

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.



**PENGARUH PEMBUDAYAAN KOMUNITI PEMBELAJARAN
PROFESIONAL DAN AMALAN KOLABORATIF TERHADAP
KUALITI PENGAJARAN PEMBELAJARAN DALAM
KALANGAN GURU PEMIMPIN PERTENGAHAN**



UUM
Universiti Utara Malaysia

ASMA BINTI SAAD

**DOCTOR OF EDUCATION
UNIVERSITI UTARA MALAYSIA
2023**



Awang Had Salleh
Graduate School
of Arts And Sciences

Universiti Utara Malaysia

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

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

ASMA SAAD

calon untuk Ijazah
(candidate for the degree of)

Ed.D

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

**"PENGARUH PEMBUDAYAAN KOMUNITI PEMBELAJARAN PROFESIONAL DAN AMALAN
KOLABORATIF TERHADAP KUALITI PENGAJARAN PEMBELAJARAN DALAM KALANGAN GURU
PEMIMPIN PERTENGAHAN"**

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

Bahawa tesis/disertasi tersebut boleh diterima dari segi bentuk serta kandungan dan meliputi bidang ilmu dengan memuaskan, sebagaimana yang ditunjukkan oleh calon dalam ujian lisan yang diadakan pada: **03 May 2023**.

That the said thesis/dissertation is acceptable in form and content and displays a satisfactory knowledge of the field of study as demonstrated by the candidate through an oral examination held on:
03 May 2023.

Pengerusi Viva:
(Chairman for VIVA)

Prof. Dr. Arsaythamby a/l Veloo

Tandatangan
(Signature)

Pemeriksa Luar:
(External Examiner)

Prof. Dr. Ismail Sheikh Ahmad

Tandatangan
(Signature)

Pemeriksa Dalam:
(Internal Examiner)

Assoc. Prof. Dr. Siti Noor Ismail

Tandatangan
(Signature)

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

Prof. Dr. Nurahimah Mohd Yusoff

Tandatangan
(Signature)

Tarikh:

(Date) **03 May 2023**

Kebenaran Mengguna

Tesis ini dikemukakan sebagai memenuhi sebahagian daripada keperluan pengijazahan Doktor Pendidikan di Universiti Utara Malaysia. Saya bersetuju membenarkan pihak perpustakaan universiti mempamerkan sebagai bahan rujukan umum. Saya juga bersetuju bahawa sebarang bentuk salinan sama ada secara keseluruhan atau sebahagiannya dari tesis ini untuk tujuan akademik adalah dibenarkan dengan kebenaran daripada penyelia tesis atau Dekan Awang Had Salleh Graduate School of Arts and Sciences. Sebarang bentuk salinan dan cetakan bagi tujuan komersial adalah dilarang sama sekali tanpa kebenaran bertulis daripada penulis. Pernyataan rujukan penulis kepada penulis dan Universiti Utara Malaysia perlulah dinyatakan jika terdapat sebarang rujukan ke atas tesis ini. Kebenaran untuk menyalin dan menggunakan tesis ini sama ada secara keseluruhan ataupun sebahagian daripadanya hendaklah dipohon melalui:



Dekan Awang Had Salleh Graduate School of Arts and Sciences
UUM College of Arts and Sciences
Universiti Utara Malaysia
06010 Sintok, Kedah.

Universiti Utara Malaysia

Abstrak

Pengajaran dan pembelajaran (PdP) yang berkualiti dapat membangunkan potensi murid secara holistik. Selari dengan naratif baharu amalan pendidikan Malaysia, kualiti PdP guru dapat ditingkatkan melalui pembudayaan komuniti pembelajaran profesional (PLC) dan amalan kolaboratif. Namun begitu, kajian lalu menunjukkan kekaburan konsep PLC dan lemahnya amalan kolaboratif menyebabkan PdP guru hambar dan membosankan. Dalam konteks kajian ini, peranan guru pemimpin pertengahan (MLT) diketengahkan sebagai sokongan peningkatan kualiti PdP guru melalui pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif. Kaedah campuran selari konvergen telah digunakan. Pengumpulan data dijalankan melalui dua fasa. Fasa pertama melibatkan 333 orang MLT yang menjawab soal selidik dalam talian, diikuti fasa kedua melibatkan enam orang MLT melalui temu bual dan analisis kandungan dokumen penulisan refleksi pengajaran. Data kualitatif yang diperolehi dianalisis secara induktif bagi menyokong dapatan kajian kuantitatif. Dapatan kuantitatif menunjukkan bahawa pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif mempunyai hubungan dan pengaruh yang signifikan terhadap kualiti PdP. Dapatan kualitatif pula telah menjelaskan bahawa amalan kolaboratif dan pembudayaan PLC sangat perlu dilaksanakan di sekolah bagi meningkatkan kualiti PdP. Refleksi pengajaran dapat dijadikan input kepada pelaksanaan PLC. Walau bagaimanapun, masih terdapat isu dan cabaran yang perlu dihadapi dan ditangani oleh MLT supaya amalan kolaboratif dan pembudayaan PLC dapat dilaksanakan dengan berkesan. Hasil kajian ini merupakan bukti empirikal berkaitan PLC dan amalan kolaboratif dalam kalangan MLT yang memberi pengaruh secara langsung terhadap kualiti PdP guru. Oleh itu, dapatan kajian boleh dijadikan asas kepada penyelarasan semula tugas dan peranan MLT di sekolah. Perubahan tugas MLT membolehkan bimbingan dilaksanakan dalam mengupayakan kualiti PdP guru seterusnya meningkatkan pencapaian murid dan sekolah.

Kata Kunci: Kualiti pengajaran dan pembelajaran, Pembudayaan komuniti pembelajaran profesional, Amalan kolaboratif, Refleksi pengajaran

Abstract

Quality teaching and learning can develop students' potential holistically. In line with the new narratives of the Malaysian education practice, the quality of teaching and learning can be improved through the cultivation of professional learning communities (PLC) and collaborative practices. However, previous studies have shown the ambiguity of the PLC concept and the weak collaborative practices causing teaching and learning to be bland. In the context of this study, the role of middle leader teachers (MLT) is highlighted to support the improvement of teachers' quality teaching and learning through the PLC culture and collaborative practices. A convergent parallel mixed method was used. Data collection was done in two phases. The first phase involved 333 MLT who responded to online questionnaires, and the second phase involved six MLT who were interviewed and content analysis was performed on their written teaching reflection. The qualitative data obtained were analysed inductively to support the results of the quantitative study. The quantitative results showed that PLC culture and collaborative practices have a significant relationship and influence on the quality of teaching and learning. The qualitative results explained that collaborative practices and cultivation of PLC in schools are very necessary to improve the quality of teaching and learning. Classroom reflection can be used to contribute to the implementation of PLC. However, there are still issues and challenges that MLTs need to face and address in order to effectively implement collaborative practices and PLC culture. The results of this study provide empirical evidence related to PLC and collaborative practices in MLT, which have a direct impact on the quality of teaching and learning. The results also served as a baseline to streamline the roles and responsibilities of MLT to enhance the quality teaching and learning and subsequently, improve students' performance and school achievement.

Keywords: Teaching and learning quality, Cultivation of professional learning communities, Collaborative practice, Teaching reflection

Penghargaan

Dengan Nama Allah Yang Maha Pemurah Lagi Maha Penyayang. Segala puji-pujian layakannya bagi Allah s.w.t dan selawat serta salam buat Junjungan Mulia Nabi Muhammad s.a.w serta seluruh ahli keluarga baginda. Syukur kehadiran Allah s.w.t kerana dengan keizinanNya penulisan ini dapat dilengkapkan dan pengajian saya tiba dipenghujungnya. Tanpa ilham dan pertolongan dari-Nya mungkin saya tidak mampu mengharungi pengajian ini sehingga selesai. Setinggi-tinggi penghargaan dan terima kasih pertama-tamanya kepada Prof. Dr. Nurahimah binti Mohd Yusoff selaku penyelia yang banyak memberikan dorongan, panduan, sumbangan dan buah fikiran serta bimbingan berterusan yang jujur dan ikhlas memungkinkan kajian ilmiah ini dapat direalisasikan pada saat ini. Segala teguran dan dan tunjuk ajar yang diberikan tanpa mengira batas masa dan waktu sangat bermakna bagi saya. Sekalung penghargaan ditujukan kepada semua pensyarah yang mengajar kelas Ed.D Kohort Satu dan koordinator Program Ed.D. Kohort Satu, jasa kalian tidak dilupakan.

Ucapan terima kasih tidak terhingga kepada pendamping setia suamiku, Kharia Md Yusuf dan anak-anak tersayang, Muhammad Khairul Afif, Nur Adibah Najwa, Nur Alya Haziqah dan Tuah Arif Naim atas sokongan, semangat, dan perngorbanan kalian pinjamkan masa dan waktu untuk merealisasikan impian mama. Tidak lupa kepada dua insan pertama dihati, doa tiada hijab dari bonda Siti Minah binti Abdulah dan ayahanda Saad bin Din yang sentiasa doakan perjalanan hidup ini. Sokongan daripada seluruh keluarga, adik beradik dan ipar duai amat bermakna buat diri ini. Penghargaan teristimewa buat rakan-rakan keluarga Ed.D. Kohort Satu yang diketuai oleh Tuan Hj. Ahmad Sabri bin Mohamad, Timbalan Pengarah Perancangan, JPN Perlis yang sentiasa bersama diri ini disaat susah senang mengharungi dunia sebagai seorang pelajar ijazah kedoktoran. Terima kasih kepada mentor saya Dr Nazri bin Ishak. Seterusnya, setinggi-tinggi penghargaan kepada barisan kepimpinan dan rakan-rakan pegawai Pejabat Pendidikan Daerah Langkawi atas semangat dan doa kalian untuk diri ini. Terima kasih ya Allah, terima kasih semua.

Dalam kerendahan hati ada ketinggian budi. Dalam kemiskinan harta ada kekayaan jiwa. Dalam kesempitan hidup ada kekuasaan ilmu. Harapan diriku agar penulisan ini sebagai ibadah dalam mencari ilmu dunia dan negeri abadi.

Isi Kandungan

Kebenaran Mengguna.....	i
Abstrak... ..	ii
Abstract	iii
Penghargaan... ..	iv
Isi Kandungan.....	v
Senarai Jadual.....	xi
Senarai Rajah.....	xiii
Senarai Lampiran... ..	xiv
BAB SATU PENGENALAN	1
1.1 Pendahuluan	1
1.2 Latar Belakang Kajian.....	2
1.3 Penyataan Masalah	8
1.4 Objektif Kajian.....	13
1.5 Persoalan Kajian.....	14
1.6 Hipotesis Kajian	15
1.7 Kerangka Konsep Kajian.....	15
1.8 Definisi Operasional.....	17
1.8.1 Kualiti Pengajaran dan Pembelajaran	17
1.8.2 Komuniti Pembelajaran Profesional (PLC)	18
1.8.2.1 Pembinaan Norma dan Nilai.....	19
1.8.2.2 Fokus Kepada Pencapaian Murid	19
1.8.2.3 Perkongsian Amalan Peribadi.....	19
1.8.2.4 Dialog Refleksi	20
1.8.2.5 Pembudayaan PLC	20
1.8.3 Amalan Kolaboratif.....	21
1.8.4 Guru Pemimpin Pertengahan (MLT)	21
1.8.5 Refleksi Pengajaran.....	22
1.9 Kepentingan Kajian.....	22
1.9.1 Kepentingan Kepada Guru, MLT dan Kepimpinan Sekolah.....	23
1.9.2 Kepentingan Kepada Pihak KPM, JPN dan PPD	26
1.9.3 Kepentingan Kepada Teori	26
1.10 Skop dan Batasan Kajian.....	28
1.11 Ringkasan Bab.....	29

BAB DUA TINJAUAN LITERATUR.....	30
2.1 Pendahuluan	30
2.2 Komuniti Pembelajaran Profesional (PLC).....	31
2.2.1 Konsep PLC	39
2.2.2 PLC Sebagai Organisasi Pembelajaran.....	42
2.2.3 Dimensi PLC.....	45
2.2.4 Model PLC.....	49
2.3 Amalan Kolaboratif	49
2.3.1 Prinsip Amalan Kolaboratif	52
2.3.2 Amalan Kolaboratif Profesional	54
2.3.3 Amalan Kolaboratif dalam Meningkatkan Kualiti PdP	56
2.4 MLT sebagai Pemimpin Kurikulum.....	58
2.4.1 Peranan MLT sebagai Peneraju Pedagogi Berkesan.....	58
2.4.2 Peranan MLT sebagai Pemimpin Peningkatan Kualiti PdP Guru	60
2.4.3 Peranan MLT Sebagai Pembimbing Guru	62
2.5 Kualiti Pengajaran dan Pembelajaran.....	66
2.6 Refleksi Pengajaran MLT dalam PdP	68
2.6.1 Proses Refleksi Pengajaran	71
2.6.2 Kitaran Proses Refleksi Pengajaran	73
2.7 Kajian Lepas Berkaitan PLC, Amalan Kolaboratif, MLT dan Kualiti PdP	73
2.7.1 Kajian Lepas Berkaitan PLC	74
2.7.2 Kajian Lepas Berkaitan Amalan Kolaboratif.....	75
2.7.3 Kajian Lepas Berkaitan MLT	76
2.7.4 Kajian Lepas Berkaitan Kualiti Pengajaran dan Pembelajaran.....	78
2.8 Kerangka Teori Kajian	80
2.8.1 Teori Berkaitan Pembudayaan PLC dan Amalan Kolaboratif.....	82
2.8.1.1 Teori Pembelajaran Berpengalaman	82
2.8.2 Teori Berkaitan Kualiti PdP.....	85
2.8.2.1 Teori Pembelajaran Dewasa	85
2.8.2.2 Teori Zon Perkembangan Proksimal	86
2.8.3 Teori Berkaitan Refleksi Pengajaran	88
2.8.3.1 Teori Refleksi Wallace	88
2.9 Isu dan Cabaran dalam Membudayakan PLC	88
2.10 Ringkasan Bab.....	92

