sumbangan yang paling besar terhadap persekitaran sekolah dan diikuti dengan dimensi membenarkan bertindak, mempamerkan model, menginspirasi perkongsian visi, dan mencabar

proses. Dengan ini jelas menunjukkan dimensi-dimensi kepemimpinan distributif menjadi peramal yang memberi pengaruh kepada persekitaran sekolah.

Dapatan kajian yang memperlihatkan dimensi mempamerkan model memberi sumbangan pengaruh terbesar menjangkau kenyataan tokoh Islam terhebat iaitu Al-Farabi yang dipetik dari kajian Azizi Yahya dan Salleh Hassan (2010) berkenaan seorang pemimpin yang berwibawa adalah seorang yang berfikiran tinggi, memiliki sifat mulia serta akhlak terpuji dan fizikal yang sempurna. Ini juga turut ditekankan oleh Islam sebagaimana yang dihuraikan oleh Raja Roslan Raja Abdul Rahman, Abu Bakar Mohd Yusof, Azizi Yahya, dan Salleh Hassan (2008) dalam kajian mereka, yang menyatakan kepemimpinan melalui tauladan merujuk kepada pemimpin yang harus menjadi contoh dan teladan kepada orang-orang yang dipimpin olehnya. Contoh dan teladan yang perlu ditunjukkan bukan sahaja stail, kaedah, dan strategi berkomunikasi tetapi juga tentang akhlak dan amal ibadat. Malah, Islam meragui kebolehan seseorang itu boleh menjadi pemimpin yang baik jika akhlaknya buruk dan amalnya kurang.

Secara khususnya Williams (2011) menyatakan kepemimpinan distributif adalah satu aturan alam semula jadi yang mana diilustrasikan sebagai satu tangan yang mempunyai ciri-ciri dan kerangka kerja yang kukuh nilainya, tujuannya, dan strukturnya. Kerangka kerja ini telah membawa kepada satu kedudukan dan tempat dalam modal organisasi melalui kepercayaan ahli untuk berhubung dengan satu tujuan yang sama (Woods, 2005). Di samping itu, Williams (2005) menegaskan bahawa terdapat satu penghargaan terhadap peranan modal organisasi dalam keberkesanan kepemimpinan distributif. Bryk dan Schneider (2002) berpendapat

pemimpin yang memberi galakan dan membenarkan ahli bertindak adalah gaya kepimpinan yang membawa kepada perubahan positif dalam persekitaran kerja. Gaya kepimpinan ini membina tahap kepercayaan yang tinggi dalam hubungan dan mewujudkan perasaan rasa dihargai dan dihormati dalam kalangan organisasi.

Hasil kajian ini adalah selari dengan dapatan kajian beberapa orang penyelidik seperti Cherkowski, Sabre, Brown, & Willow (2013), Elmore, (2002), Hallinger (2003), Lisa (2007), Spillane (2006), Spillane (2011), Tashi (2013), dan Yukl (2002). Dalam dunia pendidikan, terutamanya di peringkat sekolah, hasil dapatan ini mencadangkan bahawa kepimpinan distributif merupakan konstruk yang paling penting bagi mengukuhkan kualiti persekitaran sekolah pada masa kini. Pengurusan dan pentadbiran sekolah pada masa kini memerlukan keterlibatan semua guru-guru dalam aspek kepimpinan tertentu mengikut bakat dan kemahiran masing-masing. Ini kerana, objektif utama pendidikan dalam membina modal insan memerlukan pelbagai cabang yang perlu dilihat dari setiap sudut mengikut bakat dan kemahiran guru-guru dan pelajar. Kepimpinan distributif yang menekankan konsep mempamerkan model, menginspirasi perkongsian visi, mencabar proses, membenarkan bertindak, dan memberi galakan adalah formula kepimpinan hebat yang akan mendorong guru-guru untuk lebih komited dan bermotivasi dalam menjalankan tugas sebagai guru dan pemimpin. Amalan kepimpinan distributif yang diamalkan oleh pengetua dan barisan kepimpinan khususnya, akan turut dijadikan teladan dan model kepada semua guru-guru dan seterusnya persekitaran sekolah yang positif dapat diwujudkan.

Secara umumnya, persepsi pemimpin-pemimpin sekolah di sekitar zon utara Semenanjung Malaysia (Perlis, Kedah, Pulau Pinang, dan Perak) turut mendapati bahawa kepimpinan distributif adalah amalan kepimpinan terbaik yang perlu diamalkan oleh kepimpinan tertinggi sebagai agen yang disebarkan untuk diikuti oleh ahli organisasi. Amalan kepimpinan distributif yang mencakupi gaya kepimpinan mempamerkan model, menginspirasi perkongsian visi, mencabar proses, membenarkan bertindak, dan memberi galakan adalah satu kombinasi amalan kepimpinan yang akan membina perkembangan sekolah yang sihat pada luaran dan dalaman ahli organisasi. Ini kerana, amalan kepimpinan distributif perlu dibentuk dari satu sudut yang halus melalui psikologi pemikiran dan pembinaan hati yang positif ke arah merealisasikan konsep kepimpinan ini secara menyeluruh dalam kalangan ahli organisasi. Dengan kata lain, jika seluruh ahli organisasi dapat mengamalkan kepimpinan distributif dalam diri mereka, sekolah akan membangun dengan persekitaran yang positif bukan hanya dalam kalangan persekitaran kerja guru-guru malah turut sama mempengaruhi persekitaran kerja pentadbiran dan persekitaran pembelajaran pelajar.

5.8 Peranan Pengurusan Konflik selaku Moderator kepada Hubungan antara Kepimpinan Distributif dan Pengurusan Konflik Pemimpin Sekolah

Kepentingan pengaruh pengurusan konflik pemimpin sekolah turut diperkukuhkan lagi oleh hasil kajian ini yang mana menunjukkan pengurusan konflik menyumbang kepada kepimpinan distributif dalam mempengaruhi tahap kualiti persekitaran sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan. Dari segi hasil kajian yang diperoleh, dapatan menunjukkan bahawa kepimpinan distributif diperkukuhkan lagi oleh lima gaya pengurusan konflik yang dikaji iaitu dimensi bekerjasama,

berkompromi, mendominasi, bertolak-ansur, dan mengelak dalam pembangunan kualiti persekitaran sekolah di dua kategori sekolah yang dikaji.

Kepentingan pengurusan konflik dalam mengukuhkan keberkesanan kepimpinan sekolah terhadap pembentukan kualiti persekitaran sekolah juga telah dijangkau oleh beberapa kajian penyelidikan-penyelidik yang lepas seperti Jones dan Kmitta (2000); Johnson dan Johnson (1996); Crockett, Parson, Burge, dan Bays (2005); Abdul Ghaffar (2010); Vundi, Majanga, dan Odollo (2014); dan Lane-Garon dan Richardson (2003). Pemimpin sekolah yang membenarkan guru-guru bertindak dalam menjalankan tugas mempunyai hubungan dengan pengurusan konflik dan seterusnya memotivasikan guru-guru ke arah membina modal organisasi sekolah yang tinggi (Buttaram & Pizzini, 2009). Mayrowetz, Murphy, Louis, dan Smylie (2007) berpendapat bahawa kepimpinan distributif adalah reka bentuk kerja yang berjaya mencipta satu set baru dalam menitikberatkan kolektif kepercayaan dalam organisasi walaupun terdapat konflik yang berlaku.

Dalam kepimpinan distributif, pada bila-bila masa sahaja peranan dan tanggungjawab boleh direka bentuk semula dan melibatkan beberapa bentuk latihan bagi membantu ahli organisasi menerima pembelajaran dalam melakukan tugas mereka. Keadaan seperti ini, membawa kepada penyelesaian konflik tugas di mana ahli lebih jelas tentang skop tugas yang perlu dilakukan dari masa ke semasa (Mayrowetz, et al., 2007; Spillane, 2006). Merujuk kepada perbincangan Mielonen (2011), satu peranan penting mengenai apa yang terdapat dalam kepimpinan distributif ialah menggunakan proses interaktif yang melibatkan ramai orang yang

berbeza dalam mempengaruhi satu sama lain, bukannya peranan seorang sahaja yang memikirkannya dan ini membantu proses pengurusan konflik.

Dalam kajian ini, dimensi utama pengurusan konflik yang memberi pengaruh antara kepimpinan distributif dengan persekitaran sekolah di sekolah berkesan ialah dimensi pengurusan konflik bekerjasama, diikuti dengan dimensi memberi galakan, mengelak, berkompromi, mendominasi, dan bertolak-ansur. Di sekolah kurang berkesan pula, dimensi pengurusan konflik yang memberi pengaruh utama antara kepimpinan distributif dengan persekitaran sekolah ialah dimensi mengelak dan diikuti dengan dimensi bekerjasama, berkompromi, bertolak-ansur, dan mendominasi. Walaupun setiap dimensi pengurusan konflik yang dikaji mempunyai tahap pengaruh yang berbeza dalam mengukuhkan kepimpinan distributif pemimpin sekolah, namun ia menjadi pengukuh antara keberkesanan kepimpinan distributif dan persekitaran sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan.

Pentingnya pengurusan konflik dalam memastikan keberkesanan kepimpinan distributif juga turut diperbincangkan oleh Bennet et al. (2003). Kepimpinan yang efektif tetap akan berhadapan dengan situasi konflik sama ada konflik diri ataupun konflik organisasi kerana ia melibatkan perjalanan proses antara manusia. Beberapa isu kritikal konflik seperti ketidakadilan, ketidakpuasan hati, dan bebanan tugas akan memberi kesan kepada interaksi sosial organisasi dan seterusnya mempengaruhi persekitaran kerja serta prestasi organisasi. Kejadian seperti ini biasanya akan menghadkan keupayaan kumpulan organisasi dan memerlukan kepada pengurusan konflik dan penyelesaian masalah. Pemimpin yang berjaya mengurus konflik dengan baik, akan membantu ahli membentuk persekitaran organisasi yang efektif. Ini

disokong oleh kajian yang dijalankan oleh Foster & Hilaire (2004) ke atas pemimpin Sekolah Menengah Kebangsaan di England yang telah mendapati bahawa model kepimpinan distributif yang digunakan dalam kepimpinan pendidikan tidak boleh dicapai oleh pemimpin sekolah tanpa pemahaman sebenar tentang kepimpinan dan berhubung secara interaktif dalam proses pembentukan sosial yang lebih meluas terutamanya ketika berhadapan dengan isu konflik. Hasil kajian mereka telah memperlihatkan keberkesanan amalan kepimpinan distributif mempunyai hubungan dengan keupayaan pemimpin dalam mengurus konflik diri dan organisasi. Ini mengukuhkan dapatan kajian yang diperoleh bahawa pengurusan konflik menjadi mediator antara kepimpinan distributif dengan persekitaran sekolah.

Gaya pengurusan konflik bekerjasama yang didapati menjadi pengaruh utama pembolehubah pengantara kepada kepimpinan distributif dan persekitaran sekolah sebenarnya turut dititikberatkan dalam kepimpinan distributif. Kepimpinan distributif memberi fokus pada konteks amalan kerjasama dalam kalangan ahli organisasi dan ini semestikan diamalkan oleh pemimpin itu sendiri. Maka gaya pengurusan konflik bekerjasama pastinya mengukuhkan keberkesanan kepimpinan distributif sebagaimana yang disarankan oleh Hulpia dan Devos (2010a), kepimpinan distributif tidak dilihat sebagai satu kepimpinan perseorangan, tetapi memerlukan interaksi sosial dan kerjasama keseluruhan organisasi bagi mencapai objektif (Yangaiya, 2015). Barisan kepimpinan sekolah perlu menjadi pemimpin yang sentiasa mengutamakan konsep bekerjasama yang berunsurkan kesepaduan kumpulan dengan perjanjian yang jelas pada peranan dan matlamat. Kerjasama antara ahli dan kerjasama antara pemimpin akan saling mengukuhkan kepimpinan dan mewujudkan persekitaran organisasi yang efektif. Banyak kajian pengurusan

membuktikan kerjasama guru-guru, saling mempercayai, dan komunikasi terbuka mempunyai kesan positif dalam organisasi (Holtz, 2004; Kozlowski & Ilgen, 2006; Wech, Mossholder, Steel, & Bennet, 1998).

Di samping itu, gaya kedua pengurusan konflik iaitu berkompromi, juga memberi pengaruh kepada kepimpinan distributif ke atas persekitaran sekolah. Proses perbincangan yang berlaku antara dua pihak yang berkonflik memberi peluang kepada satu penemuan hasil yang membantu memuaskan hati kedua-dua pihak. Gaya pengurusan konflik ini memberi keuntungan kepada ahli dan organisasi di samping dapat memperbaiki hubungan antara ahli organisasi. Berkompromi merupakan satu gaya pengurusan konflik yang perlu dipandang tinggi kerana ia adalah asas kepada pembangunan dan perubahan (Darling & Gabrielsson, 2004; Darling & Walker, 2001). Pengurusan konflik yang membawa kepada perubahan positif organisasi pastinya memperlihatkan keberkesanan kepimpinan kerana ia menghampiri kepada kejayaan organisasi. Gaya berkompromi adalah gaya pengurusan konflik yang efektif dan memberi penyelesaian serta membina hubungan mesra melalui perbalahan yang berlaku (Mehr, Abdullah Moslehi, Zeynab Mojahedi & Nasim Gholami, 2012). Dalam hal yang lain, pengurusan konflik berkompromi dan bekerjasama turut mempamerkan kewajipan pemimpin untuk membantu menyelesaikan konflik dalam organisasi.