BAB TIGA METODOLOGI KAJIAN	94
3.1 Pendahuluan	94
3.2 Reka Bentuk Kajian	94
3.2.1 Kajian Kuantitatif.....	96
3.2.2 Kajian Kualitatif.....	97
3.3 Lokasi Kajian	98
3.4 Populasi Kajian	99
3.5 Pensampelan Kajian	99
3.5.1 Fasa Kuantitatif.....	100
3.5.2 Fasa Kualitatif.....	100
3.6 Pembangunan Instrumen Kajian	101
3.6.1 Fasa Kuantitatif.....	101
3.6.1.1 Pembinaan Soal Selidik.....	101
3.6.2 Fasa Kualitatif.....	104
3.6.2.1 Temu Bual Separa Berstruktur	104
3.6.2.2 Analisis Dokumen	106
3.7 Kajian Rintis.....	107
3.7.1 Fasa Kuantitatif.....	107
3.7.1.1 Analisis Faktor Item Pembolehubah.....	108
3.7.1.1.1 Konstruk Dimensi Pembudayaan PLC.....	111
3.7.1.1.2 Konstruk Amalan Kolaboratif.....	113
3.7.1.1.3 Konstruk Kualiti PdP.....	114
3.7.2 Fasa Kualitatif.....	115
3.8 Kesahan dan Kebolehpercayaan.....	115
3.8.1 Fasa Kuantitatif.....	116
3.8.2 Fasa Kualitatif.....	117
3.9 Kaedah Pengumpulan Data	118
3.9.1 Prosedur Pengumpulan Data Fasa Kuantitatif	120
3.9.2 Prosedur Pengumpulan Data Fasa Kualitatif	121
3.9.3 Ketepuan Data Kualitatif	124
3.10 Analisis Data	124
3.10.1 Analisis Data Fasa Kuantitatif.....	126
3.10.1.1 Analisis Deskriptif.....	126
3.10.1.2 Analisis Data Inferensi	127

3.10.1.3	Ujian-t Sampel Bebas	128
3.10.1.4	Ujian ANOVA.....	128
3.10.1.5	Ujian Korelasi Pearson	129
3.10.1.6	Ujian Regresi Berganda.....	130
3.10.2	Analisis Data Fasa Kualitatif	131
3.11	Ringkasan Bab.....	134
BAB EMPAT DAPATAN KAJIAN		135
4.1	Pendahuluan	135
4.2	Profil Demografi Kajian.....	136
4.2.1	Responden yang Menjawab Soal Selidik.....	136
4.2.2	Peserta Kajian yang Ditemu Bual	138
4.2.2.1	Peserta Kajian A	141
4.2.2.2	Peserta Kajian B	141
4.2.2.3	Peserta Kajian C	142
4.2.2.4	Peserta Kajian D	142
4.2.2.5	Peserta Kajian E.....	143
4.2.2.6	Peserta Kajian F.....	143
4.3	Persoalan Kajian 1: Apakah tahap kualiti PdP, pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif dalam kalangan MLT?.....	144
4.3.1	Tahap Pembudayaan PLC dalam kalangan MLT	144
4.3.2	Tahap Amalan Kolaboratif MLT	144
4.3.3	Tahap Kualiti PdP dalam kalangan MLT	146
4.4	Persoalan Kajian 2: Adakah terdapat perbezaan kualiti PdP berdasarkan jantina dan pengalaman mengajar MLT?	147
4.4.1	Jantina MLT.....	148
4.4.2	Pengalaman MLT.....	149
4.5	Persoalan Kajian 3: Adakah terdapat hubungan antara pembudayaan PLC dengan kualiti PdP?	150
4.6	Persoalan Kajian 4: Adakah terdapat hubungan antara amalan kolaboratif dengan kualiti PdP?.....	151
4.7	Persoalan Kajian 5: Adakah terdapat pengaruh pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif terhadap kualiti PdP MLT?	152
4.8	Persoalan Kajian 6: Bagaimanakah refleksi pengajaran MLT dapat dilaksanakan dalam meningkatkan kualiti PdP?	153

4.8.1	Rancang PdP Seterusnya.....	154
4.8.1.1	Penilaian Pencapaian Murid	155
4.8.1.2	Rancang Tindakan Susulan	158
4.8.1.3	Rancang Tindakan Susulan	158
4.8.2	Pelaksanaan Penambahbaikan PdP	161
4.8.2.1	Penilaian PdP Guru.....	162
4.8.2.2	Kepelbagaian Kaedah PdP.....	165
4.9.	Persoalan kajian 7: Apakah isu dan cabaran yang dihadapi oleh MLT bagimeningkatkan kualiti PdP melalui pembudayaan PLC?	168
4.9.1	Kandungan Kurikulum Baharu.....	168
4.9.1.1	Silibus Baharu.....	169
4.9.1.2	Bimbingan PdP	172
4.9.2	Arahan Atasan.....	177
4.9.2.1	Masalah Komunikasi	178
4.9.2.2	Akur Arahan Semasa.....	182
4.9.3	Beban Kerja	185
4.9.3.1	Bebanan Tugas.....	186
4.9.3.2	Kekangan Masa	188
4.10	Ringkasan Bab.....	191
BAB LIMA PERBINCANGAN, IMPLIKASI DAN CADANGAN		192
5.1	Pendahuluan	192
5.2	Ringkasan Kajian	192
5.3	Perbincangan Dapatan Kajian	195
5.3.1	Kualiti Pengajaran dan Pembelajaran	196
5.3.1.1	Jantina.....	196
5.3.1.2	Pengalaman Mengajar	198
5.3.2	Pembudayaan Komuniti Pembelajaran Profesional	201
5.3.3	Amalan Kolaboratif dan Pengaruhnya Terhadap Kualiti PdP	204
5.3.4	Pengaruh Pembudayaan PLC dan Amalan Kolaboratif Terhadap Kualiti PdP.....	206
5.3.5	Refleksi Pengajaran.....	208
5.3.6	Isu dan Cabaran yang Dihadapi oleh MLT	211
5.3.6.1	Kandungan Kurikulum Baharu.....	214
5.3.6.2	Arahan Atasan	216

5.3.6.3	Beban Kerja	216
5.4	Implikasi Kajian	217
5.4.1	Implikasi Teoritik	218
5.4.2	Implikasi Praktikal	221
5.4.2.1	Guru, MLT dan Pemimpin Sekolah	222
5.4.2.2	KPM, JPN dan PPD	226
5.5	Cadangan Kajian Akan Datang	227
5.6	Kesimpulan	229
RUJUKAN		230



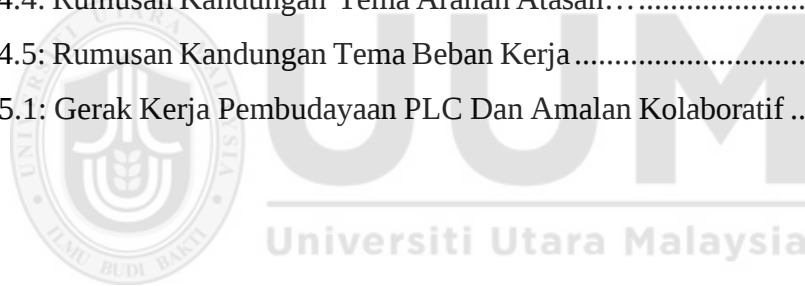
Senarai Jadual

Jadual 3.1	Pembahagian Item Dalam Instrumen... ..	103
Jadual 3.2	Nilai Ukuran Tahap Penerimaan Item KMO	110
Jadual 3.3	Analisis Penorakaan Faktor Bagi Dimensi Pembudayaan PLC.	112
Jadual 3.4	Nilai KMO dan Bartlett's Test of Sphericity Item Bagi Dimensi Pembudayaan PLC.	113
Jadual 3.5	Nilai KMO dan Bartlett's Test of Sphericity Bagi Item Amalan Kolaboratif.....	113
Jadual 3.6	Analisis Penerokaan Faktor Bagi Konstruk Amalan Kolaboratif	114
Jadual 3.7	Nilai KMO dan Bartlett's Test of Sphericity bagi Item Konstruk Kualiti PdP	114
Jadual 3.8	Analisis Penerokaan Faktor Bagi Konstruk Kualiti PdP.....	115
Jadual 3.9	Pengumpulan Data Temu Bual Separa Berstruktur.....	123
Jadual 3.10	Ringkasan Data Kajian... ..	126
Jadual 3.11	Jadual Skor Min dan Interpretasi	127
Jadual 3.12	Nilai Pekali Korelasi.....	130
Jadual 4.1	Profile Demografi Responden... ..	136
Jadual 4.2	Rumusan Latar Belakang Responden.	139
Jadual 4.3	Tahap Pembudayaan PLC dalam Kalangan MLT	144
Jadual 4.4	Tahap Amalan Kolaboratif dalam Kalangan MLT	145
Jadual 4.5	Tahap Kualiti PdP MLT.....	146
Jadual 4.6	Keputusan Ujian-t Sampel Bebas Bagi Perbezaan Min Kualiti PdP Berdasarkan Jantina MLT	148
Jadual 4.7	Keputusan Ujian ANOVA Sehala Bagi Perbezaan Min Kualiti PdP Berdasarkan Pengalaman Mengajar MLT	149
Jadual 4.8	Keputusan Korelasi Pearson Bagi Hubungan Antara Pembudayaan PLC Dengan Kualiti PdP	150
Jadual 4.9	Keputusan Korelasi Pearson Bagi Hubungan Antara Dimensi Pembudayaan PLC Dengan Kualiti PdP	151
Jadual 4.10	Keputusan Korelasi Pearson Bagi Hubungan Antara Amalan Kolaboratif Dengan Kualiti PdP.....	152
Jadual 4.11	Ringkasan Model Pengaruh Pemboleh Ubah Bebas Pembudayaan PLC dan Amalan Kolaboratif Terhadap Pemboleh Ubah Bersandar Kualiti PdP	152

Jadual 4.12	Keputusan Pengiraan Persamaan Regresi Bagi Pembudayaan PLC dan Amalan Kolaboratif Terhadap Kualiti PdP	153
Jadual 4.13	Proses Pembentukan Tema Rancang PdP Seterusnya Bagi Soalan Kajian Enam	155
Jadual 4.14	Penilaian Pencapaian Murid.....	155
Jadual 4.15	Rancang Tindakan Susulan.....	158
Jadual 4.16	Proses Pembentukan Tema Pelaksanaan Penambahbaikan PdP Bagi Soalan Kajian Enam	162
Jadual 4.17	Penilaian PdP Guru.....	163
Jadual 4.18	Kepelbagaian Kaedah PdP	165
Jadual 4.19	Proses Pembentukan Tema Kandungan Kurikulum Baharu Bagi Soalan Kajian Tujuh.....	169
Jadual 4.20	Silibus Baharu	170
Jadual 4.21	Bimbingan PdP	173
Jadual 4.22	Proses Pembentukan Tema Arahan Atasan Bagi Soalan Kajian Tujuh	177
Jadual 4.23	Masalah Komunikasi	178
Jadual 4.24	Akur Arahan Semasa.....	182
Jadual 4.25	Proses Pembentukan Tema Beban Kerja Bagi Soalan Kajian Tujuh.....	186
Jadual 4.26	Beban Tugas.....	186
Jadual 4.27	Kekangan Masa	189
Jadual 5.1	Rumusan Tema Soalan Kajian Enam	208
Jadual 4.23	Rumusan Tema Soalan Kajian Tujuh.....	212

Senarai Rajah

Rajah 1.1: Kerangka Konsep Kajian.....	16
Rajah 2.1: Kerangka Pembudayaan PLC... ..	40
Rajah 2.2: Organisasi Pembelajaran Senge	42
Rajah 2.3: Elemen Amalan Kolaboratif... ..	54
Rajah 2.4: Kerangka 4 Langkah Proses Refleksi	73
Rajah 2.5: Kerangka Teori Kajian... ..	81
Rajah 3.1: Reka Bentuk Kajian <i>Sequential Explanatory Design</i>	95
Rajah 3.2: Triangulasi Kaedah Campuran... ..	119
Rajah 3.3: Proses Analisis Data Bagi Kajian Kualitatif	132
Rajah 4.1: Rumusan Kandungan Tema Rancang PdP Seterusnya	161
Rajah 4.2: Rumusan Kandungan Tema Pelaksanaan Penambahbaikan PdP.....	167
Rajah 4.3: Rumusan Kandungan Tema Kandungan Kurikulum Baharu... ..	176
Rajah 4.4: Rumusan Kandungan Tema Arahan Atasan... ..	185
Rajah 4.5: Rumusan Kandungan Tema Beban Kerja.....	191
Rajah 5.1: Gerak Kerja Pembudayaan PLC Dan Amalan Kolaboratif	222



Senarai Lampiran

Lampiran A	Kebenaran BPPDP	249
Lampiran B	Kebenaran Jabatan Pendidikan Negeri.....	250
Lampiran C	Borang Soal Selidik.....	252
Lampiran D	Protokol Temu Bual MLT	257
Lampiran E	Dokumen Persetujuan Berpengetahuan.....	259
Lampiran F	Contoh Transkrip Temu Bual MLT	260
Lampiran G	Contoh Penulisan Refleksi Pengajaran MLT	270
Lampiran H	Contoh Dokumen Persetujuan Peserta Kajian.....	273
Lampiran I	Output SPSS Ujian-t Sampel Bebas.....	274



Senarai Singkatan

BPG	Bahagian Penyelidikan Guru
BPK	Bahagian Pendidikan Guru
BPPDP	Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan
CPD	Pembangunan Profesional Berterusan
DSKP	Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran
e-RPH	Rancangan Pengajaran Harian <i>Online</i>
FIS	<i>FOCUS, IMPROVE</i> dan <i>SHARE</i>
GDB	Guru di Bawah Bimbingan
GK	Guru Kanan
GM	<i>Google Meet</i>
GTP	Program Tranformasi Kerajaan
JPN	Jabatan Pendidikan Negeri
JSI	Jadual Justifikasi Item
JSU	Jadual Justifikasi Ujian
KBAT	Kemahiran Berfikir Aras Tinggi
KBSM	Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah
KP	Ketua Panitia
KPM	Kementerian Pendidikan Malaysia
KSSM	Kurikulum Standard Sekolah Menengah
KSSR	Kurikulum Standard Sekolah Rendah
KWAPM	Program Bantuan Kewangan Pelajar Miskin
LCD	<i>Liquid-crystal Display</i>
MBP	<i>Model-based practice</i>
MLT	<i>Middle Leader Teacher</i>
MPPPP	Maktab Perguruan Persekutuan Pulau Pinang
NKRA	Bidang Keberhasilan Utama Negara
PAK-21	Pembelajaran Abad Ke-21
PBS	Pentaksiran Berasaskan Sekolah
PdP	Pengajaran dan Pembelajaran
PETE	<i>Physical Education Teacher Education</i>
PIBG	Persatuan Ibu Bapa dan Guru
PISA	Program Penilaian Pelajar Antarabangsa

PJPK	Pendidikan Jasmani dan Pendidikan Kesihatan
PKB	Pemantauan Kurikulum Berkualiti
PLC	<i>Professional Learning Community</i>
PPD	Pejabat Pendidikan Daerah
PPGB	Program Pembangunan Guru Baharu
PPPM	Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia
RPH	Rancangan Pengajaran Harian
SEDL	<i>Southwest Educational Development Laboratory</i>
SGM	Standard Guru Malaysia
SISC+	<i>School Improvement Specialist Coaches +</i>
SKPMg2	Standard Kualiti Pendidikan Malaysia Gelombang 2
SLAD	Skim Lencana Antidadah
SMK	Sekolah Menengah Kebangsaan
SPI	Surat Pekeliling Ikhtisas
SPM	Sijil Pelajaran Malaysia
SPSS	<i>Statistical Package for the Sosial Sciences</i>
SSKP	Soal Selidik Kepuasan Pelanggan
STEM	<i>Science Technology Engineering Mathematics</i>
TN2050	Transformasi Nasional 2050
TMUA	Tahfiz Model Ulul Albab
TP	Tahap Penguasaan
TS25	Tranformasi Sekolah 2025
TSS	<i>Teacher Sharing Session</i>
UiTM	Universiti Teknologi Mara
USM	Universiti Sains Malaysia
UUM	Universiti Utara Malaysia
ZPD	<i>Zone of Proximal Development</i>

BAB SATU

Pengenalan

1.1 Pendahuluan

Pengajaran dan pembelajaran (PdP) merupakan elemen penting yang menjadi fokus utama menerusi Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025 (PPPM 2013-2025). PdP berkualiti adalah pemangkin dalam melahirkan generasi pintar, berilmu, berfikiran kritis dan kreatif, berpandangan jauh dan setanding dunia sejangat. Sehubungan dengan itu, beberapa pendekatan dan gerak kerja telah diperkenalkan bagi memastikan anjakan yang dihasratkan tercapai. Antaranya adalah memperkasakan kualiti PdP guru melalui pembudayaan Komuniti Pembelajaran Profesional atau *Professional Learning Community* (PLC) dan amalan kolaboratif. PLC merupakan inisiatif bagi mempertingkatkan kualiti guru dalam memperkasakan kemenjadian pelajar melalui amalan kolaboratif guru (Bahagian Pendidikan Guru, KPM 2019). Dasar pelaksanaan PLC adalah dengan menyediakan peluang kepada guru secara profesional untuk berkongsi kepakaran serta pengalaman khususnya dalam mempertingkatkan kemahiran PdP guru seterusnya memberi impak terhadap pencapaian pelajar (Amin Senin, 2019).

Amalan kolaboratif mampu mengubah budaya kerja guru dalam PdP dan perlu dijadikan amalan berterusan untuk meningkatkan profesionalisme guru sepanjang perkhidmatan. Salah satu strategi pelaksanaan amalan kolaboratif ini adalah melalui pengupayaan Guru Pemimpin Pertengahan atau *Middle Leader Teacher* (MLT) di sekolah. MLT merupakan pemimpin di peringkat pertengahan dalam organisasi

sekolah yang memainkan peranan penting dalam menjayakan pembudayaan PLC sebagai pemangkin dalam peningkatan kualiti PdP. Pendekatan ini memberi kesan positif ke atas peningkatan pedagogi guru melalui tumpuan terhadap perkembangan dan kemenjadian murid (Zanaton et al., 2021). Bimbingan dan sokongan MLT akan dapat memperkembangkan teknik penyampaian, pengetahuan, kemahiran serta keluwesan kaedah PdP bagi meningkatkan pencapaian murid. Selain itu, kecemerlangan profesional guru dapat ditingkatkan dan memenuhi standard profesionalisme guru. Hal ini dapat dilakukan melalui perkongsian amalan baik, bimbingan dan pementoran, pembangunan profesionalise serta tanggungjawab dalam kalangan rakan setugas.

1.2 Latar Belakang Kajian

Dalam Fasa 2, Program Tranformasi Kerajaan (GTP 1.0) telah memutuskan bahawa pendidikan dijadikan salah satu jurusan utama Bidang Keberhasilan Utama Negara (NKRA). Salah satu aspek tumpuannya adalah kualiti PdP guru sebagai penentu kepada keberhasilan murid. Perkara ini sejajar dengan transformasi pendidikan PPPM 2013-2025, yang juga memfokuskan kepada peningkatan kualiti PdP guru (KPM 2013).

Justeru, peringkat pelaksanaan iaitu institusi pendidikan juga perlu memberi penekanan lebih kepada kualiti PdP guru. Seterusnya, Standard 4 dalam Standard Kualiti Pendidikan Malaysia Gelombang 2 (SKPMg2) juga berfokuskan kepada peranan guru dalam melaksanakan PdP berkualiti tinggi. Selari dengan perubahan pentaksiran kebangsaan di mana peratus kandungan soalan kemahiran aras tinggi ditingkatkan. Untuk memenuhi keperluan itu murid perlu mempunyai kemahiran

berfikir secara kritis dan kreatif, maka guru perlu bersedia dengan PdP yang menjurus kepada mengaplikasikan pengetahuan dalam pelbagai situasi yang berbeza (KPM 2013). Lantaran itu, bagi memastikan berlakunya perkembangan yang positif dalam PdP guru maka sesuatu perlu dilakukan terutama dalam meningkatkan kemahiran guru itu sendiri. Dicadangkan supaya sokongan kepada perkembangan kemahiran isi kandungan guru dilaksanakan melalui PLC (Ho et al., 2016; Mu et al., 2018). Sokongan ini berlaku apabila wujudnya kerjasama guru dalam menyelesaikan isu dan masalah berkaitan PdP bagi memperbaiki kaedah pedagogi demi meningkatkan pencapaian murid (Chong et al., 2016; Yee, 2019). Dengan kata lain perubahan, perkongsian dan sokongan ini merujuk kepada amalan kolaboratif dalam komuniti guru yang dapat memandu kepada pembentukan budaya PLC di sekolah (Kamarudin et al., 2019).

PLC telah menjadi satu fenomena baharu dalam arena dunia pendidikan global hari ini. Secara umumnya, PLC merupakan sesuatu amalan yang dijalankan secara berterusan terhadap perkembangan PdP guru (Bennett, 2017; DuFour, 2007; Zuraidah et al., 2016). Selain itu, PLC telah menjadi satu budaya yang telah dipraktikkan di seluruh dunia bagi mengembangkan kreativiti guru mengendalikan PdP dalam kelas. Begitu juga di Malaysia, pembudayaan PLC di negara ini terbukti memberi impak positif khususnya peningkatan kualiti guru (Aslamiah et al., 2019; Kamarudin et al., 2019) dan peningkatan pembelajaran murid (Chen & Wang, 2015) serta perkembangan sekolah (Roslizam et al., 2018).

Seterusnya, bagi memastikan berlakunya peningkatan kualiti PdP guru, maka PLC di Malaysia telah dijadikan salah satu program Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM)

untuk memartabatkan profesion perguruan. PLC merupakan satu agenda besar dalam pembangunan dan perkembangan pendidikan negara yang melibatkan pembentukan dasar pendidikan antaranya PPPM 2013-2025. Tujuan PPPM 2013-2025 dibangunkan adalah sebagai satu inisiatif untuk meningkatkan pencapaian sekolah berprestasi rendah. Fokus utama adalah untuk menyelesaikan isu serta cabaran dalam peningkatan kualiti PdP (KPM, 2013). Selain itu, anjakan keenam PPPM 2013-2025, telah memperlihatkan bagaimana pengupayaan JPN, PPD dan sekolah dilaksanakan, yang akhirnya membawa kepada cadangan program Transformasi Keguruan Sebagai Profesion Pilihan PPPM 2013-2025. Bagi memenuhi keperluan ini, pemerkasaan mula diberikan kepada peningkatan kualiti program Pembangunan Profesional Berterusan (CPD) guru sekolah.

Secara praktiknya, CPD dapat meningkatkan tahap profesionalisme guru seterusnya memberi kesan positif terhadap kualiti PdP guru (Dilshad, 2019; Srinivasacharlu, 2019). Contohnya di Finland CPD adalah satu program yang dijalankan untuk membangunkan kemahiran dan pengetahuan tenaga pengajar mereka mengikut keperluan tempatan (Li & Dervin, 2018). Finland merupakan sebuah negara yang mempunyai sistem pendidikan terbaik di dunia kerana kedudukannya yang konsisten pada kedudukan teratas dalam Program Penilaian Pelajar Antarabangsa (PISA) (Goodill, 2017). Tambahan Goodill lagi, salah satu alasan Finland berada di kedudukan teratas adalah kerana pendidikan di Finland memberi autonomi kepada guru dalam merancang dan melaksanakan PdP. Pelaksanaan bimbingan dan pementoran sebagai amalan disamping mengamalkan kajian tindakan dalam mempraktikkan teori dengan amalan. Guru bekerja secara kolaboratif dalam mencari dan menyelesaikan isu dalam bilik darjah melalui CPD secara berterusan (Li & Dervin,

2018). Selain itu, dapatan literatur menunjukkan amalan kolaboratif dapat meningkatkan penguasaan PdP guru dalam kelas (Goddard, & Kim, 2018; Mulholland & O'Connor, 2016; Osterholt, & Barratt, 2012) dan kemenjadian murid (Wan Noor & Suria, 2017). Maka, dapat dikatakan di sini bahawa PLC merupakan salah satu program CPD yang sangat relevan dilaksanakan di sekolah. Pelaksanaan pembudayaan PLC di sekolah perlu bagi menyokong hasrat KPM dalam memperkukuhkan budaya kerja rakan setugas. Kecemerlangan profesional melalui teladan rakan setugas menjadi tonggak utama dalam setiap aktiviti CPD dan PLC (Siti Saleha & Azman, 2023). Justeru itu, peranan pementoran dan perkongsian amalan baik dalam kalangan guru adalah perlu diperkukuhkan bagi memenuhi standard profesion keguruan di Malaysia (KPM, 2013).

Selari dengan agenda PPM 2013-2025 untuk memperkasakan kualiti PdP guru, PLC juga diperkenalkan melalui Naratif Baharu Amalan Pendidikan di bawah Sub Naratif 2 iaitu pembangunan kompetensi guru. Pembangunan kompetensi guru ini telah meletakkan peranan guru daripada pembangun kapasiti sendiri kepada sokongan profesional. Sokongan profesional ini menjurus kepada guru sebagai MLT yang berperanan sebagai pembimbing rakan guru lain khususnya dalam strategi PdP (Mohammed Sani Ibrahim, 2017). Sehubungan dengan itu, PLC dijadikan salah satu inisiatif KPM untuk membolehkan MLT dan guru bekerja secara kolaboratif bagi meningkatkan kualiti PdP guru. Pembangunan PLC di KPM telah bermula mulai tahun 2011 di bawah Bahagian Pendidikan Guru (BPK) untuk memperkasakan guru-guru di Malaysia. Sebagai perintis program ini telah dilaksanakan terhadap 289 buah sekolah yang berada pada kedudukan prestasi terendah seluruh negara dan melibatkan 247 buah sekolah menengah serta 15 buah sekolah rendah. Usaha ini juga telah

menggembeleng 99 buah PPD dan 14 buah JPN (KPM, 2019). Hasrat utama BPK memperkenalkan PLC adalah untuk mempertingkatkan kemahiran dan pengetahuan isi kandungan guru melalui kesepaduan kerja secara kolaboratif berterusan supaya kesannya dapat diterjemahkan melalui peningkatan pencapaian murid.

Seperti yang dinyatakan oleh Roslizam et al. (2018), keperluan pelaksanaan PLC di Malaysia adalah sebagai langkah untuk meningkatkan kualiti sekolah dan pencapaian murid. Oleh itu, bagi memastikan usaha pembudayaan PLC berjaya dilaksanakan, KPM memutuskan untuk menerapkan konsep PLC melalui program transformasi sekolah. Antara matlamat program ini adalah untuk meningkatkan kualiti guru melalui proses PdP yang dilaksanakan. Bagi tujuan tersebut pihak KPM menyediakan kerangka konsep intervensi iaitu pelaksanaan PLC di sekolah supaya kualiti PdP dapat dipertingkatkan. Penumpuan pembudayaan PLC di sekolah adalah kepada peningkatan kualiti pedagogi guru (Norisin, 2021). Namun begitu, perlu dipastikan pembudayaan PLC selari dengan keperluan pendidikan semasa. Contohnya perubahan kurikulum baharu iaitu Kurikulum Standard Sekolah Rendah (KSSR) dan Kurikulum Standard Sekolah Menengah (KSSM). Apabila berlaku perubahan dalam kurikulum, maka bimbingan dan pementoran perlu dilaksanakan khususnya berkaitan kandungan kurikulum dan teknik penyampaian PdP bersesuaian keperluan murid semasa. Tujuannya bagi mengubah proses PdP menjadi lebih menarik dan efektif, lebih kreatif dan inovatif serta mengamalkan pembelajaran abad ke-21 (KPM, 2013; Ainun Rahmah et al., 2017). Proses ini perlu kerana kecemerlangan dan kejayaan seseorang murid berhubungan langsung dengan pengetahuan, keupayaan, kemahiran, kreativiti guru dan keberkesanan aktiviti pembelajaran dalam bilik darjah (Ainun Rahmah et al., 2017).