Merujuk kepada pengaruh gaya pengurusan konflik mendominasi ke atas kepimpinan pula, dapatan turut mendapati ia sebagai mediator yang mengukuhkan kepimpinan distributif pemimpin sekolah. Johnson (2013) berpendapat, pemimpin yang mempunyai pengalaman mengurus konflik yang tinggi akan menggunakan

gaya ini dalam mempamerkan pengetahuan tingkah laku interpersonal dan kemahiran dalam pengurusan semasa. Kemahiran interpersonal dalam komunikasi memberi satu manfaat atas kebolehan diri pemimpin, bagi menyelesaikan konflik melalui kuasa sosial. Namun begitu, gaya kepimpinan jenis ini sering dipandang sebagai gaya yang paling lemah dalam memastikan keberkesanan kepimpinan. Gaya mendominasi dikenali sebagai gaya pemimpin yang mementingkan diri dan tidak memahami perasaan ahli. Budaya mendominasi konflik dicirikan oleh pengurusan konflik sebagai norma yang menggalakkan konfrontasi aktif untuk menyelesaikan konflik secara umum (Gelfand, Leslie, & Keller, 2008). Selain itu, ia juga akan membawa kepada kemunculan beberapa konflik yang lain. Walaupun begitu, Papa dan Canary dalam Lee (2008) menyatakan, gaya mendominasi mungkin agak berkesan dalam konteks organisasi apabila terdapat matlamat berkaitan pengeluaran produk atau penerangan perkhidmatan. Ia secara langsung membantu ahli organisasi memahami lebih jelas mengenai peranan dan tindakan yang perlu diambil. Pemimpin sebegini berupaya mengawal dan menukar tingkah laku, sikap, objektif, keperluan, pemikiran, dan emosi ahli kepada satu tahap yang lebih baik. Jika sesebuah organisasi itu tidak ada atau kurang mempunyai ahli yang komited, bermotivasi, aktif, dan berfikasi sendiri yang tinggi, maka gaya mendominasi amat membantu dalam menyelesaikan konflik diri atau konflik organisasi yang timbul. Ini merujuk kepada terdapat pelbagai jenis konflik dalam diri dan organisasi yang timbul berdasarkan situasi dan gaya mendominasi beresuaian dengan situasi tertentu.

Seterusnya, gaya keempat pengurusan konflik iaitu gaya bertolak-ansur juga memberi pengaruh kepada keberkesanan kepimpinan distributif terhadap peningkatan tahap kualiti persekitaran sekolah. Pendekatan bertolak ansur biasanya

digunakan jika kedua-dua pihak yang terlibat dengan konflik berada pada hierarki yang sama di dalam sebuah organisasi (Sani Ibrahim, Izham Hamzah, & Jainabee Kassim, 2012). Mereka mendapati gaya bekerjasama dan bertolak ansur adalah gaya pengurusan konflik yang selalu digunakan oleh Guru Besar dan guru-guru di sekolah rendah. Sementara itu, hasil kajian Siti Rahimah (2004), menunjukkan strategi yang paling kerap digunakan untuk menyelesaikan konflik ialah tolak-ansur di sekolah menengah di Batang Kali. Dalam konteks kepimpinan Islam, Siti Aminah (2010) menyatakan pemimpin harus mampu menanamkan sifat bertolak-ansur ketika mencari penyelesaian dalam sebarang perbezaan dan perselisihan. Toleransi yang disarankan dalam Islam perlu dikaitkan dengan pembinaan dan bimbingan yang membawa kepada situasi yang positif.

Gaya terakhir pengurusan konflik iaitu gaya mengelak, Mehr et al. (2012) berpendapat gaya pengurusan konflik mengelak boleh dimanfaatkan bergantung pada situasi konflik yang berlaku. Fleetwood dalam Muz-Zammil Yasin dan Muli Mispar (2011) berpendapat, kebanyakan ketua atau pemimpin merasakan konflik merupakan suatu yang tidak mempunyai kebaikan dan perlu dielakkan. Pemimpin yang menggunakan gaya ini lebih banyak mengelak dan menghindari dari menyelesaikan konflik. Menurut Ahmad Atory Hussain dalam Muz-Zammil Yasin dan Muli Mispar (2011), pemimpin yang mengelak dari konflik lebih cenderung untuk mengelakkan diri dari membuat tuduhan, ancaman dan komen-komen yang merugikan pihak lain. Selain itu, mungkin juga pihak yang terlibat tidak mempunyai objektif yang sama serta tidak sependapat tentang strategi yang ada. Kadang kala terdapat pemimpin yang merasakan konflik yang berlaku itu tidak penting dan tidak memberi manfaat kepadanya. Di samping itu, berkemungkinan juga pemimpin

tersebut beranggapan ingin menjaga perhubungan sedia ada dengan mengelak daripada konflik yang dihadapi. Walau bagaimanapun, mengelakkan konflik dalam jangka masa panjang boleh menyebabkan lebih banyak konflik berlaku dan ia memberi kesan negatif kepada kepimpinan dan persekitaran organisasi (Alper, Tjosvold, & Law, 2000; Kotic, Noor, & Mannetti, 2011).

Berdasarkan kajian-kajian yang telah dilakukan oleh penyelidik yang lepas seperti (Mike, 1992) mendapati bahawa semua dominan gaya pengurusan konflik yang dikemukakan digunakan ketika menyelesaikan konflik dalam situasi yang berbeza-beza. Pada hakikatnya, tiada satu jalan yang terbaik dalam menyelesaikan konflik. Ini kerana konflik berlaku dalam situasi dan suasana yang berlainan. Pemimpin yang peka kepada masalah atau konflik yang terjadi dalam pengurusan akan memastikan organisasinya dapat bekerja secara sihat dan dapat mencapai matlamat organisasi. Sebagai seorang pemimpin, mereka perlu memberi kebebasan dan penglibatan yang lebih kepada pihak yang terlibat apabila mengendalikan masalah. Pemimpin juga perlu mempunyai pengetahuan, pengalaman, dan kemahiran yang mencukupi untuk mengendalikan konflik dengan cekap. Ini supaya matlamat sekolah dapat dicapai selaras dengan matlamat Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025, dalam agenda melonjakkan kecemerlangan institusi pendidikan. Salah satu strateginya ialah dengan meningkatkan kepimpinan sekolah.

Namun begitu, terdapat juga penyelidik-penyelidik yang menyatakan bahawa kompetensi emosi mempunyai pengaruh dalam menyumbang kepada pengurusan konflik dan keberkesanan kepimpinan distributif (Chen, 2007; Cuddihy, 2012; Foster & Hilaire, 2004; Obadara, 2013; Zorn & Boler, 2007). Kompetensi emosi dikaitkan

pengurusan konflik dan kepimpinan distributif melalui kemampuan pengetua memahami kelemahan dan kekurangan ahli organisasinya, mampu mengawal emosi diri dan orang lain, mampu menyerap semangat kerja berpasukan, bersikap optimis dan dapat bekerjasama dengan staf, penglibatan berkumpulan, berkongsi dalam pembuatan keputusan, sikap toleransi yang tinggi dan cepat bertindak terhadap pelbagai situasi dalam organisasi (George, 2000; Mayer & Salovey, 1997). Melalui kekuatan dalaman pemimpin, ia menjadikan dirinya sebagai model yang berupaya mendorong ke arah kebersamaan ahlinya, kesetiaan, motivasi, dan semangat organisasi bersama pemimpin (Kouzes & Posner, 1995). Dengan adanya kompetensi emosi, pemimpin bukan sahaja mampu mengawal emosinya malah berupaya mengurus konflik dan mengukuhkan kepimpinan distributif dengan memotivasikan dirinya terlebih dahulu, seterusnya mewujudkan semangat dan motivasi yang tinggi dalam kalangan ahli organisasinya. Dengan ini, galakan yang membina dan positif mampu disalurkan kepada seluruh organisasi dalam membina persekitaran kerja yang baik.

5.9 Rumusan Kajian

Dengan terlaksananya kajian ini, ia memberi sumbangan yang amat bermanfaat kepada barisan kepimpinan sekolah, kolej, dan universiti, serta Kementerian Pendidikan ke arah mencapai objektif pendidikan Malaysia sebagaimana yang digariskan dalam Pelan Pembangunan Pendidikan 2013-2025. Penulisan yang bertujuan mengkaji pengaruh kepimpinan distributif terhadap pengurusan konflik dan kesannya ke atas persekitaran sekolah ini telah mencapai objektif kajian dan berjaya membuktikan bahawa terdapat pengaruh antara kepimpinan distributif dan pengurusan konflik pemimpin sekolah dalam menentukan kualiti persekitaran

sesebuah sekolah. Kajian ini telah melibatkan 470 orang pemimpin sekolah di zon utara Semenanjung Malaysia (Perak, Pulau Pinang, Kedah, & Perlis) iaitu 220 responden dari sekolah berkesan dan 250 responden dari sekolah kurang berkesan mengikut penarafan berdasarkan Standard Kualiti Pendidikan Malaysia (SKPM) pada tahun 2010.

Di sekolah berkesan, pemimpin sekolah mengamalkan kepimpinan distributif dan pengurusan konflik tahap tinggi, manakala memberi persepsi persekitaran sekolah pada tahap sederhana. Sementara di sekolah kurang berkesan pula, pemimpin mengamalkan kepimpinan distributif pada tahap tinggi, pengurusan konflik dan persekitaran sekolah pada tahap sederhana. Hasil kajian mendapati amalan kepimpinan distributif dan pengurusan konflik pemimpin sekolah mempunyai perbezaan terhadap faktor jantina, umur, dan kelulusan akademik. Manakala bagi persepsi pemimpin sekolah berkenaan persekitaran sekolah pula, wujud perbezaan berdasarkan faktor demografi jantina, umur, pengalaman mengajar, dan kedudukan sekolah. Secara umumnya, terdapat hubungan antara kepimpinan distributif dengan pengurusan konflik, kepimpinan distributif dengan persekitaran sekolah, dan pengurusan konflik dengan persekitaran sekolah.

Kajian ini telah membuktikan kepimpinan distributif memberi pengaruh sebanyak 36% ke atas pengurusan konflik di sekolah berkesan dan 30% di sekolah kurang berkesan. Selain itu, kepimpinan distributif juga didapati turut memberi sumbangan pengaruh ke atas persekitaran sekolah sebanyak 47% di sekolah berkesan dan 34% di sekolah kurang berkesan. Di samping itu, kajian juga telah membuktikan bahawa

pengurusan konflik adalah pembolehubah mediator dalam hubungan antara kepimpinan distributif dengan persekitaran sekolah.

5.10 Implikasi Kajian

Implikasi kajian ini dapat dihuraikan dari segi teoritis dan implikasi amalan.

5.10.1 Implikasi Teori

Implikasi akademik bagi kajian ini dapat dilihat daripada aspek kesesuaian soal selidik dan teori yang digunakan. Boleh dinyatakan disini bahawa analisis pengesahan faktor yang dilaporkan, instrumen kajian yang digunakan di dalam kajian ini adalah memuaskan. Kaedah *backtranslation* yang digunakan didapati dapat membantu dan menyumbang kepada pemfaktoran dan kekukuhan nilai kebolehpercayaan serta kesahihan instrumen kajian ini. Aspek ini secara tidak langsung dapat menyokong pandangan sarjana yang menyatakan bahawa instrumen-instrumen yang dibentuk di negara barat boleh diaplikasikan dalam konteks masyarakat tempatan dengan langkah-langkah tertentu bagi menyesuaikan dengan keadaan dan budaya masyarakat di Malaysia.

Kajian ini juga turut menyumbang kepada teori-teori yang digunakan iaitu teori kualiti persekitaran sekolah berasaskan pengurusan konflik dan teori kepimpinan distributif yang merupakan kerangka utama kajian ini. Teori ini meramalkan bahawa pengurusan konflik yang tinggi dicirikan oleh dimensi gaya bekerjasama, berkompromi, mendominasi, bertolak-ansur, dan mengelak akan membawa kepada peningkatan kemahiran kepimpinan distributif dan seterusnya meningkatkan kualiti persekitaran sekolah di Malaysia. Teori kepimpinan distributif juga menekankan

kepada lima dimensi utama yang merangkumi mempamerkan model, menginspirasi perkongsian visi, mencabar proses, membenarkan bertindak, dan memberi galakan.

Hasil kajian ini menunjukkan bahawa peningkatan dalam pengurusan konflik secara langsung turut meningkatkan tahap kepimpinan pemimpin sekolah. Justeru itu, dapatan kajian ini menyokong kepada teori yang dikemukakan. Dapatan kajian ini juga memperincikan andaian-andaian berkaitan dengan teori ini dengan mengenalpasti dimensi-dimensi pengurusan konflik yang utama dalam memperkukuhkan tahap kepimpinan pemimpin sekolah dalam merancang dan menyampaikan pengajaran dan pembelajaran. Bagi tahap kepimpinan distributif, gaya pengurusan konflik yang utama dalam memperkukuhkan tahap kepimpinan pemimpin di sekolah berkesan ialah gaya pengurusan konflik bekerjasama manakala di sekolah kurang berkesan pula ialah gaya pengurusan konflik berkompromi. Walau bagaimanapun, semua gaya pengurusan konflik yang dikaji memberi pengaruh ke atas keberkesanan kepimpinan pemimpin sekolah terhadap pembentukan kualiti persekitaran sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan.