Perkembangan kurikulum semasa memperlihatkan keperluan kepada pembentukan peribadi murid secara lebih menyeluruh dan holistik (Alimuddin Mohd Dom, 2019). Ia melibatkan dimensi akademik, kemahiran hidup serta berfikiran kritis dan kreatif supaya dapat mendepani cabaran dan bersaing dalam revolusi industri 4.0 (Lase, 2019). Selain itu, teknologi kini telah mengubah cara hidup, cara bekerja, cara belajar, berkomunikasi, serta menghasilkan budaya dinamik dalam amalan kerja baru yang memerlukan kepimpinan yang lebih telus, adil dan beretika (Schwab, 2018). Di sini dapat dilihat bahawa secara tidak langsung guru berperanan sebagai penentuan kejayaan sesebuah negara dengan melahirkan murid-murid yang berkemahiran, berketerampilan serta cemerlang (Roslizam et al., 2018; Hendra Riofita, 2016). Oleh itu, konsep pembelajaran sepanjang hayat dalam kalangan guru perlu diamalkan dan PLC merupakan satu platform terbaik yang ada di sekolah dalam pemerkasaan amalan guru di sekolah. Pemerkasaan guru dapat dilaksanakan melalui bimbingan dan pementoran bagi mengembangkan kemahiran pedagogi PdP yang dikatakan lebih kompleks berbanding kemahiran asas iaitu menguruskan bilik darjah (Tas & Houtveen, 2020).

Bersandarkan kepada semua kenyataan di atas, kajian ini dilaksanakan adalah untuk meneliti pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif sebagai satu usaha bagi meningkatkan kualiti PdP. Hasil kajian ini diandaikan akan membongkar isu dan membentangkan alternatif penyelesaian sebagai panduan kepada MLT untuk membudayakan PLC sebagai platform dalam mengembangkan budaya belajar secara profesional serta melakukan penambahbaikan pembelajaran murid.

1.3 Penyataan Masalah

Satu daripada tujuan pelancaran PPPM 2013-2025 adalah untuk meningkatkan kualiti PdP guru. Kualiti PdP mempunyai pengaruh yang signifikan terhadap ketrampilan guru abad 21 dalam memastikan guru dapat melaksanakan proses pengajaran berkesan bagi meningkatkan pembelajaran murid (Batjo & Ambotang, 2019). Berdasarkan kepada laporan Jemaah Nazir dan Jaminan Kualiti KPM (2013), yang mendapati secara keseluruhannya PdP guru masih pada tahap memuaskan. Dengan kata lain PdP guru sekadar memenuhi keperluan minimum iaitu lebih banyak kelemahan berbanding kekuatan. Jemaah Nazir adalah sebuah badan ikhtisas yang diwujudkan bagi memastikan standard pengajaran guru adalah memuaskan dan mereka kekal di institusi persekolahan. Untuk tujuan itu, pihak Jemaah Nazir Malaysia telah mengeluarkan Standard Kualiti Pendidikan Malaysia Gelombang 2 Standard 4 (SKPMg2 Standard 4) khusus kepada aspek pembelajaran dan pemudahcaraan. Namun begitu hasil kajian lalu menunjukkan bahawa kualiti PdP guru berada pada tahap tinggi di mana penyampaian PdP hanya pada tahap memuaskan dan belum mencapai tahap sangat tinggi atau PdP yang cemerlang (Fazleen Mohamad & Siti Noor Ismail, 2018).

Selain daripada itu, kajian ini melihat bahawa kekurangan dan kelemahan dalam kualiti PdP juga ada kaitan dengan konflik peranan dalam kalangan guru dan juga MLT yang menyebabkan kurang penekanan kepada pelaksanaan PdP yang berkesan (Norhana et al., 2018; Deborah et al., 2017; Zaleha Yazid, 2015). Menurut Norhana et al. (2018) yang menjalankan kajian terhadap 125 orang MLT iaitu mereka sebagai guru kanan (GK) dan ketua panitia (KP) di negeri Kelantan menunjukkan wujud konflik peranan berdasarkan jantina dan pengalaman berkhidmat. Konflik peranan ini timbul disebabkan pertindihan tugas iaitu tugas untuk memimpin dan tugas hakiki

mereka. Sebagai MLT, mereka bukan sahaja perlu melaksanakan penyeliaan PdP guru secara berkala (Surat Pekeliling Ikhtisas, SPI 4/1986), malah mereka juga perlu melangsai tugas hakiki iaitu melaksanakan PdP dengan berkesan mengikut peruntukan waktu yang telah ditetapkan. Oleh itu, menjadi satu cabaran kepada MLT apabila mereka perlu membina dan mempertingkatkan kualiti PdP guru mengikut keperluan semasa murid (Mohammed Sani Ibrahim, 2017).

Pada dasarnya semua guru sama ada lelaki atau perempuan telah menerima latihan mencukupi ketika di pusat latihan dan tidak sepatutnya dipertikaikan tentang kesediaan dan kemahiran mereka dalam melaksanakan PdP. Malangnya masih wujud jurang kualiti PdP guru antara jantina dan pengalaman mengajar. Dapatan daripada beberapa kajian lalu telah mendedahkan bahawa terdapat perbezaan pengetahuan dan kemahiran antara jantina guru dalam melaksanakan PdP di sekolah (Auar & Jinggan, 2015; Sukiman et al., 2014). Contohnya, hasil kajian Mohd Fauzi et al. (2016) yang menunjukkan min guru lelaki lebih tinggi daripada min guru perempuan dalam aspek berpengetahuan kurikulum dan pedagogi Sejarah bagi guru-guru sekolah menengah Daerah Sepang. Selain itu, guru lelaki dilihat lebih bersedia dalam menjalankan pengajaran dan pentaksiran serta tidak terikut dengan kaedah lama (Al-Mahdy & Sywelem, 2016; Syed et al., 2020) dan tahap ketekalan penskoran dalam pentaksiran guru lelaki adalah lebih tekal (Zahari et al., 2020; Noor et al., 2012).

Dari aspek pengalaman mengajar, didapati guru berpengalaman lebih tekal dalam pemeriksaan berbanding guru kurang berpengalaman disebabkan guru berpengalaman lebih berminat dan lebih yakin untuk mengajar (Roslina et al., 2019). Persoalan ini timbul memandangkan terdapat bukti empirikal menunjukkan bahawa kajian berkaitan

PLC berdasarkan jantina dan pengalaman mengajar masih kurang dijalankan sebaliknya lebih kepada cabaran yang dihadapi MLT (Chong et al., 2018) dan aspek pengurusan dan kepimpinan MLT (Jamal Nordin dan Maziana Murad, 2018) terhadap kualiti PdP.

Dalam dunia pendidikan, CPD merupakan satu keperluan bagi memperkembangkan pembangunan profesionalisme keguruan. Kenyataan ini telah digariskan dalam pekeliling perkhidmatan KPM Bil 1 2019 dan latihan ini perlu direkodkan dalam Sistem Pengurusan Latihan Kementerian Pendidikan Malaysia (SPLKPM) (KPM, 2019). Kaedah CPD diperluaskan lagi melalui pelaksanaan PLC seperti digariskan dalam surat siaran pelaksanaan PLC di sekolah bertarikh 3 Disember 2015 dengan rujukan KP(BPG)9094/600/3/5 Jilid 5 (95). Maka, inisiatif KPM menjadikan CPD sebagai satu langkah memperkasakan kualiti PdP guru melalui PLC sangat relevan dengan PPPM (Nur Ain Elzira et al., 2018). Namun begitu, pelaksanaan PLC di sekolah masih pada tahap sederhana (Noor Diana, 2021). Keadaan ini berlaku kerana pembudayaan PLC masih tidak dapat dipraktikkan di sekolah kerana kurangnya budaya kerjasama yang diamalkan di sekolah. Salah satu sebab kepada situasi ini adalah guru masih lagi menjalankan tugas secara bersendirian (Chong et al., 2018). Bukan itu sahaja, malah amalan kolaboratif itu sendiri telah mewujudkan tekanan kerja, konflik intrapersonal, percanggahan pendapat dan kehilangan autonomi dalam kalangan MLT (Schaap, Louws, Meirink, Oolbekkink-Marchand, et al., 2019). Keadaan-keadaan ini sering kali menambahkan lagi tekanan kepada MLT dalam membudayakan PLC apabila tugas diberikan tidak dapat dijalankan dengan baik (Norhana et al., 2018 ; Roslizam et al., 2018).

Perkongsian idea dalam mencari kaedah PdP baru juga tidak berlaku tanpa budaya kerja secara kolaboratif (Bryant et al., 2020; Zahanim & Qurratu', 2018), serterusnya menyebabkan tiada penambahbaikan kemahiran PdP guru dan kesannya pencapaian murid merosot (Nurmelda & Roslinda, 2020). Masalah ini menjadi lebih serius apabila MLT tidak dapat memberi sokongan dan bimbingan kepada guru lain disebabkan kekurangan kepakaran dalam sesuatu bidang (Bryant et al., 2020) dan faktor kekangan masa (Lokman & Mohammed, 2020; Roslizam et al., 2019; Yee, 2019) serta beban tugas yang berat (Bassett, 2016; Chong et al., 2018; Suhaimi & Mohamad Suhaimi, 2020). Kekangan masa telah menghadkan aktiviti perjumpaan mereka. Seperti mana dapatan Wilson (2016) yang menyatakan bahawa 89% guru menyatakan PLC penuh dengan perjumpaan dan pertemuan. Hasilnya mereka menganggap menghadirkan diri dalam perjumpaan PLC telah menambahkan lagi kekangan masa mereka serta memberi kesan terhadap pencapaian kerja mereka.

Lebih membimbangkan lagi apabila halangan kolaboratif ini bukan sahaja disebabkan oleh bebanan tugas dan kekangan masa malah berpunca daripada kurangnya kemahiran dan pengetahuan terutama berkaitan dengan isi kandungan kurikulum baharu (Jacobson-Lundeberg, 2016; Choo, 2019). Kemampuan pemimpin pertengahan dalam menguruskan program peningkatan kualiti guru masih pada tahap sederhana (Rozali Din, 2021). Kesannya, masih terdapat guru yang engkar menerima perubahan disebabkan kurang pengetahuan dan kepakaran serta motivasi untuk berubah. Apabila perkara ini terjadi secara tidak langsung akan menghalang mereka dari mempraktikkan perkara baru mengikut kandungan kurikulum semasa. Kesukaran melaksanakan kurikulum baharu dengan sumber dan pengetahuan yang terhad, malah budaya pembelajaran dianggap negatif di sekolah (Schaap, Louws, Meirink,

Oolbekkink, et al., 2019). Oleh itu, satu usaha yang proaktif diperlukan bagi meningkatkan pengetahuan, kemahiran dan penguasaan guru dalam kandungan kurikulum baharu dan isu berkaitan kualiti PdP guru di sekolah perlu ditangani.

Seterusnya, pembudayaan PLC sukar untuk dilaksanakan di sekolah (Bitty & Pang, 2017; Cansoy & Parlar, 2017; Kamarudin et al., 2019) kerana guru masih kabur tentang konsep PLC (Idi et al., 2021). Misalnya, masih terdapat segelintir guru Bahasa Melayu yang ditemui kurang jelas berkaitan konsep budaya PLC (Zuraidah et al., 2016). Walaupun terdapat kajian lalu telah mengakui bahawa PLC mewujudkan penerapan budaya belajar dalam kalangan ahli komuniti (Roslizam et al., 2018) dan memberi impak positif terhadap peningkatan kualiti PdP guru (Aslamiah et al., 2019; Roslizam et al., 2018), tetapi kekaburan ini menyebabkan amalan PLC di Malaysia masih berada pada tahap sederhana (Idi et al., 2021). Apa yang diketengahkan oleh Idi et al. (2021) adalah pembudayaan PLC yang dilihat secara umum tidak menjurus kepada sekolah rendah ataupun sekolah menengah. Oleh sebab itu, amalan pembudayaan PLC perlu diteliti semula bagi menjawab persoalan kajian ini.

Akhir sekali, terdapat beberapa literatur luar negara menyatakan bahawa refleksi pengajaran mampu memperkembangkan kemahiran profesional dan menjadikan PdP guru lebih menarik dan berkesan (Farrell, 2020; Korkko et al., 2016; Korthagen, & Nuijten, 2022). Namun begitu, di Malaysia amalan refleksi pengajaran dalam kalangan MLT masih kurang dipraktikkan (Zulkifli Salleh, 2022). Menurut Zukifli Salleh (2022), 75% dari kalangan MLT (peserta kajian) membuat refleksi pengajaran tahap deskriptif iaitu tahap paling asas dan tiada seorang pun yang berada pada tahap kritikal, keadaan ini menyebabkan mereka gagal mengenal pasti kelemahan mahupun kekuatan

diri sendiri. Kesannya mereka kurang menjalankan aktiviti PdP yang kreatif (Chuzairy Hanri & Mohammad Yusof, 2013). Tambahan pula, apabila guru masih menjalankan PdP kaedah lama, lama-kelamaan sesi PdP menjadi hambar dan membosankan (Faizatul & Nor, 2016).

Sebagai memenuhi keperluan kepada kajian ini dan masalah yang telah diketengahkan, terdapat lima bidang dibincangkan iaitu pembudayaan PLC, amalan kolaboratif, peranan MLT, refleksi pengajaran serta isu dan cabaran yang dihadapi MLT terhadap kualiti PdP. Memandangkan keperluan untuk meningkatkan kualiti PdP sangat penting, maka kajian ini perlu dijalankan bagi melihat sejauh mana sokongan MLT dalam membudayakan pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif mampu memenuhi jurang kualiti PdP guru selaras dengan keperluan pembelajaran abad ke-21. Seajar dengan itu, kajian ini juga perlu dijalankan apabila statistik menunjukkan kajian PLC meluas di peringkat antarabangsa tetapi masih kurang dijalankan di Malaysia (Idi et al., 2021).

1.4 Objektif Kajian

Kajian ini dijalankan adalah untuk mengkaji peranan MLT dalam membudayakan PLC dan amalan kolaboratif sebagai usaha meningkatkan kualiti PdP di sekolah menengah kebangsaan (SMK) di negeri Perlis, Kedah dan Pulau Pinang. Kajian ini lebih kepada satu kaedah perkongsian idea dan meneliti pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif sebagai amalan baharu bagi meningkatkan kualiti PdP bagi mengubah iklim pendidikan di Malaysia setanding global.

Penyelidikan ini memberi perhatian utama tentang bagaimana pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif dalam kalangan MLT memberi pengaruh kepada kualiti PdP guru di sekolah. Kajian ini juga menerangkan perkaitan pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif yang diamalkan oleh MLT dalam meningkatkan kualiti PdP. Secara terperinci, terdapat tujuh objektif khusus yang diketengahkan dalam penyelidikan ini iaitu:

1. Mengetahui tahap kualiti PdP, tahap pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif dalam kalangan MLT.
2. Mengetahui perbezaan kualiti PdP berdasarkan jantina dan pengalaman mengajar MLT.
3. Menerangkan hubungan antara pembudayaan PLC dengan kualiti PdP.
4. Menerangkan hubungan antara amalan kolaboratif dengan kualiti PdP.
5. Menganalisis pengaruh pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif terhadap kualiti PdP.
6. Menganalisis refleksi pengajaran MLT terhadap kualiti PdP.
7. Meneliti isu dan cabaran yang dihadapi oleh MLT bagi meningkatkan kualiti PdP melalui pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif.

1.5 Persoalan Kajian

Berasaskan kepada objektif kajian, kajian ini akan menjawab tujuh persoalan berikut:

1. Adakah tahap kualiti PdP, tahap pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif dalam kalangan MLT?
2. Adakah terdapat perbezaan kualiti PdP berdasarkan jantina dan pengalaman mengajar MLT?
3. Adakah terdapat hubungan antara pembudayaan PLC dengan kualiti PdP?

4. Adakah terdapat hubungan antara amalan kolaboratif dengan kualiti PdP?
5. Adakah terdapat pengaruh pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif terhadap kualiti PdP?
6. Bagaimanakah refleksi pengajaran MLT dapat dilaksanakan dalam meningkatkan kualiti PdP?
7. Apakah isu dan cabaran yang dihadapi oleh MLT bagi meningkatkan kualiti PdP melalui pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif?

1.6 Hipotesis Kajian

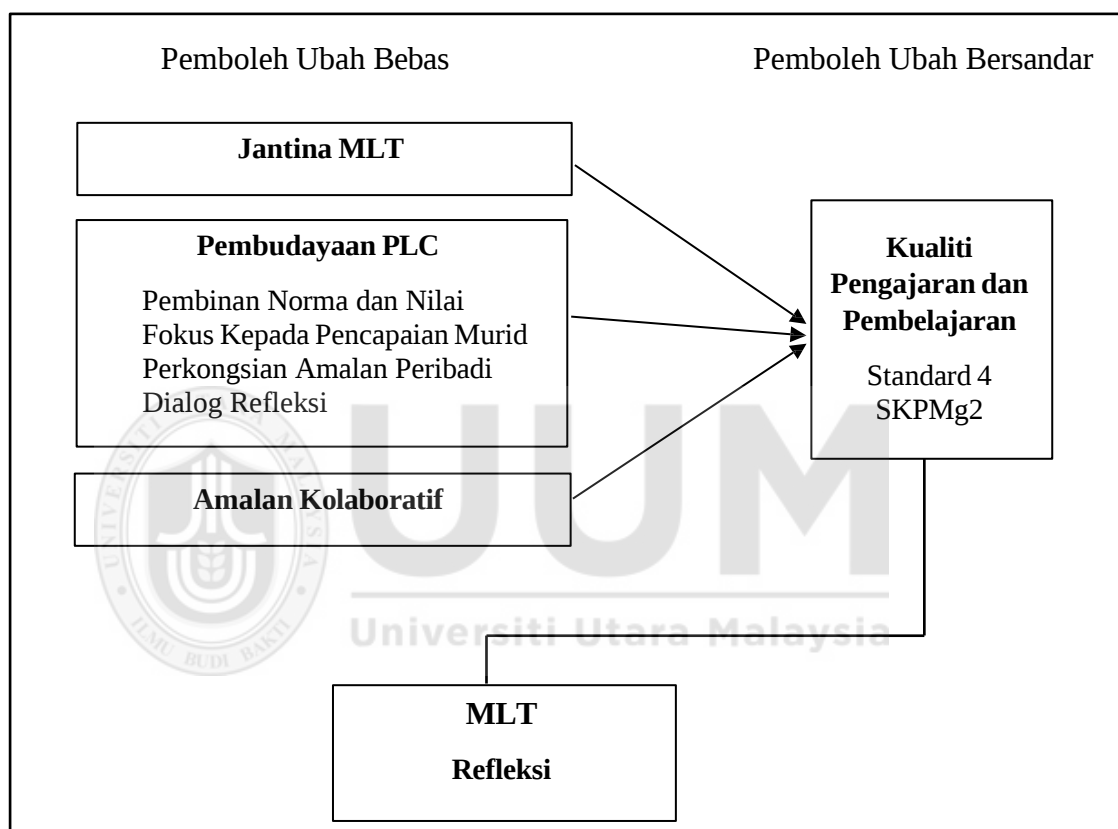
Hipotesis kajian adalah seperti berikut:

- H_{01} : Tiada perbezaan yang signifikan kualiti PdP berdasarkan jantina MLT.
- H_{02} : Tiada perbezaan yang signifikan kualiti PdP berdasarkan pengalaman mengajar MLT.
- H_{03} : Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara pembudayaan PLC dengan kualiti PdP.
- H_{04} : Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara amalan kolaboratif dengan kualiti PdP.
- H_{05} : Tidak terdapat pengaruh yang signifikan pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif terhadap kualiti PdP.

1.7 Kerangka Konsep Kajian

Kerangka kajian merupakan akar kepada keseluruhan proses penyelidikan yang memperlihatkan hubungan antara pemboleh ubah-pemboleh ubah kajian. Kajian ini dibentuk berdasarkan kepada tiga pemboleh ubah bebas iaitu jantina MLT, pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif dan kualiti PdP sebagai pemboleh ubah

bersandar. Selain itu, objektif kajian juga menekankan kepada penulisan refleksi pengajaran MLT disamping meneliti isu dan cabaran yang mereka hadapi semasa menjalankan PdP. Semua aspek yang dikaji dilihat mempunyai hubungannya dengan kualiti PdP. Secara keseluruhannya kerangka konsep kajian yang dibina dapat menjelaskan secara umum kandungan dan skop kajian secara keseluruhannya.



Rajah 1.1. Kerangka Konsep Kajian

Kerangka konsep kajian Rajah 1.1 menerangkan bagaimana tiga pemboleh ubah bebas yang terdiri dari data pertama iaitu jantina MLT. Kedua adalah pembudayaan PLC. Pembudayaan PLC ini merangkumi empat dimensi amalan PLC dalam kalangan MLT iaitu pembinaan norma dan nilai, fokus kepada pencapaian murid, perkongsian amalan peribadi dan dialog refleksi. Pemboleh ubah bebas ketiga adalah amalan kolaboratif. Penelitian tentang bagaimana ketiga-tiga pemboleh ubah bebas ini mempunyai

pengaruh terhadap pemboleh ubah bersandar iaitu kualiti PdP. Sementara itu, refleksi pengajaran, isu dan cabaran yang dilalui oleh MLT dalam membudayakan PLC melalui amalan kolaboratif adalah dilihat sebagai dua aspek lain yang mempengaruhi kualiti PdP. Pengumpulan data bagi aspek refleksi, isu dan cabaran ini dijalankan secara kualitatif bagi mengukuhkan dapatan data kuantitatif berkaitan pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif dalam mempengaruhi kualiti PdP.

1.8 Definisi Operasional

Dalam kajian ini, penyelidik memutuskan untuk menggunakan istilah ini bagi memperjelaskan tentang bahasa dan pemahaman umum sepanjang kerja penyelidikan maka definisi berikut diberikan.

1.8.1 Kualiti Pengajaran dan Pembelajaran

Merujuk kepada Standard Guru Malaysia 2.0 (SGM 2.0) yang dikeluarkan oleh KPM (2020), PdP berkesan bergantung kepada kemahiran guru memilih strategi PdP bersesuaian dengan keperluan pelbagai kecerdasan murid. Keberkesanan PdP juga dapat dilaksanakan melalui pelbagai aktiviti pengayaan dan pemulihan bagi mengukuhkan kemahiran murid serta menggalakkan murid berfikir kreatif dan kritis. Sementara itu, kualiti PdP guru diukur menggunakan SKPMg2. Standard 4 dalam SKPMg2 memfokuskan kepada kualiti PdP yang memberi penekanan bagaimana guru berperanan sebagai pemudahcara dalam kelas. Ia melibatkan guru sebagai perancang, pengawal, pembimbing, pendorong, penilai dan murid sebagai pembelajar aktif dalam pembelajaran dan pengajaran yang berkesan. Menurut Wan Norhasma dan Nurahimah Mohd Yusoff (2019) standard 4 SKPMg2 merupakan alat untuk meningkatkan kualiti pengajaran guru. Oleh itu, kajian ini menggunakan rubrik standard 4 SKPMg2 sebagai

alat pengukuran kualiti PdP bagi mengukur segala kemahiran penyampaian PdP seperti mana yang telah digariskan dalam SGM 2.0.

1.8.2 Komuniti Pembelajaran Profesional (PLC)

Dalam kajian ini pengkaji membuat takrifan PLC dengan menggabungkan beberapa pandangan pengkaji lalu. Menurut DuFour et al. (2013), PLC adalah aktiviti yang diperluaskan dari dalam kelas kepada pembelajaran komuniti melibatkan guru bekerja secara kolaboratif, komited dan berterusan. Khususnya dalam melaksanakan pengajaran guru dan pembelajaran murid sebagai usaha mempertingkatkan prestasi mereka, manakala bagi Roslizam et al. (2018) pula, PLC merujuk kepada amalan perkongsian yang perlu diamalkan oleh semua warga pendidikan sama ada dalam konteks pendidikan Malaysia atau mana-mana sahaja untuk memacu kecemerlangan sekolah. Berbeza dengan KPM (2019) yang melihat PLC sebagai amalan kolaboratif dalam kalangan guru yang komited bekerja secara berterusan melalui inkuiri dan penghasilan kajian tindakan dalam mencari alternatif bagi meningkatkan pencapaian murid.

Justeru itu, kajian ini meletakkan PLC sebagai satu strategi dan alat kolaboratif yang dijalankan oleh sekumpulan guru secara kerjasama pasukan dan komited serta berterusan bagi menjana kualiti PdP guru dalam meningkatkan pencapaian murid. Sementara itu, terdapat empat dimensi PLC iaitu pembinaan norma dan nilai, fokus kepada pencapaian murid, perkongsian amalan peribadi dan dialog refleksi mengikut dimensi PLC yang dikeluarkan oleh Bahagian Perkembangan Kurikulum (KPM, 2019). Oleh itu, dalam konteks kajian ini empat dimensi PLC tersebut iaitu norma dan

nilai, fokus kepada pencapaian murid, perkongsian amalan peribadi dan dialog refleksi menjadi fokus utama berkaitan pembudayaan PLC di sekolah.

1.8.2.1 Pembinaan Norma dan Nilai

Elemen pembinaan norma dan nilai merupakan salah satu dimensi dalam pembudayaan PLC yang mempunyai empat ciri utama iaitu menyokong nilai-nilai dan norma-norma, pengharapan yang tinggi, tumpuan kepada pembelajaran murid dan visi bersama sebagai garis panduan kepada amalan PdP (Chong et al., 2016).

1.8.2.2 Fokus Kepada Pencapaian Murid

Secara umumnya matlamat warga sekolah adalah untuk meningkatkan pencapaian pembelajaran murid. Menurut Siti Nafisah et al. (2020), PLC menyediakan rangka pembentukan kerjasama antara guru yang menumpukan kepada peningkatan PdP murid. Oleh itu, dalam kajian ini dimensi fokus kepada pencapaian murid merujuk kepada tindakan guru dalam menyampaikan isi pengajaran berfokuskan kepada peningkatan hasil pencapaian murid.

1.8.2.3 Perkongsian Amalan Peribadi

Perkongsian amalan peribadi ini merujuk kepada proses interaksi yang membuka ruang kepada guru untuk mempelajari pengetahuan dan kemahiran baru sesama rakan sekerja (Siti Nafisah et al., 2020). Walaupun begitu, dalam kajian ini perkongsian amalan peribadi merujuk kepada bimbingan pemimpin guru dari pelbagai latar belakang dan bidang kepakaran, berkongsi untuk mencari alternatif baru pendekatan PdP bagi mencapai matlamat yang ditetapkan bersama.

1.8.2.4 Dialog Refleksi

Definisi dialog merujuk kepada pendapat Azarudin Awang (2015) yang menyatakan bahawa dialog merujuk kepada proses perbincangan, perbualan, perundingan atau percakapan yang berlaku antara dua pihak. Manakala definisi refleksi bermaksud proses guru merenung kembali pengalaman PdP yang telah dijalankan, menganalisis bagaimana sesuatu diajarkan dan bagaimana praktik tersebut dapat ditingkatkan atau dimodifikasi untuk hasil pembelajaran yang lebih baik (Rina Wahyuni, 2020). Maka dalam kajian ini mendefinisikan dialog refleksi sebagai perbincangan komuniti terhadap isu dan masalah yang dihadapi dan mencapai penyelesaian bersama mengenai amalan pengajaran bagi meningkatkan kemajuan diri.

1.8.2.5 Pembudayaan PLC

Takrifan PLC berdasarkan kepada Mullen (2009) adalah sebuah gabungan dalam komuniti yang mempunyai nilai dan tanggungjawab bersama dengan menumpukan proses bagi meningkatkan pengetahuan profesional. Manakala, budaya pula dilihat sebagai kesatuan yang utuh serta menyeluruh, dan budaya merangkumi aspek yang beragam dan perlu difahami melalui proses belajar (Agung Suharyanto, 2015). Oleh itu, pembudayaan dalam kajian ini ditakrifkan sebagai satu amalan PdP yang dipraktikkan dan telah menjadi satu kebiasaan serta dilakukan sepanjang masa dan berterusan, manakala pembudayaan PLC merujuk kepada amalan yang dilakukan bersama secara berterusan dalam kalangan ahli komuniti di sekolah bagi menangani menyelesaikan isu dan masalah serta berkongsi amalan dengan tujuan untuk meningkatkan kualiti PdP mereka sendiri.

1.8.3 Amalan Kolaboratif

Vanblaere dan Devos (2016) mengatakan amalan kolaboratif adalah kolaborasi sistematik serta wujudnya sokongan interaksi dalam kalangan guru, manakala Dima Mazlina dan Abdul Rashid (2016) pula, melihat amalan kolaboratif sebagai proses pembelajaran guru yang berlaku melalui pengalaman sendiri, pemerhatian tingkahlaku orang lain serta pembelajaran secara bersama dalam kumpulan. Berdasarkan kepada pendapat tersebut, kajian ini mendefinisikan amalan kolaboratif sebagai kerjasama guru yang berkongsi pengalaman mengajar. Tujuannya untuk membolehkan guru bertukar idea dan pengalaman mengajar, saling membantu bagi mengatasi kesukaran yang dihadapi dalam menguruskan aktiviti PdP secara bersama.