5.10.2 Implikasi Praktikal

Hasil kajian ini turut memberi sumbangan yang penting kepada pengamal kepimpinan pendidikan dan pembuat dasar pendidikan di Malaysia. Hal ini dapat dilihat dari sudut peranan kemahiran pengurusan konflik dalam kalangan pemimpin-pemimpin sekolah dan keberkesanan kepimpinan distributif terhadap kualiti persekitaran sekolah. Secara keseluruhannya, hasil kajian menunjukkan pengurusan konflik memainkan peranan penting dalam meningkatkan tahap keberkesanan

kepimpinan distributif dan seterusnya meningkatkan kualiti persekitaran sekolah-sekolah Malaysia. Sehubungan itu, untuk merancang program-program yang boleh meningkatkan tahap kemahiran dan pengukuhan kepimpinan pemimpin-pemimpin sekolah, elemen-elemen kepimpinan perlu diperjelaskan dengan diberi kefahaman yang baik kepada setiap pemimpin termasuklah elemen-elemen pengurusan konflik yang meliputi gaya pengurusan konflik bekerjasama, berkompromi, mendominasi, bertolak-ansur, dan mengelak. Pemahaman pemimpin-pemimpin sekolah ke atas setiap elemen kepimpinan dan pengurusan konflik dapat memandu pemimpin menjayakan matlamat organisasi serta mengurus permasalahan yang timbul secara efektif.

Kajian ini memerihalkan berkenaan dimensi-dimensi pengurusan konflik dan kepimpinan distributif yang berpengaruh dan berkesan sebagai sumber yang mengukuhkan keberkesanan kepimpinan. Hasil kajian mendapati dimensi utama pengurusan konflik yang mengukuhkan keberkesanan kepimpinan distributif di sekolah berkesan ialah gaya bekerjasama dan di sekolah berkesan pula ialah gaya berkompromi. Melalui hasil dapatan ini, secara langsung ia membantu pemimpin meningkatkan keberkesanan kepimpinan ke tahap yang lebih baik. Maka dengan itu, secara tidak langsung, keberkesanan kepimpinan akan membawa kepada peningkatan kualiti persekitaran sekolah. Selain itu, faktor demografi juga perlu diberi perhatian memandangkan telah terbukti ia memberi perbezaan ke atas tahap amalan kepimpinan distributif, pengurusan konflik, dan persekitaran sekolah.

5.11 Cadangan Kajian Akan Datang

Berdasarkan kepada dapatan kajian, cadangan kepada kajian akan datang meliputi peningkatan dari segi model kajian, kaedah kajian, dan pembolehubah tambahan adalah dicadangkan. Kajian ini telah mengenal pasti bahawa kepimpinan distributif seorang pemimpin mempengaruhi kemampuan pemimpin dalam mengurus konflik. Gaya pengurusan konflik yang dipilih oleh pemimpin juga didapati bersandarkan kepada amalan kepimpinan dalam menghadapi permasalahan yang berlaku. Kelemahan pemimpin dalam mengawal emosi mereka sendiri akan menyebabkan ketidakadilan dalam mengurus konflik dan akan mencetuskan ketidakpuasan hati. Konflik tersebut akan menambahkan ketegangan dalam organisasi dan seterusnya mengundang masalah dalam persekitaran kerja. Maka dengan itu, aspek kepimpinan distributif yang berkait dengan pengurusan konflik turut perlu diteliti agar ia tidak memberi kesan ke atas persekitaran sekolah.

Selain itu, dalam kajian ini, penyelidik telah mengambil responden dari kalangan pemimpin sekolah di sekolah berkesan dan sekolah kurang berkesan sebagai generalisasi kepada pemimpin-pemimpin sekolah di dua kategori tahap pencapaian sekolah yang berbeza. Maka, penyelidik akan datang boleh mengambil pemimpin-pemimpin sekolah yang melibatkan kriteria kurikulum sekolah yang berbeza sebagai responden kajian, agar semua sekolah di Malaysia boleh mencapai tahap kualiti persekitaran sekolah yang baik melalui amalan kepimpinan distributif seperti yang disarankan dalam PPPM 2013-2025.

Seterusnya, responden yang dikaji dalam kajian ini hanyalah melibatkan pemimpin-pemimpin sekolah yang merangkumi pengetua sekolah, penolong-penolong kanan

sekolah, serta ketua-ketua panitia sebagai responden bagi ketiga-tiga instrumen yang diguna pakai dalam menganalisa kepimpinan distributif, pengurusan konflik dan persekitaran sekolah. Dengan sebab itu, perlunya kepada pengesahan dapatan kajian dengan mengambil responden yang berbeza sebagai contoh, soal selidik persekitaran sekolah diedarkan kepada guru-guru sekolah agar ia dapat mengesahkan keberkesanan dan pengaruh pengurusan konflik dan kepimpinan distributif pemimpin terhadap persekitaran sekolah yang dinilai oleh guru-guru.

5.12 Penutup

Perbincangan bab ini telah menyentuh berkaitan dapatan kajian dengan mengaitkan dapatan-dapatan yang signifikan dengan kajian-kajian lepas dan aspek-aspek teoritikal kajian. Pertama, pengurusan konflik memainkan peranan yang penting dalam mempengaruhi kepimpinan sekolah pada masa kini dan kepentingan peranan ini dapat dilihat berdasarkan hubungan dan pengaruhnya dengan kepimpinan distributif dan persekitaran sekolah. Kedua, kepimpinan distributif juga memainkan peranan penting dalam mempengaruhi kualiti persekitaran sekolah di setiap sekolah walaupun di kategori sekolah yang berbeza. Ketiga, wujudnya perbezaan dari segi faktor jantina, umur, dan kelulusan akademik pada tahap kepimpinan distributif dan pengurusan konflik pemimpin sekolah, manakala wujud perbezaan dari segi jantina, umur, pengalaman mengajar, dan kedudukan sekolah pada persepsi pemimpin terhadap persekitaran sekolah mereka. Keempat, hasil analisis telah mengenal pasti dimensi-dimensi pengurusan konflik dan kepimpinan distributif pemimpin sekolah menjadi peramal utama dan signifikan kepada pengukuhan dan peningkatan kualiti persekitaran sekolah. Akhir sekali bab ini juga telah menyentuh tentang rumusan dapatan-dapatan utama kajian, implikasi, dan sumbangan kajian ini kepada khazanah

ilmu dan kepada KPM dalam meningkatkan tahap keberkesanan kepimpinan dan kualiti persekitaran sekolah di Malaysia.



Rujukan

- Abdul Karim Mohd Nor (1989). *Characteristics of effective rural secondary schools in Malaysia*. Universiti Malaya.
- Abdul Shukor Abdullah (2007). *Apakah Sekolah Kluster adalah Sekolah Berkesan?* Kertas Ucap Utama Seminar Pendidikan Kebangsaan Fakulti Pendidikan. Universiti Malaya.
- Rahim, M.A., Garrett J.E., & Buntzman G.F. (1992). Ethics of managing interpersonal conflict in organizations. *Journal of Business Ethics*, 11.
- Ahlfinger, N.R. & Esser, J.K. (2001). Testing the groupthink model: effects of promotional leadership and conformity predisposition. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 29(1), 31-42.
- Ahmad Hulmi Ismail (2011). *Kepimpinan guru besar dan motivasi guru terhadap budaya buka sekolah di Sekolah Kebangsaan daerah Kubang Pasu, Kedah*. Tesis Master. Universiti Utara Malaysia.
- Ahmad Zabidi Abdul Razak (2006). Ciri iklim sekolah berkesan: implikasinya terhadap motivasi pembelajaran. *Jurnal Pendidikan*, 31(01), 3-19.
- Aldridge J.M., Fraser B.J., & Laugksch R. (2011). Relationships between the school-level and classroom-level environment in secondary schools in South Africa. *South African Journal of Education*, 31, 127-144.
- Alexander, W.R.J., Haug, A.A., & Jaforullah, M. (2010). A two-stage double-bootstrap data envelopment analysis of efficiency differences of New Zealand secondary schools. *Journal of Productivity Analysis*, 34 (2), 99–110.
- Algan Y., Cahuc, P., & Shleifer, A. (2011). Teaching Practices and Social Capital. *American Economic Journal: Applied Economics*, 5, 189-210.
- Allen, S. (2003). *To partition or not to partition: The impact of walls on visitor behavior at an exhibit cluster*. Paper presented at the annual meeting of the Association of Science-Technology Centers, Minneapolis.
- Allen, S. & Anita, L. (2004). *The new ethics: A guided tour of the twenty-first century moral landscape*. New York: Miramax Books.
- Allen, S.W. (2003). *A pleasure in pain: Contemporary mainstream cinema's fascination with the aestheticized spectacle of the controlled body*. PhD thesis, University of Warwick.
- Allen, D.W. (2012). *More heat than light: A critical assessment of the same-sex parenting literature, 1995–2012*. Working Paper, Simon Fraser University

- Alper, S., Tjosvold D., & Law K.S. (2000). Conflict management, efficacy, and performance in organizational teams. *Journal of Personnel Psychology*, 53, 625-642.
- Ahmad Tajuddin Abd. Hamid (1989). *Peranan pengetua dalam kepemimpinan pengajaran*. Tesis Sarjana Pendidikan, Fakulti Pendidikan, Universiti Malaya, Kuala Lumpur.
- Allington, R.L. & Cunningham, P.M. (2007). *Schools that work: where all children read and write* (3rd ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Amason, A.C. (1996). Distinguishing the effect of functional and dysfunctional conflict on strategic decision making: resolving a paradox for top management teams. *Academy of Management Journal*, 39, 123 - 48.
- Amason, A.C. & Sapienza H. (1997). The effects of top management team size and interaction norms on cognitive and affective conflict. *Journal of Management*, 23, 496-516
- Aminu, D. & Marfo, C. (2010). Managing workplace conflict in the school environment: challenges, rewards and the way forward. *Journal of Technology and Entrepreneurship in Africa*, 2, 2, pp. 31-48
- Anastasia, A. & Urbina, S. (1997). *Psychological Testing*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall.
- Anderson, K. (2004). Conflict of Laws-Case Comment. *International Law Journal*. 49, 305-331
- Anderson, L., Weinstein, T., Strykowski, B.F., & Walberg, H.J. (1994). A primer for analyzing educational effectiveness and efficiency. (ERIC Document Reproduction Service No., ED406502).
- Anderson, A., Miles, A., Robinson, P., & Mahoney, C. (2004). Evaluating the athlete's perception of the sport psychologist's effectiveness: What should we be assessing? *Journal of Psychology Sport and Exercise*, 5, 255-277.
- Anderson, L., Thomas, D.R., Moore, D.W., & Kool B. (2008). Improvements in school climate associated with enhanced health and welfare services for students. learning environments research: An *International Journal*, 11(3).
- Suwirta A. & Herman, I.C. (2012). Masalah Karakter Bangsa dan Figur Kepemimpinan Indonesia: Perspektif Sejarah. *ATIKAN Vol.2(1)*.
- Andrews, D.J. (2005). Rupture dynamics with energy loss outside the slip zone. *Journal of Geophysical Research* 110: doi: 10.1029/2004JB003191. issn: 0148-0227.

- Andrews, R.L., Basom, M., & Basom, M.R. (1991). Instructional leadership: Supervision that makes a difference. *Theory into Practice*, 30, (2), 97-101.
- Andrews, D. & Lewis, M. (2004). Building sustainable futures: improving schools. *Educational Journal*, 7(2), PP129-150.
- Andrews, R.L. & Soder, R. (1987). Principal leadership and student achievement. *Educational Leadership*, 44 (6), 9 – 11.
- Angelle, P.S. (2010). An organizational perspective of distributed leadership: A portrait of a middle school. *National Middle School Association*, 33(5), 1-16.
- Anthony S.B. & Schneider, B. (2003). Trust in school: a core resource for school reform. *Educational Leadership*.
- Aritzeta, A., Senior, B., & Swailes, S. (2005). Team role preference and cognitive styles: a convergent validity study. *Small Group Research*, 36(4) 404-36
- Aritzeta, A., Ayestaran, S., & Swailes, S. (2005). Team role preference and conflict management styles, *The International Journal of Conflict Management*, 16 (2), pp. 157-182 [Online] Available at: <http://nuweb.northumbria.ac.uk/library/norapowersearch/index.html> (Accessed: 21 of January 2011).
- Armistead, C., Pritchard, J.P., & Machin, S. (1999). Strategic business process management for organisational effectiveness. *Long Range Planning*, 32(1), 96-106.
- Austin, A.W. (1991). *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*. New York: American Council on Education/Macmillan.
- Auerbach, A.J. & Dolan, S.L. (1997). *Fundamentals of organizational behaviour: the canadian context*. Canada: ITP Nelson.
- Austin, G., & Reynolds, D. (1990). Managing for improved school effectiveness: *An International Journal*.
- Avolio, B.J., Walumbwa, F.O., & Weber, T.J. (2009). Leadership: Current Theories, Research, and Future Directions. *Annual Review of Psychology*, 60, 421-449.
- Azizah Sarkowi (2012). *Penilaian program praktikum: Model pembentukan dan peningkatan kualiti guru praperkhidmatan di institut pendidikan guru Malaysia*. Tesis PhD, UUM.
- Azizi Umar (2007). Bantuan kepada Sekolah Agama Rakyat: Suatu kajian sejarah dan tujuan asal. *Jurnal At-Tamadun*, 2: 161-182

- Azura Maizatul Mohd Yusof (2004). *Penggunaan laman web dalam pemasaran buku ilmiah: Kajian terhadap penerbit-penerbit universiti di Malaysia*.
- Bachkirova, T. (2005). Personal values and teacher stress: An exploratory study. *School Psychology International*, vol. 26 (3), pp. 340-352, January, ISSN .
- Badaracco, J.L. (2001). We don't need another hero. *Harvard Business Review*, 79(8), 120–126.
- Badke-Schaub, Goldschmidt, G., & Meijer M. (2010). *How does cognitive conflict in design teams support the development of creative ideas?* Creativity and innovation management.
- Balkundi, P. & Kilduff, M. (2005). The ties that lead: A social network approach to leadership. *Leadership Quarterly*, 16, 941–961.
- Barbara, A. & Corvette, B. (2006). *Conflict management: a practical guide to developing negotiation strategies*. Pearson Prentice Hall. Business & Economics.
- Barker, R. (2001). The nature of leadership. *Human Relations*, 54, 469–494.
- Barth, R. (1990). *Improving schools from within: teachers, parents, and principals can make the difference*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barry, D. (1991). Managing the bossless team: lessons in distributed leadership. *Journal of Organizational Dynamics*, 20, 31–47.
- Barry, J.F. (2012). *Classroom environment*. Routledge Library Editions: Education.
- Beck, L.G. & Murphy, J. (1993). *Understanding the Principalship: Metaphorical Themes 1920's - 1990's*, New York: Teachers College Press.
- Beersma, B., Hollenbeck, J.R., Conlon, D.E., Humphrey, S.E., Moon, H., & Ilgen, D.R. (2009). Cutthroat cooperation: The effects of team role decisions on adaptation to alternative reward structures. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 108, 131-142.
- Begley, P. & Leonard, J. (1999). Academic and practitioner perspectives on values (Eds.), *The Values of Educational Administration*. (51-69). New York: State University of New York Press.
- Bell, M. (2001). The five principles of organizational resilience. *Gartner Research*, AV-15-0508, 7 January 2002.
- Berkman, L.F. & Kawachi, I. (2000). *Social Epidemiology*. New York, Oxford University Press.

- Berkman, L.F., Glass, T., Brissette, I., & Seeman, T.E. (2000). From social integration to health: Durkheim in the New Millennium. *Social Science & Medicine*, 51(6), 843-857.
- Berkman, L.F. & Kawachi, I. (2000). A historical framework for social epidemiology. In Berkman, L. F. & Kawachi, I. (Eds.), *Social Epidemiology* New York, Oxford University Press, 3 - 12.
- Bickmore, K. (2001). Location, location, location: restorative (educative) practices in classrooms. Presented to ESRC 'restorative approaches to conflict in schools' Seminar for Moray House School of Education, University of Edinburgh, Scotland, UK February.
- Billingsley, B.S. (2007). Recognizing and supporting the critical roles of teachers in special education leadership. Exceptionality: A special *Education Journal*. Volume 15, (3).
- Blake, R. & Mouton, J. (1964). *The managerial grid: The key to leadership excellence*. Houston, TX: Gulf.
- Blase, J.J. (1982). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly* 18(4): 93-113.
- Blase, J. (1986). A qualitative analysis of sources of teacher stress: Consequences for performance. *American Educational Research Journal*, 23(1), 13-40
- Blase, J. & Blase, J. (2000). Effective instructional leadership: teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141.
- Bligh, M.C., Craig L., Pierce, C., & Kohles, J.C. (2006). The importance of self and shared leadership in team based knowledge work: A meso-level model of leadership dynamics. *Journal of Managerial Psychology*.
- Boardman, M. (2001). The value of shared leadership: tasmanian teachers' and leaders' differing views. *International Studies in Educational Administration*, 29(3), 2.
- Boddy, M. (2002). Linking competitiveness and cohesion. In : Begg, I., Ed. (2002). *Urban Competitiveness: Policies for Dynamic Cities*. Bristol: Policy Press, pp. 33-53. ISBN 1861343574
- Bodtker, A.M. & Jameson, J.K. (2001). Emotion in conflict formation and its transformation: Application to organizational conflict management. *The International Journal of Conflict Management*, 3, 259-275.

- Boliyar, J. & Chrispeels, J.H. (2010). Enhancing parent leadership through building social and intellectual capital. *American Educational Research Journal*, 48(1), 4-38.
- Booth, M. & Okely, A.D. (2005). Promoting physical activity among children and adolescents: The strengths and limitations of school-based approaches. *Health Promotion Journal of Australia*.
- Brandt, R.S. (1987). On leadership and student achievement: A conversation with Richard Andrews. *Educational Leadership*, 44 (6), 9-16
- Bremberg, S.G. (2004). New Tools for parents. Proposals for new models of parental support. Swedish. *National of Public Health*, Stockholm, Sweden.
- Brent, P.H. (2003). *Developing a conceptual ecosystem model for ecological integrity planning in the Greater Klunne Region, Yukon*. MES Thesis, Dept. of Geography and Environmental Studies, Wilfrid Laurier University.
- Breuker, G. (2004). *Towards healthy organisations in Europe - From Utopia to Real Practice*. ENWHP.
- Briggs, K.L. & Wohlstetter, P. (2003). Key elements of a successful school-based management strategy. *School Effectiveness and School Improvement*, 14(3), 351-372.
- Brookover, W.B. (1981). Effective secondary school, Research for better school, *Journal of Educational Management*. Philadelphia.
- Bryant, M. (2003). Cross-cultural perspectives on school leadership: lessons from Native American Interviews. In Bennet N., Crawford, & Cartwright, (eds). *Effective Educational Leadership*. London: Paul Chapman publishing.
- Brytting, T. & Trollestad, C. (2000), Managerial thinking on value-based management, in *International Journal of Value-Based Management*, 13, 55–77
- Bryk, A.S. & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Bulach, C. (1994). *The influence of the principals leadership style on school climate and student achievement*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 374506.
- Burke R. & Greenglass E. (1995). A longitudinal examination of the Cherniss model of psychological burnout. *Social Science Medicine*, 40, 1357-1363.
- Burstein, L., Linn, R.L., & Cappel, F.Y. (1978). Analyzing multilevel data in the presence of heterogenous within class regression. *Journal of Educational Statistics*, 3, 347 – 383.

- Cameron, K.S. (1984). The effectiveness of Ineffectiveness. *Research in Organization Behavior*, 6, 235 – 85.
- Carte, T., Chidambaram, L., & Becker, A. (2006). Emergent leadership in self-managed virtual teams: A longitudinal study of concentrated and shared leadership behaviors, *Group Decision and Negotiation*, 15(4), 323-343.
- Cawetti, G. (1980). How well are we providing instructional improvement services? *Educational Leadership*, 38(3), 236-240.
- Chambers, T. (2011). Understanding undergraduate students' experience: A content analysis using NSSE open-ended comments as an example. *Theory and policy and studies*: Ontario Institute, Canada.
- Chaplain, R. (1995). Stress and job satisfaction: A study of English primary school teachers, *Educational Psychology*, 15, (4), 473 – 489.
- Chapman, J. & Boyd, W.L. (1986). Decentralization, devolution and the school principal: Australian lessons on sistewide educational reform. *Educational Journal Administration Quaterly*, 22 (4), 28-58.
- Chelladurai, P. & Haggerty, T.R. (1991). Differentiation in national sport organizations in Canada. *Canadian Journal of Sport Sciences*, 16, 117-125.
- Chen, Y. (2007). *Principals' Distributed Leadership Behaviors and Their Impact on Student Achievement in Selected Elementary Schools In Texas*. Dissertation of Educational Administration.
- Cheng, L.L. (1991). *On the Typology of Wh-questions*, PhD dissertation, MIT.
- Cheng, Y.C., Kawachi, I., Coakley, E.H., Schwartz, J., & Colditz, G. (2000). Association between psychosocial work characteristics and health functioning in American women, a prospective study. *British Medical Journal*, 320 (7247), 1432-1436.
- Cohen, S., Gottlieb, B. & Underwood L. (2000). Social relationships and health. In S. Cohen, L. Underwood, & B. Gottlieb (Eds). *Measuring and Intervieweing in Social Support*. New York: Oxford University Press
- Coleman, S.R. (1966). The Invariance of the vacuum is the invariance of the world. *Journal Math. Phys.* 7(77).
- Coleman, J.S., Campbell, E.Q., McPartland, J.M. Md., Weinfield, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*, Washington, D. C. : Office of Education, U.S.A Department of Health Education and Welfare.
- Coleman, M. & Earley, P. (2005). *Leadership and Management in Education*. New York, Oxford University Press.

- Conger, J.A. & Pearce, C.L. (2003). *Shared Leadership: Reframing the Hows and Whys of Leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Copland, M.A. (2003). Leadership on inquiry: Building and sustaining capacity for school improvement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 375-395.
- Cotton, K. (1996). *School size, school climate, and student performance*. Northwest Regional Educational Laboratory.
- Couch, J.C. (1991). *A study of student achievement and how it relates to the principal in the role of instructional leader*. ERIC Document Reproduction Service No. 340136.
- Creemers, B. (1996). *School effectiveness knowledge base*. In D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll, & N. Lagerweij, *Making Good Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement* (36-58). New York: Routledge
- Creswell, J.W. (1997). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Croninger, R.G. & Lee, V.E. (2001). Social capital and dropping out of high school. Benefits to at-risk student of teachers' support and guidance. *Teachers College Record*, 103, 548-581.
- Crowther, D. (2002b). *Psychoanalysis and auditing*. In S. Clegg (ed), *Paradoxical new directions in management and organization theory*, Amsterdam: J. Benjamins, pp 227-46.
- Cullen K.W., Baranowski T., & Baranowski J. (1999). Psychosocial correlates of dietary intake: Advancing dietary intervention. *Annu Rev Nutr*.
- Muijs D. & Bosker, R. J. (2006). School effectiveness and school improvement. *International Journal of Research, Policy and Practice*. ICSE.
- Dantow, A. & Stringfield, S. (2000). Working together for reliable school reform. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 5(1&2), 183-204.
- Darling-Hammond L., Bullmaster M.L., & Cobb V.L. (1995). Rethinking teacher leadership through professional development schools. *The Elementary School Journal*.
- Darling-Hammond, L. (1997). *The right to learn: A blueprint for creating schools that work*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

- Darling J.R. & Fogliasso C.E. (1999). *Conflict management across cultural boundaries: A case analysis of a multinational bank*. *Eur. Bus. Rev.*, 99(6): 383-392.
- Datnow, A., Lasky, S., Stringfield, S., & Teddlie, C. (2005). Systemic integration for educational reform in racially and linguistically diverse contexts: A summary of the evidence. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 10(4), 441-453.
- De Dreu, C.K.W., & Weingart, L.R. (2003a). Task versus relationship conflict, team performance, and team member satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 4, 741-749.
- De Dreu & Weingart, L.R. (2003b). A contingency theory of task conflict and performance in groups and organizational teams. In M. A. West, D. Tjosvold, & K. Smith (Eds). *International Handbook of organizational Teamwork and Cooperative Working*.
- De Dreu, C.K.W., Van Dierendonck, D., & Yagil, D. (2004). Conflict at work and individual well-being, *The International Journal of Conflict Management*, 15 (1), pp. 6-26
- De Janasz, D. & Schneider (2006). *Interpersonal Skills in Organisations*. Boston: McGraw-Hill.
- Dereli, M. (2003). A survey research of leadership styles of elementary school principals. *Unpublished MSc thesis in educational sciences*. Faculty of Education, Middle East Technical University, Turkey.
- Desivilya, H.S. & Eizen, D. (2005). Conflict management in work teams: The role of social self-efficacy and group identification, *The International Journal of Conflict Management*, 16 (2), 183-208
- Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, 129-152.
- Deutsch, M., Peter T., Coleman, P.T., & Marcus, E.C. (2006). *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice*. Albany: Blackwell Publishing.
- Deutsch, M. & Coleman, P. T. (2000). *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dimmock, C. (2003). Leadership in learning centred schools: Cultural context, functions and qualities. In M. Bundrett, N. Burton & R. Smith (Eds.), *Leadership in Education* (3-22). London: Sage Publications.
- DiPaola, M.E. (2004). Elementary principals' perceptions regarding bully prevention activities. *Educational Leadership*.