1.8.4 Guru Pemimpin Pertengahan (MLT)

MLT adalah mereka yang memainkan peranan penting dalam memimpin PdP guru bagi mata pelajaran tertentu (Lipscombe et al., 2020). MLT adalah mereka yang bertanggungjawab terhadap pelbagai fungsi kepimpinan dan signifikan dengan hasil pembelajaran murid (Bassett, 2016; Tay et al., 2020). Bagi Norliza et al. (2021) di Malaysia, tugas sebagai MLT di sekolah diberikan kepada GK mata pelajaran. Setelah mengambil kira semua pendapat di atas, maka dalam kajian ini MLT merujuk kepada GK Sains Matematik, GK Kemanusiaan dan GK Bahasa serta KP mata pelajaran Bahasa Melayu, Bahasa Inggeris, Matematik, Sains, Sejarah dan Pendidikan Islam. Rasional memilih mereka sebagai MLT kerana kedudukan mereka pada peringkat pertengahan dalam organisasi di sekolah. Selain itu, sebagai MLT yang mempunyai berpengetahuan, berkemahiran dan kepakaran dalam sesuatu bidang serta bertindak memimpin individu lain dalam konteks perubahan yang diperlukan.

1.8.5 Refleksi Pengajaran

Dalam konteks kajian ini, refleksi pengajaran merujuk kepada definisi yang diutarakan oleh Kurniati dan Nuraeningsih (2019) yang telah dibina berdasarkan kepada beberapa definisi oleh pengkaji sebelumnya antaranya ialah Kemmis dan McTaggart (1988;2014) dan Richard and Nunan (1990). Refleksi pengajaran ditakrifkan sebagai hubungan antara apa yang individu fikirkan dengan tindakan yang dilakukan dalam sesuatu situasi sosial yang mereka lalui. Oleh itu, dalam kajian ini, refleksi pengajaran MLT adalah catatan yang dilakukan oleh MLT setiap kali selepas melaksanakan proses PdP. Perkara ini perlu mereka lakukan bagi membantu menambah baik peranan mereka sebagai pemimpin guru dan bagaimana mereka dapat membimbing guru lain mempraktikkan amalan terbaik dalam meningkatkan kualiti PdP melalui amalan kolaboratif dan PLC.

1.9 Kepentingan Kajian

Terdapat beberapa kepentingan kajian yang mendorong kajian ini dilaksanakan. Antaranya ialah untuk melihat sejauh mana terdapat hubungan antara pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif terhadap peningkatan kualiti PdP. Disamping itu, kajian ini juga meneliti peranan MLT dalam melaksanakan bimbingan terhadap guru melalui amalan kolaboratif. Selain itu, pengkaji ingin melihat adakah aspek refleksi pengajaran dapat dijadikan input kepada MLT dalam melakukan penambahbaikan kualiti PdP mereka. Justifikasi pemilihan bidang kajian ini dibuat adalah berdasarkan kepada isu dalam kualiti PdP guru yang merupakan penyumbang utama kepada kemenjadian murid di sekolah yang belum ditangani. Ini kerana kualiti PdP guru mempunyai hubungan dengan kepuasan murid terhadap pengajaran guru (Abdul Said & Lena,

2023; Normiati Batjo & Ambatong, 2019;) seterusnya meningkatkan pencapaian murid.

1.9.1 Kepentingan Kepada Guru, MLT dan Kepimpinan Sekolah

Kajian ini juga meneroka faedah yang mungkin diberikan oleh MLT kepada guru, kepimpinan dan organisasi. Hasil menganalisis pengalaman dan persepsi guru yang kini berada di lapangan dapat digunakan untuk menentukan struktur bagi memperkembangkan potensi kepemimpinan MLT. Hal ini kerana, dapatan empirikal menunjukkan terdapat perkaitan bermakna antara kualiti PdP dengan kepimpinan strategik (Fazleen Mohamad & Siti Noor, 2018) dan kepimpinan instruksional dengan amalan kolektif guru (Abdul Ghani & Ying, 2019). Oleh itu, pentadbir mesti mengetahui cara menyediakan peluang kepimpinan untuk guru sebagai pemimpin di sekolah, bagi menyokong perkembangan profesionalisme rakan sekerja serta merasa bertanggungjawab ke arah kejayaan organisasi (Curtis, 2013; Ho et al., 2020). Pemimpin sekolah mesti mempunyai idea yang jelas tentang tujuan PLC dan bagaimana kerja komuniti tersebut akan dimanifestasikan secara berterusan sebagai cara untuk mempromosikan kejayaan sekolah (Wilson, 2016).

Sekali lagi MLT dilihat sebagai sumber yang mempunyai potensi untuk peningkatan pencapaian sekolah, maka pentadbir mesti menyokong pertumbuhan kepemimpinan dalam kalangan guru (Carver, 2016). Walaupun idea kepemimpinan MLT telah berkembang, namun beberapa kajian perlu dilakukan lagi bagi melihat bagaimana sokongan dan pengembangan kepemimpinan mereka sangat penting di sekolah. Salah satu adalah kejayaan konsep kepimpinan hamba dalam penambahbaikan di sekolah (Chong et al., 2016; Fadzilah et al., 2021). Kepimpinan hamba sangat sesuai

dipraktikkan dalam kalangan MLT kerana ia didasari oleh amalan menghargai orang, membantu, menggalakkan perkongsian kuasa, perkembangan setiap individu (Fadzilah et al., 2021). Maka, sebagai guru yang berada di lapangan, mereka mempunyai lebih banyak peluang dan latihan untuk menjadi pemimpin diperlukan. Penyelidikan ini menyokong kerangka kerja yang mengembangkan kepemimpinan MLT di sekolah. Secara tidak langsung hasil kajian ini dapat memberitahu pemimpin dan penggubal dasar ke arah mempromosikan amalan terbaik dalam kalangan MLT sebagai pemangkin peningkatan pencapaian murid. Selain itu, ia juga sebagai pelapis kepada barisan pemimpin sekolah iaitu pengetua dan penolong kanan, MLT perlu mengupayakan kebolehan sendiri dan berkongsi amalan terbaik peribadi untuk mempraktikkan PLC dalam mencorak dan mentadbir organisasi pada masa hadapan.

Seterusnya, pembudayaan PLC merupakan satu amalan terbaik yang menuntut kerjasama antara pendidik. Tuntutan ini mendorong pendidik untuk belajar melalui perkongsian amalan terbaik antara mereka. Tujuannya adalah untuk meningkatkan kualiti diri dan profesionalisme mereka termasuk kemampuan merefleksi diri, memahami ciri, pembaharuan diri, mengembangkan potensi diri dan peningkatan kualiti PdP (Furqon et al., 2018). Pemahaman yang lebih baik mengenai persepsi MLT berkaitan amalan mereka sendiri sebagai pemimpin kurikulum dalam model PLC adalah penting. Pihak pemimpin sekolah perlu memahami cara untuk menyokong perubahan yang lebih bermakna dan berterusan. Oleh kerana pengetua atau pentadbir sekolah yang lain tidak dapat mempraktikkan PLC, maka anggota tenaga pengajar lain perlu dilatih, bukan sekadar konsep PLC, tetapi mengaplikasikan dalam kepemimpinan (Wilson, 2016) melalui latihan peningkatan profesionalisme berterusan (Gurr, 2018).

Gambaran informasi tentang kejayaan PLC dalam meningkatkan pencapaian murid dan sekolah dijadikan satu input untuk kajian ini dijalankan. Sejauh mana pembudayaan PLC mempengaruhi kualiti PdP dikaji. Lantaran itu, kajian ini melihat bagaimana pembudayaan PLC sebagai satu platform yang membolehkan MLT membuat bimbingan PdP kepada guru dibawah bimbingan masing-masing bagi meningkatkan kualiti PdP.

Dalam konteks kajian ini, MLT adalah pemimpin pertengahan di peringkat sekolah yang bertanggungjawab terhadap kualiti PdP guru dibawah bidang seliaannya. Bimbingan dan panduan MLT membantu guru menilai dan membangunkan pelbagai strategi PdP (Mohammed Sani Ibrahim, 2017). Dapatan kajian lalu menunjukkan MLT berupaya menguruskan program peningkatan kualiti guru seterusnya meningkatkan pencapaian murid tetapi masih pada tahap yang rendah (Rozali, 2021). Justeru itu, kajian ini ingin mencari jawapan kenapa berlaku sedemikian. MLT dikatakan mampu menguruskan program peningkatan kualiti guru namun kurang memberi impak maksimum kepada pencapaian murid. Penelitian ini juga dijalankan terhadap isu dan cabaran MLT khususnya aspek bimbingan mereka dalam bidang kurikulum di sekolah.

Akhirnya, penambahbaikan adalah perlu. Pemimpin sekolah memerlukan lebih banyak maklumat tentang bagaimana memanfaatkan semua sumber daya yang berpotensi dalam organisasi mereka. Hasil penyelidikan ini diharap dapat menyokong pemimpin sekolah dalam membuat keputusan samada di peringkat tempatan mahupun negeri supaya pada akhirnya dapat menambah baik fungsi organisasi seterusnya peningkatan pencapaian murid. Bukan itu sahaja, penemuan ini juga dapat membantu memperbaiki serta mengubah keadaan mental silo yang ada dalam kalangan guru.

Guru dapat bekerjasama melaksanakan tugas dan tanggungjawab mencapai matlamat organisasi.

1.9.2 Kepentingan Kepada Pihak KPM, JPN dan PPD

Hasil kajian secara signifikan menyumbangkan idea dalam pembaharuan dan pembangunan sistem pendidikan di Malaysia khususnya dalam aspek pentadbiran, pedagogikal dan pentadbiran pendidikan di sekolah menengah. Kajian ini mampu untuk menerapkan elemen baharu dalam pembentukan model PLC di Malaysia seiring dengan keperluan pembangunan profesionalisme guru. Hasil dapatan juga diharap dapat memberi maklumat kepada pihak JPN dalam merangka hala tuju bagi pembentukan takwim dan perancangan khususnya untuk merangka program meningkatkan kualiti PdP dan mencapai kemenjadian murid seperti dihasratkan.

1.9.3 Kepentingan Kepada Teori

Fokus utama kajian ini adalah untuk melihat perubahan kepada kualiti PdP melalui pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif dalam kalangan MLT. Maka, kajian ini dilaksanakan bagi memenuhi jurang kajian terdahulu berkaitan sokongan Teori Pembelajaran Dewasa yang diperkenalkan oleh Knowles (1978) terhadap pembelajaran dalam kalangan guru bagi melahirkan PdP yang berkualiti. Bersesuaian dengan Knowles (1978) yang menegaskan bahawa orang dewasa belajar dalam konteks perubahan diperlukan. Perkongsian pengalaman peribadi antara rakan guru memberi peluang sesama mereka membuat penambahbaikan amalan PdP. Selain itu, kajian ini ingin mengetahui sejauh mana pengalaman yang dilalui MLT dalam proses PdP dijadikan sumber bahan untuk mereka melaksanakan dialog refleksi dan perkongsian amalan peribadi. Seterusnya, melihat bagaimana MLT mempergunakan

pengalaman yang dilalui mereka untuk mempelbagaikan kaedah PdP seperti mana yang ditekankan dalam Teori Pembelajaran Dewasa (Hiryanto, 2017).

Sehubungan itu, pembudayaan PLC dapat dibudayakan dengan adanya amalan kolaboratif dalam kalangan MLT, maka dapatan kajian ini diharap dapat memenuhi dan memperkukuhkan lagi konsep Teori Pembelajaran Berpengalaman oleh Kolb dan Kolb (2005) yang menekankan kepada pengalaman yang dilalui oleh guru membentuk konsep baru dalam diri mereka. Pembentukan konsep berlaku apabila guru memerhati dan melaksanakan refleksi pengajaran sendiri (Gapari, 2021), seterusnya membantu mereka membentuk dan menguji konsep baru hasil refleksi yang dijalankan (Morris, 2020).

Seterusnya, pelaksanaan kajian ini diharapkan dapat memenuhi jurang kajian terdahulu yang kurang perhatian kepada zon perkembangan proksimal (ZPD). Teori ZPD ini diketengahkan oleh Vygotsky (1978) yang melihat kepada tahap perkembangan sebenar semasa melaksanakan tugas (Eun, 2019). Teori ini menekankan kepada peningkatan pembelajaran yang memerlukan kepada hubungan antara manusia, manusia dengan persekitaran serta perkaitannya. ZPD juga merupakan teori sosial budaya yang lebih komprehensif berkaitan pembangunan manusia yang dimediasi (Smagorinsky, 2018).

Secara keseluruhannya penemuan kajian ini sebagai bukti empirikal yang boleh menyumbangkan kepada literatur kualiti PdP. Perkaitan antara semua faktor yang mempengaruhi peningkatan kualiti PdP melalui pelaksanaan PLC dan amalan kolaboratif secara teori dan amalan dapat diperjelaskan. Seterusnya, hubungan antara

pemboleh ubah yang terlibat diterangkan secara empirikal dalam konteks peningkatan kualiti PdP guru di Malaysia.

1.10 Skop dan Batasan Kajian

Penyelidikan ini hanya bertumpu kepada MLT di sekolah menengah kebangsaan di bawah Kementerian Pendidikan Malaysia Zon Utara melibatkan tiga buah negeri sahaja iaitu Perlis, Kedah dan Pulau Pinang. MLT dipilih dari kalangan mereka yang memegang jawatan sebagai GK dan KP mata pelajaran teras Sijil Pelajaran Malaysia (SPM). Mereka terdiri daripada GK Sains Matematik, GK Bahasa dan GK Sains Sosial serta KP bagi mata pelajaran Bahasa Melayu, Bahasa Inggeris, Sejarah, Pendidikan Islam, Sains dan Matematik. Rasional pemilihan enam mata pelajaran ini adalah semua murid sekolah menengah diwajibkan mengabil mata pelajaran tersebut untuk SPM.