- Dolan, P. (1997). Modeling Valuations for EuroQol Health States, *Medical Care*, 35: 1095-1108.
- Dorman, J. & Fraser, B. (2009). Psychosocial environment and affective outcomes in technology-rich classrooms: Testing A causal model. *Social Psychology of Education*, 12, 77-99.
- Dramani A. & Charles, M. (2010). Managing workplace conflict in the school environment: Challenges, rewards and the Way Forward. *Journal of Language, Technology & Entrepreneurship in Africa*, 2 (2).
- Drysdale, L., Goode, H., & Gurr, D. (2009). Successful school leadership: Moving from success to sustainability. *Journal of Educational Administration*, 47(6), 697-708.
- Duignan, P. (2006). *Ethical Leadership: Key Challenges and Tensions*. Melbourne, Cambridge University Press
- Duignan, P. (2003). *SOLR Project: Contemporary challenges and implications for leaders in frontline service organizations*, Sydney: Flagship for creative and authentic leadership, ACU National.
- Duignan, P. (2007). address to Catholic Education Conference in Sydney, Australia
- Duffy, R.D. & Lent, R.W. (2009). Test of a Social Cognitive Model of Work Satisfaction in Teachers. *Journal of Vocational Behaviour*, 75, 212-223.
- Eby, G.N. (2004). *Principles Of Environmental Geochemistry*. Brooks/Cole, Thomson Learning. Belmont, CA.
- Edmonds, R. (1979). Effective school for the urban poor. *Educational Leadership*, 40 (3), 4 – 11.
- Eick, Volker (2011). Policing below the state in Germany: Neocommunitarian soberness and punitive paternalism. *Contemporary Justice Review: Issues in criminal, and social*.
- Eisenberger, R., Stinglhamber, F., Vandenberghe, C., Sucharski, I., & Rhoades, L. (2002). Perceived supervisor support: Contributions to perceived organizational support and employee retention. *Journal of Applied Psychology*.
- Elmore, R.F. (2005). Accountable leadership. *The Educational Forum*, 69, 134–142.
- Elmore, R.F. & Burney, D. (1999). Investing in teacher learning: staff development and instructional improvement. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds). *Teaching as the Learning Professions: Handbook of Policy and Practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Elmore, R.E. (2000). *Building a New Structure for School Leadership*, Albert Shanker Institute.
- Elmore, R. (2002). *Scaling Up Educational Reform*. Paper presented at the Distinguished Voices in Education Series of the Philadelphia Education Fund, Philadelphia, PA.
- Fabunmik, M. & Alimba, C.N. (2010). Conflict in school climate: a synopsis of its nature, causes, effects and management approaches. *African Journal of Education Al Management* 13 (2) 205-226
- Feldman, M.S. & Pentland, B.T. (2003). Reconceptualizing organizational routines as a source of flexibility and change. *Administrative Science Quarterly*, 48(1), 94-118.
- Fernández, L., Sánchez, J.A., & Flores, L. (2000). An environment for the collaborative revision of digital theses. In *Proceedings of the Sixth International Workshop on Groupware (CRIWG 2000, Madeira Island, Portugal, October 18-20)*. IEEE Computer Society, Los Alamitos, Calif.
- Fisher, D.C. (1994). *Measuring up the Baldrige*, New York: American Management Assosiation.
- Fisher, E.S. & Komosa-Hawkins, K. (2013). Creating school environments to support lesbian, gay, bisexual, transgender, and questioning youth and families. *Journal of Psychology*.
- Follett, M.P. (1940). *Dynamic Administration*. The Collected Papers of Mary Parker Follett, edited by Henry C. Metcalf and L. Urwick, Harper & Brothers, New York, London.
- Foster, R. & St Hilaire, B. (2004). The who, how, why, and what of leadership in secondary school improvement: lessons learned in England. *The Alberta Journal of Educational Research*, 50(4), 354–369.
- Fraser, B.J. (1994). Research on classroom and school climate. In D. Gabel (Ed.). *Handbook of Research on Science Teaching and Learning* (New York: Macmillan), 493-541.
- Frith, U. & Miller, E. (2004). Lecture: Confusions and controversies about Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 672-86.
- Fullan, M.G. (1995). *The Limits and the Potential of Professional Development*. In T. Guskey & M. Huberman (Eds), *Professional Development in education: New Paradigms and Practices*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.

- Fullan, M. (2003). *The Moral Imperative of School Leadership*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press; Toronto, Ontario Principals' Council.
- Fullan, M. (2011). *Choosing the Wrong Drivers for Whole System Reform*. Seminar series204. Centre for Strategic Education.
- Fullan, M. (2008). *The Six Secrets of Change: What the Best Leaders do to Help Their Organizations Survive and Thrive*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2009). *The challenge of change: Start school improvement now* (2nd edition). Corwin
- Gabbay, S.M. & Leenders, R. Th. A.J. (1999). CSC: The structure of advantages and disadvantage. *Corporate Social Capital And Liability*.
- Gillander-Gadin, K. & Hammarström, A. (2000). School-related health – a cross-sectional study among young boys and girls. *International Journal of Health Services*, 30(4), 797–820
- Gallucci, C. (2008). Using sociocultural theory to link professional learning to organizational support in the context of school district instructional reform. *American Journal of Education* 114, 541-581.
- Gamero, N., Gonzalez-Roma, V., & Peiro, J.M. (2008). The influence of intra-team conflict on work teams' affective climate: A longitudinal study. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81(1), 47-69
- Ganser, T. (2000). Professional development for web-based teaching: overcoming incense and resistance. *New Direction for Adult and Continuing Education*, 88, 69-78.
- Gautier, B. (2000). *Formayive assessment of organizational effectiveness framework, consultation paper*. Final report prepared for innovation and quality service division. Treasury Board of Canada, Ottawa.
- Geijsel, F.P., Slegers, P.J.C., Stoel, R.D., & Kruger, M.L. (2009). the effect of teacher psychological, school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch Schools. *The Elementary School Journal*, 109 (4), 406-427
- Glatthorn, A. (1995). Teacher development. In L. Anderson. *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (2nd Edition). London: Pergamum Press.
- Goldstein, M. (1997) *The Case for an International Banking Standard*, Peterson Institute for International Economics.

- Goleman, D. P. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ for Character, Health and Lifelong Achievement*. Bantam Books, New York
- Goleman, D. (2002) *The New Leaders: Transforming the Art of Leadership into the Science of Results*. London: Little, Brown.
- Goleman, D. Boyatzis, R., & McKee, A. (2004). *Primal Leadership: Learning To Lead With Emotional Intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.
- Gorard, S. (2001). *Quantitative Methods In Educational Research: The Role Of Numbers Made Easy*. New York, NY: Continuum.
- Graetz, F. (2000). Strategic change leadership. *Management Decision*, 38(8): 550–562
- Green, R. (1994). *The Course of the Four Horsemen: Costs of War and its Aftermath in Sub-Saharan Africa* in Macrae and Zwi (1994)
- Green, R.L. (2001). *Practicing the Art of Leadership*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Greenberg, R.A. & Baron, J. (2000). *Behaviour in Organizations* (7th ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Griffiths, M. (2003). *Action for Social Justice in Education: Fairly Different*, Maidenhead: Open University Press
- Griffith J., Steptoe A., & Cropley M. (1999). An investigating of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Psychology*, 69(4).
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly*, 13, 423–451.
- Gronn P. (2002b). *Distributed Leadership*. Second International Handbook of Educational Leadership and Administration: Dordrecht: Kluwer.
- Gronn, P. (2003). *The New Work of Educational Leaders: Changing Leadership Practice in an Era of School Reform*. London: Paul Chapman Publishing
- Gronn, P. (2008). The Future of Distributed Leadership, *Journal of Educational Administration*, 46(2): 141-158.
- Grootaert, C. (1998). *Social Capital, The Missing Link? Initiative Working Paper No. 3*, Washington D. C: The World Bank.
- Grzywacz, J.G. & Fuqua, J. (2000). The Social Ecology of Health, Leverage Points and Linkages. *Behavioral Medicine* 26(3), 101-116.

- Guglielmi, R.S. & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68, 61-99.
- Hall, G. & Hord, S. (2001). *Implementing Change: Patterns, Principles, and Potholes*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hallinger, P. & Heck, R.H. (1998) Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980–1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), . 157–191
- Hanson, E.M. (1991). *Educational Administration and Organizational Behavior* (3rd Ed), Boston: Allynard Bacon. p.271
- Hanson, E.E. (1978). *The Impact of a Prescribed Burn In a Temperate Subalpine Forest Upon the Breeding Bird and Small Mammal Populations*. Thesis. Ellensburg, WA: Central Washington University. 56 P. M.S.
- Hallinger, P., Murphy, J., & Hausman, C. (1992). Restructuring schools: Principals' perceptions of fundamental educational reform. *Educational Administration Quarterly*, 28, 330-349.
- Hallinger, P. & Hausman, C. (1996). *The changing role of the principal in school of hoice: A longitudinal case study*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, California.
- Halverson, R.R. (2007). Systems of practice and professional community: The Adams case. In J. P. Spillane & J. B. Diamond (Eds.), *Distributed leadership in Practice* (35-62). New York, NY: Teachers College Press.
- Hanson, E.M. (2003). *Educational Administration and Organizational Behavior* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Hardy M. & Bryman, A. (2004). *Handbook of Data Analysis*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2004). The Seven Principles of Sustainable Leadership. *Educational Leadership*, 61(7).
- Harper, B.A. (2002). *Tropical cyclone parameter estimation in the Australian region: Wind-Pressure Relationships and Related Issues for Engineering Planning and Design*, Systems Engineering Australia. Pty Ltd for Woodside Energy Ltd, Perth, <http://www.uq.net.au/seng/download/Wind-pressure%20Discussion%20Paper%20Rev%20E.pdf>]
- Harris, A. (2005). Distributed leadership. In B Davies (ed). *The essentials of school leadership*. London: Paul Chapman Publishing.

- Harris, J.R. (2000). Context-specific learning, personality, and birth order. current directions in *Psychological Science*, 9, 174-177.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership: Leading or misleading, *Educational Management and Administration*, 32(1): 11–24.
- Harris, A. (2007). Distributed leadership: Conceptual confusion and empirical reticence, *International Journal of Leadership in Education*, 10(3): 1–11.
- Harris, A. (2008). *Distributed Leadership in Shools: Developing the Leaders of Tomorrow*. Routledge & Falmer Press.
- Harris, A. (2009). *Distributed School Leadership: Evidence, Issues and Future Directions*. ACEL Monograph 44. Penrith, NSW: Australian Council for Educational Leaders.
- Harris, A. & Chapman, C. (2002). *Effective Leadership in Schools Facing Challenging Circumstances*. National College for School Leadership.
- Harris, A. & Muijs, D. (2005). *Improving Schools Through Teacher Leadership*. Maidenhead: Open University Press.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change* 8, 337-347.
- Harris, A. & Muijs, D. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22(8): 961-972.
- Hastings, R.P. & Bham, M.S. (2003). The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, 24(1) 115-127.
- Hughes, R., Ginnett, R., & Curphy, G. (2009). *Leadership: Enhancing the Lessons of Experience*, Sixth Edition. New York, NY: Published by McGraw-Hill/Irwin
- Hawe, P. & Shiell, A. (2000). Social Capital and Health Promotion, a review. *Social Science and Medicine*, 51, 871-885.
- Heck, R.H. & Marcoulides, G.A. (1993). Principal leadership behaviors and school achievement. *NASSP Buletin*, 77 (553), 20 -28
- Hepburn, A. & Brown S.D. (2001). Teacher stress and the management of accountability. *Human Relations* ISSN 0018-7267, 54(6). 691-715.
- Hill, P.T., Pierce, L., & Guthrie, J. (1997). *Reinventing public education: How contracting can transform america's schools (RAND Research Study)*. Chicago: University of Chicago Press.

- Hirsch, S.A. & Hord S.M. (2008). *Making The Promise a Reality*. In A.M. Blankstein, PD. Houston, & R.W Cole (Eds). *Sustaining Professional Learning Communities*.
- Hitt, M.A., Miller, C., & Colella, A. (2006). *Organizational Behavior: a Strategic Approach*. John Wiley.
- Hoerr, T.R. (1996). *Focusing on the Personal Intelligences as a Basis for Success*, 80(583), 36-42. National Association of Secondary School Principals.
- Hofstede, G., Neuijen B., Ohavy D.D., & Sanders G. (1990). Measuring organizational cultures: A qualitative and quantitative study across twenty cases. *Administrative Science Quaterly*, 35.
- Hokka, P. (2012). Teacher educators amid conflicting demands: Tensions Between Individual and Organizational Development. *Education, Psychology, and Social Research*.
- Hopkins, S. (2005). Gatineau Vacation of A Lifetime: John Mccrae High School Offers Outrageous Fun in Lively Production of Lucky Stiff. Ottawa Citizen (Ottawa, ON), p. F4.
- Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (2001). *Educational Administration: Theory, research, and Practice* (6th ed.). Boston: McGraw Hill.
- Hoy, W.K. & Furgeson, J. (1985). Theoretical framework and exploration of organizations effectiveness of schools. *Educational Administration Quarterly*, 21 (2): 117 -134.
- Hoy W.K., Tarter C.J., & Bliss I. (1990). Organizational Climate, School Helth, and effectiveness: A comparative analysis. *Educational Administration Quaterly*.
- Hoyle, E. (2001). Teaching prestige, status and esteem. *Educational Management and Administration*, 29(2), 139 -152.
- Hoyle, J. (2007). *A Preparation Mystery: Why Some Succeed and Others Fail*. Planning and Changing, 38 (3&4) 148-164.
- Hubbard, H.M. & Stein, M.K. (2006). *Reform as Learning: School Reform, Organizational Culture, and Community Politics in San Diego*. New York: Routledge.
- Hughes, R., Ginnett, R., & Curphy, G. (2009) *Leadership: Enhancing the Lessons of Experience*. 6th edn. New York: McGraw Hill.
- Hulpia, H. & Devos, G. (2010a). How distributed leadership can make a difference on Teachers organizational Commitment? A qualitative study, *Teaching and Teacher Education*, 26.

- Humphreys, E. (2010). Distributed leadership and its impact on teaching and learning. *Education Doctorate*, NUI Maynooth.
- Hussein Mahmood (1993). *Kepimpinan dan Keberkesanan Sekolah*. Kuala Lumpur, Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Ibrahim Mamat (1988). *Pengetua sekolah: Menangani Isu dan Cabaran Kepemimpinan*. Kuala Lumpur: Kumpulan Budiman Sdn Bhd.
- Innami, I. (1994). *The Quality of Group Decisions, Group Verbal Behaviour, and Intervention*. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*. 60, 409-430.
- Ishak Md Shah (2008). Kesan kepimpinan pengetua dan angkubah moderator terhadap kepuasan kerja guru dan komitmen guru. *Tesis Doktor Falsafah*. Universiti Teknologi Malaysia
- Ishak Sin (2006). *Memperkasa kepimpinan sekolah- teori manakah yang perlu diguna pakai oleh pengetua?* Kertas kerja Seminar Nasional Pengurusan dan Kepimpinan Pendidikan ke 13. Anjuran IAB. 4 -8 Disember
- Izani Ibrahim (2014). *Pengaruh Kecerdasan Emosi Pemimpin dan Kepimpinan Servant Terhadap Pengurusan Perubahan di Sekolah*. Tesis PhD Pendidikan, Universiti Utara Malaysia. Tidak Diterbitkan.
- Jaffe D.T. & Scott C.D. (1998). Reengineering in practice. where are the people? where is the learning? *The Journal of Applied Behavioral Science*.
- Jameson, J. K. (1999). Toward a comprehensive model for the assessment and management of interorganizational conflict: Developing the framework. *International Journal of Conflict Management*.
- Jamilah Ahmad & Yusof Boon (2011). *Amalan Kepimpinan Sekolah Berprestasi Tinggi (SBT) di Malaysia*. Falkulti Pendidikan, Universiti Teknologi Malaysia Johor. Malaysia.
- Jehn, K.A. (1997). A qualitative analysis of conflict types and dimensions of organizational groups. *Administrative Science Quarterly*, 42, 530-557.
- Jehn, K.A. (1997). A qualitative analysis of conflict types and dimensions of organizational groups. *Administrative Science Quarterly*.
- Jehn, K. & Bendersky, C. (2003). Intragroup conflict in organizations: A contingency perspective on the conflict–outcome relationship. *Research in Organizational Behavior*, 24, 187–242
- Jehn, K.A., Greer, L.L., & Rupert, J. (2008). *Diversity and Conflict*. In A. Brief (ed.), *Diversity at work* (166-219). Cambridge: Cambridge University Press.

- Jellison, J. (2006). *Managing the dynamics of change: the fastest path to creating an engaged and productive workplace.*
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research*, 66(4), pp. 459-506.
- Johnson, R.B. & Christensen, L.B. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Johnson, R.L., Milenkovic, L., & Scott, M.P. (2000). In vivo functions of the Patched protein: requirement of the C terminus for target gene inactivation but not Hedgehog sequestration.
- John-Steiner, V. & Mahn, H. (1996). Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. *Educational Psychologist*.
- Jones G.R, Jennifer M.G., & Charles W.H. (2000). *Contemporary Management (2nd ed)*. McGraw-Hill Higher Education, (Boston, USA), 2000.
- Judy, R. & Don, M.B. (2004). Educational leadership: changing schools, changing roles. *Educational Leadership*.
- Jung, K.-M., Tan, S., Landman, N., Petrova, K., Murray, S., Lewis, R., Kim, P.K., Kim, D.S., Ryu, S.H., Chao, M.V., & Kim, T.W. (2003). *Regulated Intramembrane Proteolysis of the P75 Neurotrophin Receptor Modulates Its Association with the TrkA Receptor*. *J. Biol. Chem.* 278, 42161-42169.
- Lemerle, K.A. (2005). *Evaluating the Impact of the School Environment on Teachers' Health and Job Commitment*. School of Public Health, Brisbane, Australia.
- Kawachi, I. (1999). *Social Capital and Community Effects on Population and Individual Health*. *Annals of the New York Academy of Sciences* 896:120-30.
- Keyes, M.W., Hanley-Maxwell, C., & Capper, C.A. (1999) Spirituality? It's the core of my leadership: empowering leadership in an inclusive elementary school. *Educational Administration Quarterly*, 35 (2): 203-237
- Kinnander M. (2011). Conflict management: how to manage functional conflicts within project teams. master of science thesis in the master's programme *International Project Management*.
- Knight, P.T. & Trowler, P.R. (2001). *Departmental Leadership in Higher Education*. Buckingham: SRHE/Open University Press.

- Kotter, J.P. (1990). *A Force For Change: How Leadership Differs From Management*. New York, NY: The free press
- Kouzes J.M. & Posner B.Z. (1987). *The Leadership Challenge. How to get Extraordinary Things Done in Organizations*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Kouzes J.M. & Posner B.Z. (1993). *Credibility: How leaders gain and lose it, why people demand it*, revised edition.
- Kouzes J.M. & Posner, B.Z. (2010). *The Truth about Leadership: The no-fads, Heart of the Matter Facts You Need to Know*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Kouzes J. & Posner B. (1995). *The Leadership Challenge*. Second Eition. San Francisco, Jossey-Bass.
- Kouzes J.M. & Posner B.Z. (2003). *The Leadership Practice Inventory (LPI): Observer* (3rd e d). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kowalski, T.J. (2003). *Contemporary School Administration: An Introduction* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Kowalski, T.J., Lasley, T.J., & Mahoney, J.W. (2008). *Data-Driven Decisions and School Leadership: Best Practices for School Improvement*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Kowert, P.A. (2002). *Groupthink or deadlock: When do Leaders Learn from their Advisors?* Albany: Blackwell Publishing.
- Krejcie R. V. & Morgan D.W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement* 1970, 30, 607-610
- Kruse, S.D., Louis, K.S., & Bryk, A.S. (1995). An emerging framework for analyzing school-based professional community. In K.S. Louis, S. Kruse & Associates (eds). *Professionalism And Community: Perspectives on Reforming Urban Schools*. Long Oaks, CA: Corwin
- Kuhn, T. & Poole, M.S. (2000). Do conflict management styles affect group decision making? *Human Communication Research*, 26, 558-590.
- Kultar Singh (2007). *Quantitative Social Research Methods*. Social Science. SAGE Publications.
- Kurtzberg, T.R. & Mueller, J.S. (2005). The influence of daily conflict on perceptions of creativity: A longitudinal study, *The International Journal of Conflict Management*.
- Kyriakides, C., Charalambous, G., Philippou, F., & Campbell, R.J. (2006). Illuminating Reform Evaluation Studies Through Incorporating Teacher Effectiveness research: *A Case Study in Mathematics*.

- Lam, J. (2000). *Philosophies and Religions*. Albany: Blackwell Publishing.
- Lambert, L. (2002). A framework for shared leadership. *Educational Leadership*, 59(8), 37- 40
- Lashley, C. & Boscardin, M.L. (2003). Special education administration at a crossroads. *Journal of Special Education Leadership*, 16, 63–75
- Lashway, L. (2003). Role of the school leader: Trends and issues. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement. (ERIC Document Reproduction Service No. ED479933)
- Lather, Jain & Shukla (2010)
- Law, S. & Glover, D. (2003) *Educational Leadership and Learning: Practice, Policy and Research*. Buckingham Open University Press
- Lebedun, J. (1998). *Managing Workplace Conflict*. West Des Moines: American Media Inc.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.
- Leithwood, K., Louis K.S., Anderson S., & Wahlstrom K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*.
- Leithwood, K. & Jantzi D. (1998). *The Effects of Transformational Leadership on Organizational Conditions and Student Engagement with School*.
- Leithwood, K. (2005). *Understanding Successful Principal Leadership: Progress on a Broken Front*. Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, Toronto Ontario, Canada.
- Leithwood, K., Jantzi D., Ryan S., & Steinbach R. (1997). Connecting teacher leadership and school improvement. Paper presented at the *Annual Ameeting* of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Leithwood, K., Mascall B., & Tiiu, S. (2009). *Distributed Leadership According to Evidence*. Albany: Blackwell Publishing.
- Leithwood, K.A. & Riehl C. (2003). What we know about successful school leadership. *A report of division of Area*.
- Leithwood, K., Mascall, B., & Strauss, T. (2009b). New perspectives on an old idea: a short history of the old idea. In Leithwood, K., Mascall, B. and Strauss, T. (eds), *Distributed Leadership according to the Evidence*. Abingdon: Routledge, pp. 1–14.
- Lemerle, K.A. (2005). Evaluating the Impact of the School Environment on Teachers' Health and Job Commitment: Is the Health Promoting School a Healthier Workplace? *Phd Thesis*, Queensland University of Technology.

- Lencioni, P. (2002). *The Five Dysfunctions of A Team: A Leadership Fable*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc Pub.
- Lesley, K. (2002). *Creating Schools that Heal: Real-life Solutions*. Teachers College Press. Education.
- Leung, Y.F. (2010). *Conflict Management And Emotional Intelligence*. DBA thesis. Southern Cross University, Lismore NSW.
- Levine, D.U. & Lezotte, L.W. (1990). Unusually effective school: A review and analysis of research and practice, Madison, W.: The National Center For effective School Research and Development.(ERIC Document Reproduction Service No. ED330032).
- Lewicki, P., Hill, T., & Czyewska, M. (1992). Nonconscious acquisition of information. *American Psychologist*, 47, 796-801.
- Lewicki, R.J. & Wiethoff, C. (2000). Trust, Trust Development, and Trust Repair. In. M. Deutsch & P.T. Coleman (Eds.), *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice* (p. 86-107). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lewin, K. (1935). A dynamic Theory of personality. McGraw-Hill Publications in *Psychology*. University Osmania.
- Lezotte, L.W. (1991). *Correlates of effective schools: The 1st and 2nd generation*. Okemos, MI: Effective School Products, Ltd.
- Li, L.W. (2012). *Pengaruh Kepimpinan Pengajaran Pemimpin Sekolah Terhadap Keberkesanan Pengajaran Guru di Sekolah Kebangsaan dan Sekolah Menengah Kebangsaan Bahagian Bintulu Sarawak*. Tesis Master. Universiti Utara Malaysia. Tidak diterbitkan.
- Lim, J.Y. & Cromartie, F. (2001). Transformational leadership, organizational culture and organizational effectiveness in sport organizations. *The Sport Journal*, 4(2), 111-169.
- Linforde, S.W. (2000). Value Chain Management in Construction: Modelling the Process of Housebuilding. Proceedings of *International Conference on Construction Information Technology CIT2000*, The CIB-W78, IABSE, EG-SEA-AI, Reykjavik, Iceland.
- Lipham, J.M. (1981). *Effective principal, effective schools*. Reston, Virginia: National Association of Secondary School Principals
- Little, J.W. (1993). Teachers' Professional Development in a Climate of Education Reform, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15, 129-151.

- Littlejohn, S.W. (1996). *Theories of Human Communication* (5th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Lloyd, G.M. & Wilson, M. (1998). Supporting Innovation: The Impact of a teacher's Conceptions of Functions on His Implementation of a reform Curriculum. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29(3), 248-274.
- Lokman Mohd Tahir, Hamdan Said, Rosni Zamuddin Shah Sidek, M. Al-Muzzammil Yassin, & Sanitah Mohd Yusof, (2008). *Analisis Kepimpinan Pengetua Sekolah Menengah di Johor, Skudai*: Universiti Teknologi Malaysia.
- Lokman Tahir & Normah Abd Kadir (2011). *Gaya Pengurusan Konflik Guru dalam Kalangan Guru Besar Sekolah Rendah daerah Johor Bahru*. Tidak Diterbitkan.
- Lulofs, R.S. (1994). *Conflict: From Theory to Action*. Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick
- Lunenburg, F.C. & Ornstein, A.O. (2008). *Educational Administration: Concepts and Practices* (5th ed.). Belmont, CA: Wadsworth/Cengage.
- MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: a matter of practice. *School Leadership and Management*, 25(4), 349-66.
- MacBeath, J., Odouro, G., & Waterhouse, J. (2004). Distributed leadership in action: a study of current practice in schools, *Distributed Leadership, Booklet 3.2*. Nottingham National College for School Leadership (NCSL)
- March J.G. & Olsen J.P. (1976). *Position and Presence in the Drift of Decision: Ambiguity and Choice in Organization*. Bergen: Universitetsforlaget.
- MacDonald, B. (1991). *Critical Introduction from Innovation to Reform- A Framework for Analysing Change: Developing Involvement and Understanding* (pp. 1-13). Milton Keynes, UK: Open University Press.
- Mangin, M.M. & Stoelinga, S.R. (2008). Teacher Leadership: What it is and Why It Matters. In M.M. Mangin & S.R. Stoelinga (Eds). *Effective teacher leadership: Using Research to Inform and Reform*. New York, NY: Teachers College Press.
- Manno, C.M. & Firestone, W.A. (2008). Content is the Subject: How teacher Leaders with Different Subject Knowledge Interact with Teachers. *Effective Teacher Leadership: Using Research To Inform And Reform*. New York, NY: Teachers College Press.
- Mariani Md Nor (2002). Kepimpinan psikologi dalam Organisasi Sekolah: Kesediaan Psikologi dalam Kepimpinan Sekolah. Dalam Sufean Hussin (Ed). *Inovasi dasar pendidikan: Perspektif Sistem dan Organisasi*. Kuala Lumpur. Penerbit Universiti Malaysia.

- Marks, M.A., Mathieu, J.E., & Zaccaro, S.J. (2001). *A Temporally Based Framework and Taxonomy of Team Processes*.
- Marmot, M., Siegrist, J., Theorell, T., & Feeney, A. (1999). Health and the Psychosocial Environment at Work. *Social Determinants of Health*.
- Marmot, M. & Wilkinson, R.G. (2000). Social Determinants of Health. *Health Promotion International*, New York, Oxford University Press. 15(1), 87-91.
- Marmot, M. & Wilkinson, R.M. (1999). *Social Determinants of Health*. Oxford: Oxford University Press.
- Marx E. & Wooley S.F. (1999). *Health is Academic - A Guide to Coordinated School health Programs*. New York: Teachers College Press
- Marzano, R.J., Waters, T., & McNulty, B. (2005). *School Leadership that Works: From Research to Results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mascall, B., Leithwood, K., Straus, T., & Sacks, R. (2008). The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. *Journal of Educational Administration* Vol. 46, No. 2, pp.214-228
- Mayer, B.S. (1995). Conflict Resolution. In R.L. Edwards (Ed.), *Encyclopedia of Social Work* (19th Ed., pp. 613-622). Washington, D.C.: NASW.
- Mayrowetz, D. (2008). Making Sense of Distributed Leadership: Exploring the Multiple Usages of the Concept in the Field. *Educational Administration Quarterly*, 44(3), 424-435
- McNeil, L. (2000). *Contradictions of School Reform*. London: Routledge.
- McCurdy, J. (1983). *The Role of the Principal in Effective School: Problems and Solutions*. AASA Critical Issues Report. Sacramento, California: Education News Service.
- Meier, D. (2002). *In Schools We Trust: Creating Communities of Learning in an Era of Testing and Standardization*. Boston, MA: Beacon Press.
- Melamed, J.C. & Reiman, J.W. (2000). Collaboration and Conflict Resolution in Education. *High School Magazine*, 7, 16-20.
- Mele, D. (2003). Organisational humanizing cultures, do they generate social capital. *Journal of Business Ethics*, 45 (1-2).
- Mendez-Morse, S. (1992). *Leadership Characteristics that Facilitate School Change*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory Mgbeken.