Selain itu, kajian ini hanya terbatas kepada skop perbincangan pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif seperti mana terdapat dalam instrumen kajian. Pembudayaan PLC dilihat menerusi empat dimensi iaitu pembinaan norma dan nilai, fokus kepada pencapaian murid, perkongsian amalan peribadi dan dialog refleksi serta amalan kolaboratif. Dalam konteks kajian ini, amalan kolaboratif adalah sebagai faktor yang berdiri sendiri bagi memastikan pembudayaan PLC dapat dilaksanakan. Hanya dua pemboleh ubah ini akan dilihat sebagai pengaruh kepada peningkatan kualiti PdP guru menerusi bimbingan dan sokongan MLT di sekolah. Pengumpulan data berkaitan isu dan cabaran yang dihadapi MLT pula adalah untuk memperkukuhkan dapatan terhadap kepada kedua-dua pemboleh ubah ini. Faktor-faktor lain yang mungkin memberi pengaruh kepada kualiti PdP guru tidak diuji dalam kajian ini.

1.11 Ringkasan Bab

Dalam bab pendahuluan ini, telah diperjelaskan tentang latar belakang maklumat kontekstual dan asas-asas penyelidikan secara terperinci. Perbincangan ini merangkumi objektif kajian, persoalan kajian dan kepentingan kajian yang memandu arah penyelidikan. Selain itu, skop, batasan kajian dan definisi operasional juga telah diperincikan dengan jelas. Bab seterusnya akan menghuraikan lebih lanjut tentang literatur penyelidikan yang dikaji untuk memberitahu struktur penyelidikan dengan lebih terperinci



BAB DUA

TINJAUAN LITERATUR

2.1 Pendahuluan

Kajian ini berlaku dalam konteks untuk meneliti semula bagaimana PLC dan amalan kolaboratif dapat meningkatkan kualiti PdP guru. Pembudayaan PLC ini dilihat sebagai satu budaya baharu bagi mencorak iklim pendidikan di Malaysia. Selaras dengan itu, kajian ini memberi fokus kepada penelitian semula sejauh mana pembudayaan PLC dapat dilaksanakan melalui amalan kolaboratif dalam kalangan MLT sebagai satu strategi untuk meningkatkan kualiti PdP. Pengukuran kualiti PdP guru dilihat melalui keberkesanan pelaksanaan PdP bilik darjah dengan menggunakan Standard 4 SKPMg2.

Selain itu, PLC juga merupakan alat kolaboratif sebagai model bimbingan dan pementoran guru di sekolah dalam membantu peningkatan kualiti PdP guru. Tinjauan literatur dijalankan secara kritis bagi mendapatkan satu pemahaman lanjut tentang pelaksanaan, perjalanan, rutin, kelebihan dan keperluan pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif dalam kalangan MLT bagi meningkatkan kemahiran pedagogi berkesan. Hal ini melibatkan perbincangan berkaitan kualiti PdP, sejarah pelaksanaan PLC dan amalan kolaboratif, model PLC, dan teori pembelajaran yang relevan dengan proses implimentasi PLC dan amalan kolaboratif di sekolah. Selain itu, cabaran dan isu yang dihadapi oleh MLT dalam membudayakan PLC serta amalan kolaboratif adalah sebahagian dari penyelidikan ini.

2.2 Komuniti Pembelajaran Profesional (PLC)

Istilah PLC di Malaysia masih baharu, namun jika dilihat di luar negara PLC telah diperdebatkan dalam kalangan pendidik sejak dahulu lagi. Jepun misalnya telah mengaplikasi amalan *Lesson Study* sejak tahun 60-an lagi (Lee, Yuan & Leng et al., 2016). Sejak itu, istilah PLC telah berkembang luas dalam aspek pemeraksanaan guru. Perkembangan PLC dilihat telah berlaku apabila wujudnya beberapa model PLC berbeza yang telah diketengahkan oleh para pengkaji terdahulu. Antara model berkenaan adalah *Five Disciplines Model* oleh Senge (1991), *Three Big Ideas Model of PLC* oleh DuFour (2004) dan model *Professional Learning Community (PLC)* oleh Hord (1997). Amalan PLC yang telah dan sedang digunakan di Malaysia sekarang ini lebih tertumpu kepada model Hord (1997). Hord (1997) telah menggariskan lima dimensi asas PLC iaitu (1) perkongsian visi dan misi, (2) perkongsian kepemimpinan dan sokongan kepemimpinan, (3) pembelajaran kolektif dan aplikasi pembelajaran, (4) amalan perkongsian personal dan (5) sokongan organisasi.

Kini, PLC merupakan aktiviti yang diamalkan dan dilaksanakan secara berterusan (Myron et al., 2018). Di peringkat sekolah PLC didefinisikan sebagai satu kumpulan komuniti yang mengamalkan budaya belajar bersama (Bitty & Pang, 2017), dilaksanakan secara berterusan bagi meningkatkan pencapaian murid (Jessie, 2007; Roslizam et al., 2018) dan berkongsi matlamat yang sama (Prenger et al., 2017). Lain pula takrifan bagi Mohamad Fadzil dan Mohd Izham (2019), di mana mereka mendefinisikan PLC lebih khusus melalui lima dimensi iaitu perkongsian nilai, perkongsian amalan personal, matlamat dan visi yang sama, perkongsian kepimpinan dan kepimpinan sokongan, keadaan menyokong, dan amalan kolektif dan aplikasi. Definisi ini dikembangkan lagi oleh Abdul Rasid et al. (2019) dengan mendefinisikan

PLC sebagai sebuah persekitaran positif di mana ahli profesional melaksanakan proses inkuiri berkaitan amalan pengajaran harian mereka, manakala Idi et al. (2021) pula telah menyimpulkan bahawa PLC adalah pembudayaan pembelajaran sesama ahli dalam komuniti yang mempunyai nilai dan visi, berbentuk kritikal serta mempunyai rasa tanggungjawab bersama dalam usaha membangunkan sekolah dan pembelajaran murid. Semua definisi di atas dipersetujui oleh Siti Nafisah et al. (2018), namun begitu beliau menegaskan bahawa PLC perlu dilaksanakan secara berterusan. Selain itu, Siti Nafisah et al. (2018) juga menyatakan bahawa tindakan ini perlu supaya PLC dapat menjadi sokongan utama kepada semua pelaksanaan aktiviti penambahbaikan terutama dalam aspek pengajaran guru di bilik darjah.

Secara realitinya, PLC menyumbang kepada pemantapan pendidikan di dunia. Dapatan literatur lalu menunjukkan bahawa PLC telah dikenali secara global kerana dua sebab utama yang mempunyai impak positif terhadap perkembangan murid dan sekolah. Sebab yang pertama, telah terdapat banyak bukti bahawa PLC dapat meningkatkan pengajaran bilik darjah dengan berkesan seterusnya meningkatkan pencapaian murid (Yin & Zheng, 2018; Intanam & Wongwanich, 2014). Sebab yang kedua adalah pembinaan dan perkembangan PLC di sekolah berpotensi meningkatkan budaya kerja dan memperkukuhkan keupayaan sekolah untuk pembelajaran organisasi (Chauraya & Brodie, 2017; Ratts et al., 2015; Seashore Louis & Lee, 2016). Kesan-kesan yang didokumentasikan dengan baik dan jelas ini menerangkan bahawa PLC diperlukan oleh pembuat dasar, penyelidik dan pengamal pendidikan di seluruh dunia.

Walaupun begitu, PLC tidak wujud secara semula jadi di sekolah tetapi kewujudannya memerlukan dua syarat utama iaitu kepemimpinan sekolah dan kepercayaan di

kalangan anggota sekolah (Hargreaves & O'Connor, 2017; Huffman et al., 2016). PLC adalah satu inisiatif yang dimanfaatkan oleh semua guru di sekolah untuk mengubah dan membuat penambahbaikan dalam pengurusan bilik darjah (Siti Nafisah et al., 2018). Dalam hal ini, pendapat Aney et al. (2019) sangat sesuai dijadikan rujukan, di mana beliau menegaskan bahawa peningkatan disiplin murid dan penambahbaikan terhadap pelaksanaan PdP boleh dicapai melalui amalan pengurusan bilik darjah yang berkesan. Oleh itu, PLC merupakan alternatif terbaik dan sesuai dilaksanakan di sekolah supaya guru bertanggungjawab atas perkembangan profesional mereka sendiri (Siti Nafisah et al., 2018) serta meningkatkan kualiti pengajaran mereka (Aslamiah et al., 2019).

Berdasarkan kepada penelitian literatur di atas, maka pengkaji dapat menyimpulkan bahawa PLC adalah satu amalan budaya pembelajaran berterusan diamalkan oleh semua ahli komuniti yang mempunyai matlamat dan misi bersama, bekerja secara kolektif melalui perkongsian amalan peribadi untuk meningkatkan kualiti PdP guru sebagai usaha meningkatkan pencapaian sekolah dan murid. Dalam kajian ini, konsep PLC secara keseluruhannya dilihat memberi impak kepada empat aspek dalam pembangunan sekolah iaitu:

- (i) PLC menyokong amalan pengajaran.

Menurut Roslizam et al. (2019) dan Siti Nafisah et al. (2018), aktiviti pengajaran yang lebih cekap dan berkesan dapat dijalankan melalui amalan PLC. Dalam konteks ini, PLC merujuk kepada sekumpulan manusia yang bertindak secara kolaboratif untuk terus belajar bagi mencapai satu tujuan bersama (Kamarudin et al., 2019), di mana guru belajar bagi meningkatkan kompetensi dan pencapaian diri (Roslizam et al., 2018). Realiti yang berlaku di sekolah hari ini, PLC merupakan sokongan kepada

peningkatan pembelajaran seterusnya membentuk komitmen tinggi dalam kalangan rakan sejawat. Guru-guru mula menggunakan peluang pembelajaran yang diberikan sebagai medan perkongsian pandangan dan pengalaman (Lieberman & Miller, 2016). Walaupun begitu, pelaksanaan dan perkembangan PLC sangat memerlukan sokongan kepimpinan yang berupaya membina lapangan PLC yang cekap (Roslizam et al., 2018).

(ii) PLC meningkatkan kualiti PdP bilik darjah.

Di Malaysia, PLC mula diterima sebagai satu platform pembelajaran guru bagi mempertingkatkan amalan pengurusan bilik darjah. Pelaksanaan PLC dilihat sebagai satu alat pembelajaran yang boleh digunakan oleh semua guru di sekolah untuk mengubah dan membuat penambahbaikan dalam pengurusan bilik darjah (Kamarudin et al., 2019). Pembinaan pembudayaan PLC di sekolah adalah perlu untuk dilaksanakan, memandangkan masih ada dalam kalangan guru yang mempunyai pengetahuan dan kemahiran terhad termasuk pengurusan bilik darjah dan mereka memerlukan latihan berterusan. Berkaitan dengan itu, Aney et al. (2019) menyarankan supaya guru-guru dapat menambah baik PdP. Hal ini kerana, melalui pengurusan bilik darjah cemerlang akan memberi impak secara langsung dalam mempertingkatkan disiplin murid. Kenyataan ini menyokong dapatan Foziana Jamaludin et al. (2018) yang mendapati bahawa peningkatan pencapaian murid adalah berkadaran langsung dengan kecekapan guru menguruskan pengawalan bilik darjah. Lebih berkesan lagi apabila guru dapat menyusun PdP dan persekitaran pembelajaran berdasarkan pengalaman mereka bagi memenuhi keperluan murid yang beragam (Abdul Rasid et al., 2019; Mohd Faiz et al., 2018).

Justeru, dapat dikatakan di sini, amalan PLC bukan sahaja membentuk komuniti pembelajaran guru malah meletakkan guru kembali di tempatnya sebagai individu yang bertanggungjawab atas perkembangan profesional mereka sendiri (Dima Mazlina & Abdul Rashid, 2016; Abdul Rasid, 2017) dalam usaha mengubah gaya dan kaedah pengajaran guru menjadi lebih baik (Dogan et al., 2016; Kamarudin et al., 2019). Perkara ini akan berjaya jika guru mampu meningkatkan refleksi diri dan pembaharuan diri, memahami ciri, mengembangkan potensi, dan meningkatkan kualiti perkhidmatan PdP (Furqon et al., 2018). Oleh itu, tindakan KPM memperkenalkan PLC dalam membantu peningkatan kualiti pencapaian akademik sangat tepat (Ezwafahmey Ahmad Kusaini, 2018). Walau bagaimanapun, pembudayaan PLC bukan mudah untuk dilaksanakan kerana salah satu cabaran dalam pelaksanaannya adalah dengan membentuk amalan budaya kerjasama. Namun begitu, amalan kerjasama yang masih kurang dipraktikkan di sekolah mendorong guru bekerja secara bersendirian (Chong et al., 2018).

Selain itu, bagi memastikan kerjasama mantap dalam kalangan ahli PLC dapat meningkatkan kualiti PdP bilik darjah, maka pengisiannya perlu ditumpukan kepada bagaimana untuk memenuhi keperluan keterbezaan ahli yang terlibat (Intanam & Wongwanich, 2016). Setelah mengenali kekurangan dan keperluan masing-masing, peserta PLC secara bersama berkongsi masalah dan perubahan yang diperlukan untuk mengendalikan bilik darjah masing-masing dan bukannya untuk mengkritik (Ratts et al., 2015). Masing-masing akan membuat perubahan dengan memberi tumpuan kepada peluang menerapkan pendekatan pengajaran yang lebih adil terhadap isu-isu yang dihadapi. Tindakan ini akan membolehkan guru bertindak dan memperbaiki

amalan bilik darjah mereka (Chauraya & Brodie, 2017) seterusnya peningkatan pembelajaran murid berlaku.

Pada hari ini, amalan perkongsian strategi pengajaran melalui PLC menjadi pilihan untuk menyokong perkembangan pedagogi berterusan sebagai tindak balas kepada transformasi sistem pendidikan negara. Walaupun guru masih terikat dengan dasar pendidikan yang ada dalam penyampaian kandungan kurikulum, namun pengalaman mengajar mereka sangat mempengaruhi dalam membuat pilihan pendekatan PdP yang sesuai digunakan dalam bilik darjah. Jika pendekatan yang guru pilih tepat maka akan memberi kesan terhadap prestasi murid pada masa hadapan (Abdul Rasid et al., 2019). Pengaplikasian tindakan dan amalan baharu secara tidak langsung membuka ruang kepada guru mengaplikasikan tindakan amalan baharu dalam bilik darjah khususnya pengurusan PdP serta mampu kekal bertahan dalam profesion keguruan ini (Ezwafahmey Ahmad Kusaini, 2018).