- Micahel E.W. (1999). *Delegation and Empowerment: Leading with and Through Others*.
- Midthassel, U.V. (2006). Creating a shared understanding of classroom management. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(3), 365-383.
- Miles, S.A. & Watkins, M.D. (2007). *The leadership team: Complementary strengths or conflicting agendas?* Harvard Business Review, 85(4), 90-98.
- Millar, S. & Dreyer, W. (1996). *Managing Human Resources in New Zealand*. Auckland: Longman Paul
- Miller, C.A. (2003). *A Glossary of Terms and Concepts in Peace and Conflict Studies*. Geneva: University of Peace Press.
- Mitchell, M.L. & Jolley, J.M. (2001). *Instructor's manual for research design explained* (4th ed.). New York: Harcourt.
- Mitchell, C. & Sackney, L. (2007). Extending the learning community: A broader perspective embedded in policy. In L. Stoll & K. S. Louis (Eds.), *Professional Learning Communities: Divergence, Detail and Difficulties* (pp. 30-44). Maidenhead, UK: Open University Press.
- Mohd Majid Konting (1990). *Kaedah Penyelidikan Pendidikan*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa Dan Pustaka
- Mohd Nur Syufaat Jamiran & Wee S.T. (2013). Kelestarian transformasi pembangunan sosioekonomi orang asli. *Persidangan Kebangsaan Geografi & Alam Sekitar Kali ke-4*.
- Moran, R. (2001). *Authority and Estrangement: An Essay on Self-Knowledge*. Princeton NJ: Princeton NJ.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988). *School Matters: The Junior Years*, Well: Open Books.
- Msila V. (2012). Conflict Management and School Leadership. *Journal of Communication*, 3(1): 25-34
- Muhyiddin Yassin (2013). *Ucapan Penggulangan: Perhimpunan Agung UMNO 2013*. Dewan Merdeka, Pusat Dagangan Dunia Putra (PWTC)
- Murphy, C. (1994). *The School Principal as Educational Leader*. New York: McGraw- Hill.
- Murphy, D. (1995). Chaos rules: an exploration of the work of instructional designers in distance education. *Doctoral Dissertation*. Deakin University, Geelong, Australia.

- Murphy, K.R. & Davidshofer, C. O. (2001). *Psychological Testing*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Murray, H.A. (1938). *Explorations in Personality*. New York: Oxford Press
- Najib Razak (2013). *Ucaptive Hari Pendidikan Nasional Tahun 2013*.
- Nahapiet, J. & Ghoshal, S. (1998). Social Capital, Intellectual Capital and the organizational Advantage. *The Academy of Management Review* 1998. Vol. 23, No. 2, 242-26
- Thomas K.N. (2008). *Experiencing Intercultural Communication*. New York: McGraw Hill. p. 211.
- Newmann (2005). *Successful School Restructuring*. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools.
- Newmann, F.M., Smith, B., Allensworth, E., & Bryk, A.S. (2001). *School Instructional Program Coherence: Benefits and Challenges. Improving Chicago's Schools*. Chicago IL: Consortium on Chicago School Research.
- Normah Othman (2009). Teaching and assessing three types of direct writing in Malaysian ESL classrooms. A survey of ESL teachers opinions. *English Language Journal*, 3, 102-114.
- Northouse, P.G. (2007). *Leadership: Theory and Practice*, 4th edn. London: Sage.
- Nunnally, J.C. & Bernstein, I.H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Oduro, G.K.T. (2004). Distributed leadership in schools: what English headteachers say about the 'pull' and 'push' factors. *Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Manchester, 16–18 September*
- Oduro, G.K.T. (2006). Distributed leadership in schools. *Education Journal*, 80, 23-25.
- Olsen, E.M. & Chrispeels, J.H. (2009). *A Pathway Forward to School Change: Leading Together and Achieving Goals*. Leadership and Policy in Schools.
- Opdenakker, M.C. & Damme, J.V. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 1–21.
- O'Toole, J., Galbraith, J., & Lawler, E.E. (2002). When two (or more) heads are better than one: the promises and the pitfalls of shared leadership, *California Management Review* 44(4): 65–83.

- Ostroff, C. (1992). The relationship between satisfaction, attitudes, and performance, an organizational level analysis. *Journal of Applied Psychology*, 77 (6), 963-974.
- Ozan Nadir Alakavuklar (2007). *The Role of Ethics on Cionflict Handling Styles: A Scenario Based Study*.
- Duignan, P. (2007). Visualising Outcomes in Social Policy: Constructing Quality Outcome Sets for Maximising Impact. *Social Policy, Research & Evaluation*
- Duignan, P. (2006). *Educational Leadership: Key Challenges and Ethical Tensions*. Melbourne: Cambridge University Press
- Pelled, L.H. (1996a). Relational demography and perception of group conflict and performance: a field investigation. *International Journal of Conflic Management*.
- Pendergast, D., Whitehead, K., De Jong, T., Newhouse-Maiden, L., & Bahr, N. (2007). Middle years teacher education: New programs and research directions. *The Australian Educational Researcher*, 34(2), 73-90.
- Perry, M., Foley P., & Rumph P. (1996). Events management: an emerging challenge in Australian higher education. *Festival Management & Event Tourism*.
- Peterson. R.E. (1997). *Eight Internet Search Engines Compared*. First Monday.
- Peterson, K.D. (1989). *Secondary principals and instructional leadearship: Complexities in a diverse role*. National Center on Effective Secondary Schools: Madison, WI.
- Peterson, R. & Behfar, K. (2003). The Dynamic Relationship Between Performance Feedback, Trust, and Conflict in Groups: A Longitudinal Study. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 92, 102-112
- Pil, F.K. & Leana, C. (2009). Applying organizational research to public school reform: the effects of teacher human and social capital on student performance. *Academy of Management Journal*, 56(2), 1101e1124.
- Pinkley, R.L. (1990). Dimensions of conflict frame: Disputant interpretations of conflict. *Journal of Applied Psychology*, 75, 117–126.
- Penuel, W.R., Riel, M.R., Krause, A., & Frank, K.A. (2009). Analyzing teachers' professional interactions in a school as social capital: a social network approach. *Teachers College Record*, 111(1), 124e163.
- Pondy, L.R. (1967). Organizational Conflict: Concepts and Models. *Administrative Science Quaterly*. 12, 293-320.

- Prestine, N.A. (1994). *Shared decision making in restructuring essential schools: The role of the principal*. Paper presented at the Annual Conference of the University Council for Educational Administration, Baltimore.
- Purkey, S.C. & Smith, M.S. (1983). Effective school: A review. *The Elementary School Journal*, 85 (3), 427 – 452.
- Putnam, R.D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Panneerselvam, R. (2004). *Research Methodology*. Business & Economics.
- Rahim, M.A. (2001). *Managing Conflict in Organizations* (3rd ed.). Westport, CT: Quorum.
- Rahim, M.A. & Bonoma, T.V. (1979). Managing organizational conflict: A model for diagnosis and intervention. *Psychological Reports*, 44, 1323-1344.
- Rahim, M., Antonioni, D., & Psenicka, C. (2001). A structural equations model of leader power, subordinates' styles of handling conflict, and job performance. *International Journal Of Conflict Management*, 12(3), 191. at: <http://www.dsqsds.org> (accessed 3 November 2006).
- Rahim, M.A. (1983). A measure of styles of handling interpersonal conflict. *Academy of Management Journal*, 26, 368–376.
- Rahim, M.A. & Magner, N.R. (1995). Confirmatory factor analysis of the styles of handling interpersonal conflict: First-order factor model and its invariance across groups. *Journal of Applied Psychology*, 80, 123-132.
- Ralph, J.H. & Fennessey, J. (1983). Science or reform: Some question about the effective school model, *Phi Delta Kappan*, 64 (10), 589 – 694
- Ranjit Kumar (2010). *Research Methodology: A Step-by Step Guide for Beginners*.
- Razik, A.T. & Austin, D.S. (2010). *Fundamental Concepts of Educational Leadership and Management*. 3rd Edition.
- Reeves, D.B. (2004). *Accountability for learning: How teachers and school leaders can take charge*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Restorative J. & Humphreys, E. (2010). Distributed Leadership and Its Impact on Teaching and Learning. *Education Doctorate*, NUI Maynooth

- Reynolds, D. (1994). School effective and quality in education. In P. Ribbin, and E. Burridg, (Eds.). *Improving education. Promoting Quality in School*, London: Cassell
- Rice, N. (2006). Reining in Special Education: Constructions of Special Education in New YorkTimes Editorials, 1975–2004, *Disability Studies Quarterly*, 26(2).
- Ritchie, R. & Woods, P. (2007) Degrees of distribution: towards an understanding of variations in the nature of distributed leadership in schools, *School Leadership & Management*, 27 (4) pp. 363 – 381.
- Robbins, S.P. (2003). *Organisational Behaviour* (10th ed). San Diego: Prentice Hall.
- Robison, D. (2007). *The Effect of School Environment on the Association Between Beverage Consumption, Physical Activity Levels, and Body Mass Index*.
- Rubin R.B., Palmgreen P., & Sypher H.E. (1994). *Communication research measures: A sourcebook*. New York: Guilford Pr. UTA location & call number: Central Library: Books P 91.3 .C62 1994
- Rugg, Gordon, Petre, & Marian, (2006). *A Gentle Guide to Research Methods*. McGraw-Hill International. Education.
- Ruia R. (2003). Peaceful Conflict Resolution In School Environment. *International Seminar on Conflict Resolution (February 15 - 17, 2003)*.
- Runde, C.E. & Flanagan, T.A. (2007). *Becoming a Conflict Competent Leader: How You and Your Organization Can Manage Conflict Effectively*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Runde, C.E. & Flanagan, T.A. (2008). Conflict competent leadership. *Leader to Leaders*, 1: 46-51.
- Rutten, J. (2000). *Universal Coalgebra: A Theory of Systems*. Theoretical Computer Science, 249(1):3–80.
- Sabitha, M. (2006). Persepsi pelajar instituit pengajian tinggi terhadap tingkah laku devian di tempat kerja. *Jurnal Pemikir*, Julai/September, 43-58.
- Sackmann, S. (1991) *Cultural Knowledge In Organizations* London, Sage.
- Salleh, Mohamad Johdi, & Adulpakdee, (2012). Causes of conflict and effective methods to conflict management at islamic secondary schools in Yala Thailand. *International Interdisciplinary Journal of Education*.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (2007). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. London: International School Effectiveness & Improvement Centre, University of London.

- Sammons P., Sylva K., Melhuish E., Siraj-Blatchford I., Taggart B., Grabbe Y., & Barreau S. (2007). *Effective Pre-School and Primary Education 3-11 Project. Influences on Children's Attainment and Progress in key stage 2*.
- Sarah, Renee, Lindstrom, & Johnson (2009). Using Concept Mapping to Structure Students' Views of the School Environment's Contribution to School Violence: Providing Suggestions for School Environment Intervention.
- Schellenberg J.A. (1996). *Conflict Resolution: Theory, Research, and Practice*.
- Schereen, J. & Bosker, R.J. (1997). *The Foundation of Educational Effectiveness*. London: Pergamon.
- Schmid, H. (2002). Relationships between organizational properties and organizational effectiveness in three types of non-profit human service organizations. *Public Personnel Management*, 31(3), 377 – 395.
- Schmidt, W.H., Wang, H.C., & McKnight, C.C. (2005). Curriculum coherence: An examination of US mathematics and science content standards from an international perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 37(5), 525-559.
- Schmuck, R.A. & Schmuck, P. (2001)). *Group Processes in the Classroom*, 8th edition. Boston, MA: McGraw Hill.
- Schutz, P.A.L. (1997). Educational goals, strategies used and the academic performance of high school students. *The Journal of High School*, 80 (3), 193 – 201.
- Sergiovanni, T.J. (2007). Leadership as stewardship. In *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership* (2nd ed., pp. 75-92). San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.
- Shahril Marzuki (1997). *Kajian Sekolah Berkesan di Malaysia: Model Lima Faktor*. Tesis kedoktoran yang tidak diterbitkan, Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Shalley, C.E. & Gilson, L.L. (2004). What leaders need to know: A review of social and contextual factors that can foster or hinder creativity. *Leadership Quarterly*, 15: 33-53.
- Shankar, G. (1990). Factors influencing the teaching of evolution and creationism in Texas public high school biology classes. *Phd Dissertation*. Texas Tech University, Lubbock. Dissertation Abstracts International.
- Sharifah Md Nor (2000). *Keberkesanan Sekolah Satu Perspektif Sosiologi*. Kuala Lumpur: Universiti Putra Malaysia.

- Sheikh Muhamad Ali (2011). *Head Teachers' Perceptions and Practices of School Leadership in Private Secondary Schools in Sirajganj District, Bangladesh*. University of Canterbury, Christchurch, New Zealand.
- Siti Aida Abd Muttalib (2014). Gaya kepimpinan terhadap pemilihan strategi pengajaran dan pembelajaran. *Laporan Projek*, Universiti Tun Hussein Onn Malaysia.
- Siti Rahimah Mohamad Saman (2004). Designing User Interface for Constructive Learning Based on Kolb's Learning Cycle. Theses submitted for UiTM.
- Shelton, C.K. & Darling, J.R. (2001). Entrepreneurship in the quantum age: a new set of organizational development skills. *The Academy of Entrepreneurship Journal*, (Winter, pp. 45– 59).
- Silns, H. & Mulford, B. (2002). Leadership and school results second international. *Handbook of Educational Leadership and Administration*, Kluwer Press
- Silva, S.R., Kendall, C., Wilkison, D.H., *et al.* (2000). A new method for collection of nitrate from fresh water and the analysis of nitrogen and oxygen isotope ratios. *Journal of Hydrology*, 228, 22–36
- Simon, H. A. (1976). *Administrative Behavior: A Study of Decision Making Process in Administrative Organization*. New York: The Free Press
- Simons, T. & Peterson, R.S. (2000). Task conflict and relationship conflict on top management teams: the pivotal role of intra-group trust. *Journal of Applied Psychology*. Vol. 85(14), 109-111
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069.
- Snodgrass, L. & Blunt, R. (2009). The value of play for conflict management: A case study. *South African Journal of Education*, 29(1): 53-67.
- Somech, A., (2002). Explicating the complexity of participative management: an investigation of multiple dimensions. *Educational Administration Quarterly*, 38(3), 341-371.
- Somech, A. (2008). Managing conflict in school teams: The impact of task and goal interdependence on conflict management and team effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 44(3): 359-390.
- Somech, A. & Drach-Zahavy, A. (2007). Schools as team-based organizations: A structure-process-outcomes approach. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 11(4), 305-320. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/1089-2699.11.4.305>

- Somech, A., Desivilya, H.S., & Lidogoster, H. (2009). Team conflict management and team effectiveness: the effects of task interdependence and team identification, *Journal of Organizational Behaviour*, 30, pp. 359-378 [Online] Available at: <http://nuweb.northumbria.ac.uk/library/norapowersearch/index.html> (Accessed: 21 of January)
- Southworth, G. (2004). Primary School Leadership in Context: Leading small, medium and large-sized primary schools: London Routledge Falmer Spangenberg & Theron.
- Spillane, J. P. & Harris, A. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *British Educational Leadership, Management & Administration Society (BELMAS)*, 22, 1, 31-34.
- Spillane, J.P. (2006) *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J., & Diamond, J. (2007) (Eds) *Distributed Leadership in Practice* Colombia University: Teachers' College Press, New York
- Spillane, J.P. Halverson, R., & Diamond, J.B. (2001). *Towards a Theory of Leadership Practice: A Distributed Perspective*. Institute for Policy Research Working Article. Northwestern University
- Spillane, J.P., Halverson, R., & Diamond, J.B. (2001). Investigating School Leadership Practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.
- Spillane J.P., Halverson, R., & Diamond, J.B. (2004). Towrds a Theory of Leadership Practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*.
- Spillane J.P., Camburn, E.M., Pustejovsky, J., Pareja, A.S., & Lewis, G. (2008). Taking distributed perspective. epistemological and methodological tradeoffs in operationalizing the leader-plus aspect. *Journal of Educational Administration*.
- Spillane, J.P., Frank, K.A., & Kim, C.M. (2012). Instructional advice and information seeking behavior in elementary schools: Exploring tie formation as a building block in social capital development. *American Educational Research Journal*, 49(6): 1112-1145.
- Spillane, M., Ketschek, A., Jones, S.L., Korobova, F., Marsick, B., Lanier, L. (2011). The actin nucleating Arp2/3 complex contributes to the formation of axonal filopodia and branches through the regulation of actin patch precursors to filopodia. *Dev. Neurobiol.*
- Spillane, J.P., Parise, L.M., & Sherer, J.Z. (2011). Organizational routines as coupling mechanisms: policy, school administration, and the technical core. *American Educational Research Journal*: 48(3): 586-620.

- Spillane, J.P. & Thompson, C.L. (1997). Reconstructing conceptions of local capacity: The local education agency's capacity for ambitious instructional reform. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 19(2), 185-203.
- Sprenger, M. (2006). *Memory 101 for Educators*. Albany: Blackwell Publishing.
- Srikanth, P.B. & Jomon, M.G. (2013). Is This My Job at All? The Impact of Flexible Role Orientation in Predicting Extra-Role Behavior, *Southern Business Review*, Summer: 29-48.
- Steyn, G.M. & Van Niekerk, E.J. (2002). *Human Resource Management in Education*. Pretoria: Unisa press.
- Stiggins, R.J. (2005). *Student-Involved Assessment FOR Learning*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Stokols, D. (1992). Establishing and maintaining health environments, towards a social ecology of health promotion. *American Psychologist*, 47(1), 6-22.
- Stokols, D. & Pelletier, K.R. (1996). The ecology of work and health, research and policy directions for the promotion of employee health. *Health Education Quarterly*, 23(2), 137-159
- Storey, A. (2004). The problem of distributed leadership in school. *School Leadership and Management*.
- Suparman, I.A. (2013). Interethnic Communication among The Nine Larges Population in Indonesia and its Dynamism Based on Census Data (Area 9 Inter ethnic Communication). Yogyakarta. JICC 2012.
- Supovitz, J.A. (2006). *The Case for District-Based Reform: Leading, Building, and Sustaining School Improvement*. Cambridge, MA: Harvard Education Press
- Suseela M., Abdul Rahman Idris, Nagappan C.R. (2010). Teacher Professional Experience and Performance: Impact of the Work Environment and General Welfare in Malaysian Secondary Schools. *Asia Pacific Education Review*, v11 n4 p609-617 Dec 2010
- Teorell, J. (1999). *A Deliberative Defence of Intra-Party Democracy*. *Party Politics* 5(3): 363-382
- Terry, P.M. (1996). The principal and instructional leadership. *Paper presented at the Annual Meeting* of the National Council of Professor in Educational Administration, Corpus Christi, TX.
- Thomas, K.W. (1971). *Conflict-Handling Modes in Interdepartmental Relations* (Purdue University. Unpublished Dissertation.

- Thomas, K.W. & Kilmann, R.H. (1974). Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument, *Consulting Psychologists Press*, Palo Alto, CA.
- Thomas, K.W. & Kilmann, R.H. (1978). Comparison of four instruments of conflict behavior. *Psychological Reports*, 42, 1139-1145.
- Timperley, H. (2009). Using assessment data for improving teaching practice. *Australian Council for Educational Research (ACER) Conference*. Assessment and Student Learning: Collecting, interpreting and using data to inform teaching, Western Australia.
- Tjosvold, D. (1998). Cooperative and Competitive Goal Approach to Conflict: Accomplishment and Challenges. *Applied Psychology: An International Review*.
- Tjosvold, D. (1997). Conflict Within Interdependence: Its Value for Productivity and Individuality. In C. De Dreu & E. Van De Vliert (eds). *Using Conflict in Organization*. London
- Tjosvold, D. (2008b). The Conflict Positive Organization: It Depends on Us. *Journal of Organizational Behavior*, 29, 19-28. doi: 10.1002/job.473
- Tsai, W. & Ghoshal, S. (1998). Social capital and value creation: The role of intra-firm networks. *Academy of Management Journal*, 41, 464-476.
- Tschannen-Moran, M. (2001). The effects of a state-wide conflict management initiative in schools [Electronic version]. *American Secondary Education* 29(3), 2-32.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2000). Designing, implementing, and improving collaborative learning: A memorable model. *Teacher Educator*, 36(2).
- Tsui, K.T. & Cheng, Y.C. (1999). School organizational health and teacher commitment: A contingency study with multi-level analysis. *Educational Research and Evaluation*.
- Turunen H., Tossavainen K., Jakonen S., Salomaki U. & Vertio H., (1999). Initial results from the European Network of Health Promoting Schools program on development of health education in Finland. *Journal of School Health*.
- Uhl-Bien, M. (2006). Relational leadership theory: Exploring the social processes of leadership and organizing. *Leadership Quarterly*, 17(6), 654-676. doi: 10.1016/j.leaqua.2006.10.007
- Ulhoi & Muller (2014). Mapping the Landscape of Shared Leadership: A Review and synthesis. *International Journal of Leadership Studies*, Vol. 8, Iss. 2.

- Utitt Sirivun (2001). *An Investigation of The Primary and Secondary Conflict Management Style Preferences of Men and Women in the Role of Local Managers*. International Managers and Colleges Students in Thailand. Dissertation.
- Veenstra, G. (2001). Social Capital and Health. The complementary Roles of Human and Social Capital. *Canadian Journal of Policy Research*.
- Violetta, B. (2012). *Development of conflict management strategies to increase the organizational effectiveness in Nordic companies*. Master thesis: School of Business: Reykjavik University.
- Vuille, J.C. & Schenkel, M. (2001). Social equalization in the health of youth. The role of the school. *European Journal of Public Health*, 11, 287-293.
- Vuyisile Msila (2012). *Conflict Management and School Leadership*. College of Education, University of South Africa, UNISA.
- Wakins C. & Wagnr, P. (2000). Improving School Behaviour. Business and Economics.
- Waldersee, R. & Eagleson, G. (2002). Shared Leadership in the implementation of reorientations. *Leadership & Organization Development Journal*, 23(7), 400-407.
- Wallace, M. (2001). *Conflict Management and School Leadership*. College of Education, University of South Africa, UNISA.
- Wang Dinghua (1998). School effective in China. *Paper Presented for the School Efficiency Conference*, Sri Lanka, 15 – 17 December 1998.
- Weber, G. (1971). *Inner City Children Can be Taught to Read. Four Successful Schools*. Washington D.C: Council for Basic Education.
- Weese, W.J. (1996). Do Leadership And Organizational Culture Really Matter? *Journal of Sport Management*, 10, 197–206.
- Weingart, L. & Jehn, K. (2000). Manage Intra-Team Conflict Through Collaboration. In. E. Locke (Ed), *Handbook of Principles of Organization Behavior*. Oxford, UK: Blackwell Press.
- Wheatley, M.J. (1999). *Leadership and the New Science: Discovering Order in a Chaotic World*. 2nd edition. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Whetten, David, A. & Cameron, K.S. (2012). *Managing Power and Conflict in the Workplace*. Introduction to International Organizational Behavior.
- Whiteley, P.F. (1999). *The Origins of Social Capital*. – In: Van Deth, J. W., Maraffi, M. and

- Whiteley, P. (1999). *Social Capital and European Democracy*, pp 25–44. London: Routledge
- William, J.P. & Killian, J. (2003). *Handbook of Conflict Management*. Public Administration and Public Policy/104.
- Wilmot, W.M. & Hocker J.L. (1998). Interpersonal Conflict. *Conflict Psychology*. Fifth edition. McGraw-Hill.
- Wilmot, W.W. & Hocker, J.L. (2001). *Interpersonal Conflict*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Wilson, D.S. (2005). *Evolution For Everyone: How to Increase Vigilance is Required to Keep Evolution in the Public School Curriculum*.
- Woo, K.L. (2007). Computer-generated Animal Model Stimuli. *Journal of Visualized Experiments*, 6.
- Woods, E. (2004). Developing a Pedagogy of Play, in A. Anning, J., Cullen and M. Fler (Eds). *Early Childhood Education: Society and Culture* (London, Sage).
- Wright, J.R. (1990). Contributions, Lobbying, and Committee Voting in the U.S. House of Representatives. *American Political Science Review* 84:417-38
- Wyart, J.F. (1966), *Private Communication*. Albany: Blackwell Publishing.
- Yahya Don (2009). *Korelasi dan Pengaruh Kompetensi Emosi Terhadap Kepimpinan Sekolah: Perbandingan Antara Sekolah Berkesan dan Sekolah Kurang Berkesan*. Doktor Falsafah Pendidikan, UUM.
- Yahya Don, Aziah Ismail, & Yaakob Daud (2007). Kepimpinan dan Pembangunan Pelajar Sekolah di Malaysia. *PTS Publication*.
- Yahya Don & Shahril Marzuki (2007). Emosi dan Kepimpinan Sekolah: Peranan Kecerdasan Emosi. *Kertas Kerja Seminar 2005-2008*.
- Yahya Don & Yaakob Daud (2011). *Kompetensi Kepemimpinan dan Budaya Sekolah Berprestasi Tinggi di Malaysia*.
- Yang, J.T. & Wan C.S. (2003). *Advancing Organisational Effectiveness and Knowledge Management Implementation*. Tourism Management In Press, Corrected Proof.
- Yangaiya S.A. (2015). Distributed Leadership and Empowerment Influence on Teachers Organizational Commitment. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies MCSER Publishing*. Vol 4 No 1.
- Yen, I., & Syme, S. (1999). The social environment and health: a discussion of the epidemiological literature. *Annual Review of Public Health*.

- Yukl, G.A. (2002). *Leadership in Organizations*. Fifth edition, upper Saddle River, NJ, Prentice Hall.
- Yukl, G. (2006). *Leadership in Organizations*, Sixth edition. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Yusree Wan Chek (2010). *Kepimpinan Guru Besar dan Iklim Sekolah-sekolah Kebangsaan di Negeri Perlis*. Universiti Utara Malaysia.
- Zandvliet, D.B. & Buker, L. (2003). The Internet in BC Classroom: Learning Environments in New Contexts. *International Electronic Journal on Leadership and Learning*. Calgary: University of Calgary.
- Zheng, H.Y. (1996). School Contexts, Principal Characteristic and Instructional Leadership Effectiveness: A Statistical Analysis. *Paper presented at the Annual Meeting of The American Educational Research Association*, New York, NY.
- Zulkifli Abdul Manaf, Rahimah Ahmad, & Shahril Marzuki (1999). School effectiveness and school improvement in Malaysia. In T. Townsend, P. Clarke, & M. Ainscow (Ed.), *Third millennium schools: A world of difference in effectiveness and improvement*, pp. 265-282. Amsterdam: Swets and Zeitlinger.