(iii) PLC menyokong kepada pencapaian murid.

Menurut Hord (1997) konsep PLC dilihat sebagai sebuah sekolah dengan gabungan penglibatan profesional melibatkan semua warga sekolah iaitu pentadbir dan guru yang sentiasa berkongsi amalan pengajaran berterusan untuk peningkatan pencapaian murid. Sehubungan dengan itu, amalan PLC menyumbang kepada semua aktiviti yang menyokong terhadap peningkatan pencapaian murid dan kualiti sekolah. Malahan, PLC juga dilihat sebagai perluasan amalan pengajaran bilik darjah ke dalam komuniti yang menyokong komuniti sekolah. Salah satu fokus utama amalan PLC adalah penglibatan kehadiran murid dalam proses PdP. Oleh itu, DeLuca et al. (2017) memperjelaskan bahawa penglibatan guru secara kerjasama dalam *collaborative*

inquiry sebenarnya membantu guru memperbaiki pedagogi dan menyokong pembelajaran murid. Hal ini kerana, guru mempelajari ilmu pengajaran baharu bagi memberi nilai tambah kepada kaedah pengajaran sedia ada kepada kaedah pengajaran yang lebih berkualiti dan berkesan melalui PLC.

Kesepakatan yang wujud dalam kalangan ahli komuniti membawa kepada perubahan amalan PdP guru kepada lebih baik. Khususnya penguasaan guru lebih mendalam terutama dalam perubahan kandungan kurikulum baharu. Kegagalan guru menguasai isi pelajaran menyebabkan guru gagal untuk menyampaikan maklumat ini kepada murid. Jika ini berlaku sudah tentu PdP ini gagal. Murid tidak memperoleh kandungan pelajaran sepatutnya seperti mana disenaraikan dalam Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran (DSKP). Oleh itu, mereka berusaha untuk meningkatkan kapasiti guru dengan membangunkan bersama kurikulum, penilaian dan strategi pengajaran, dan membangunkan budaya tanggungjawab bersama, saling dipercayai dan bermuafakat (Bryant, 2019). Dengan itu, disarankan supaya PLC perlu dijadikan medan untuk guru berkongsi ilmu pengetahuan dan kepakaran melalui bimbingan MLT bagi memantapkan pengetahuan serta kemahiran guru dalam sesuatu bidang. Dengan wujudnya medan perkongsian ini secara tidak langsung ia akan menyumbang terhadap peningkatan pencapaian murid (Abdul Ghani & Ying, 2019; Hallam et al., 2015).

(iv) PLC meningkatkan pencapaian sekolah.

Setelah meneliti dapatan kajian lalu, terdapat bukti yang menyatakan bahawa PLC dapat meningkatkan pencapaian sekolah (Chong et al., 2018; Fullan, 2006; Roslizam et al., 2018), malah telah berjaya mewujudkan korelasi yang positif antara

pembangunan sekolah dengan pencapaian murid (Roslizam et al., 2018). Hal ini disebabkan oleh budaya PLC memerlukan penglibatan dan jalinan pentadbir sekolah pada setiap peringkat bagi memperluaskan perkongsian amalan terbaik PdP guru untuk memantapkan ilmu pengetahuan, kemahiran dan kecekapan sewajarnya (KPM, 2019) bagi menggalakkan pembelajaran dalam bilik darjah (Brown et al., 2018). Oleh itu, pendapat Sunaengsih et al. (2020) tentang kepentingan PLC boleh diterima. Beliau dan rakan-rakan menyatakan bahawa PLC sebagai sebuah komuniti pembelajaran berterusan dalam peningkatan profesionalisme guru sekolah. Menurut Sunaengsih et al. (2020) amalan PLC sekolah menengah di Malaysia berada pada tahap tinggi dengan min 3.87.

Seterusnya, pendapat yang diutarakan oleh Sunaengsih menyokong dapatan kajian oleh Carpenter (2018) dan Bennett (2017) yang melihat sistem sekolah terbaik berlaku setelah keseluruhan aktiviti pembangunan pendidikan menjurus kepada pembelajaran murid dilaksanakan menerusi proses PLC. Oleh sebab itu, PLC perlu dibudayakan di sekolah. Namun begitu, menurut Marziah Rahim dan Zanathon Iksan (2017), keberkesanan pelaksanaan PLC dapat dilihat jika ia dilaksanakan berterusan dan secara berpasukan. Keperluan kepada pembangunan potensi guru untuk melaksanakan tugas secara profesional sangat perlu bagi memandu peningkatan pencapaian sekolah. Pembangunan profesionalisme guru adalah perlu sebagai persediaan kepada guru mengikuti perubahan iklim pendidikan mengikut perkembangan semasa. Ini merujuk kepada kerjasama guru dalam menambah ilmu pengetahuan untuk penambahbaikan kemahiran melaksanakan PdP. Seterusnya, kejeleketan yang wujud dalam komuniti guru memperlihatkan komitmen sebagai usaha memperbaiki prestasi sekolah (Norisin et al., 2021).

2.2.1 Konsep PLC

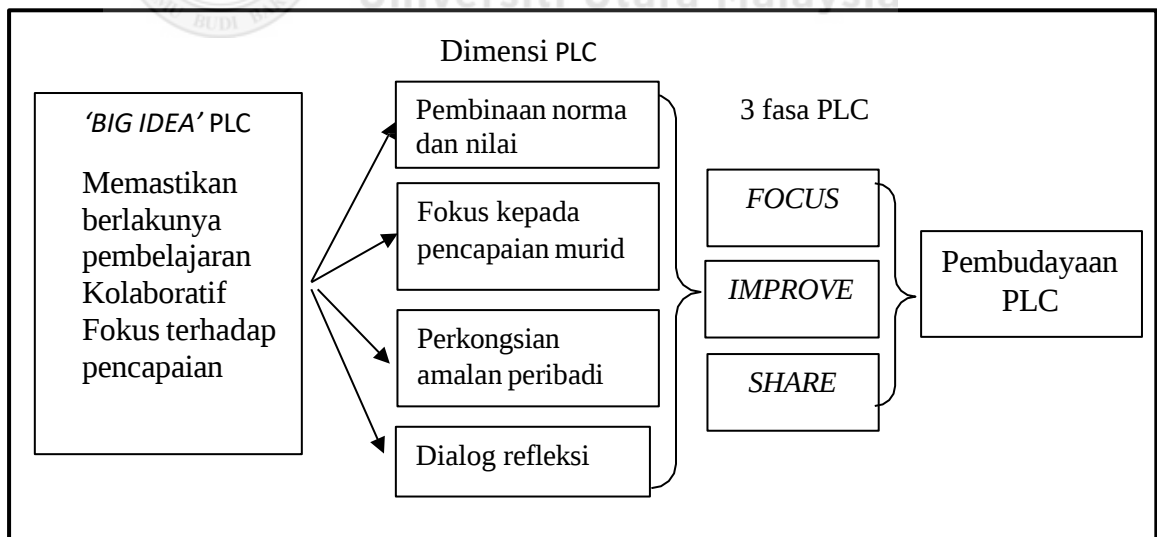
Model PLC yang diperkenalkan oleh Senge, (1991) telah diubah suai kepada konsep pembelajaran yang merangkumi semua individu dalam satu komuniti. Semua mereka mempunyai minat serupa, berkongsi kemahiran serta kepakaran bekerja dalam usaha untuk mencapai misi yang sama (Blitz et al., 2016). Model PLC digunakan sebagai gerak kerja perkongsian keunikan dalam proses ke arah penambahbaikan sekolah. Walau bagaimanapun, kaedah dan cara berbeza digunakan dalam melaksanakan PLC oleh sekolah yang berlainan mengikut keupayaan dan sumber masing-masing. Justeru itu, dalam kajian ini perkongsian amalan dilaksanakan melalui bimbingan MLT.

MLT merujuk kepada guru pada peringkat pertengahan dalam organisasi sekolah yang bertindak sebagai pemangkin kepada perubahan yang diperlukan oleh sesebuah sekolah (Teh et al., 2020). Oleh itu, peranan MLT merujuk kepada proses bimbingan dan pementoran bagi membantu guru di bawah bimbingan (GDB) dalam meneroka pedagogi baharu supaya PdP bermakna dapat diaplikasikan dalam kelas. Penerokaan ilmu baharu melalui PLC dilakukan secara berterusan dan kesannya dapat menambahkan kemahiran, pengetahuan, teknik, kaedah serta pendekatan baharu kepada guru dan ini menyumbang kepada peningkatan kualiti guru dan perkembangan kemenjadian murid.

Keseluruhannya, kajian ini menekankan kepada pelbagai proses perubahan di sekolah mengikut tiga fasa PLC yang diperkenalkan oleh Fullan (1995, 2006) iaitu fasa permulaan, fasa pelaksanaan dan fasa pengalaman. Penumpuan lebih kepada proses perubahan dalam aktiviti PdP yang bermatlamatkan untuk meningkatkan perkembangan pembelajaran dan pencapaian murid. Fasa perkembangan yang

diperkenalkan oleh Fullan ini juga menjadi teras kepada kajian Hord (1997) dan Hipp et al (2008). Gabungan teori perubahan mengikut fasa perkembangan Fullan, (1995, 2006) telah membentuk kerangka kerja yang menjadi panduan guru dalam melaksanakan tanggungjawab mempertingkatkan pembelajaran murid dan pencapaian sekolah.

Wujud perbezaan ketara kajian ini dengan kajian lalu apabila konsep PLC dibina dengan menarik keluar elemen amalan kolaboratif dari dimensi PLC yang telah diperkenalkan oleh Hord dan Fullan. Ini kerana berdasarkan literatur yang telah dilaksanakan, amalan kolaboratif adalah asas kepada wujudnya kerjasama komuniti, dan kerjasama ahli dalam komuniti adalah PLC. Selain itu, persekitaran kolaboratif telah dikenal pasti menjanjikan peningkatan kualiti pengajaran dan untuk memajukan sistem pendidikan ke hadapan (Vanblaere & Devos, 2016). Konsep pembudayaan PLC dapat diperjelaskan melalui rajah seperti dalam Rajah 2.1.



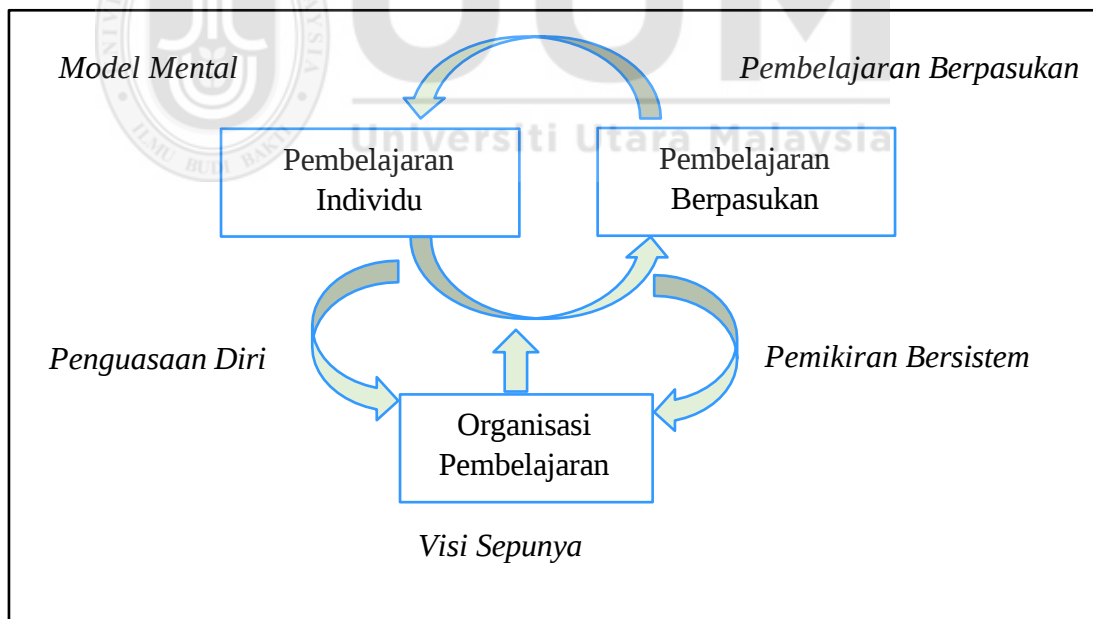
Rajah 2.1. Kerangka Pembudayaan PLC

Kerangka pembudayaan PLC (Rajah 2.2) ini merangkumi empat dimensi iaitu (i) pembinaan norma dan nilai, (ii) fokus kepada pencapaian murid, (iii) perkongsian amalan peribadi dan (iv) dialog refleksi seperti yang telah dinyatakan dalam kerangka konsep kajian pada halaman 14. Di Malaysia pelaksanaan PLC melibatkan penekanan kepada kepentingan proses intervensi berpandukan data, mempercepatkan proses penambahbaikan dan pembetulan serta mementingkan perkongsian amalan terbaik serta kepakaran (KPM, 2019). Berpandukan kepada itu, pelaksanaan dan amalan bagi empat dimensi serta amalan kolaboratif ini melibatkan tiga fasa yang dilaksanakan secara kolaboratif. Fasa pertama adalah *FOCUS* melibatkan proses mengenal pasti masalah dan punca. Seterusnya fasa kedua ialah *IMPROVE* yang lebih menekankan kepada pemilihan alat kolaboratif yang bersesuaian, pelaksanaan berkumpulan, strategi penyelesaian masalah, merumus dan menganalisis dan proses penambahbaikan. Fasa ketiga pula adalah *SHARE* yang melibatkan perkongsian amalan terbaik kepada semua guru (KPM, 2019).

Kitaran PLC lengkap apabila ketiga-tiga fasa ini dapat dilaksanakan. Model ini merupakan kerangka konsep berfokus dalam meningkatkan kualiti guru serta kemenjadian murid. Kitaran ini sama seperti yang sebut oleh Zuraidah et al. (2016) yang merujuk kepada pengubahsuaian konsep PLC oleh Hipp dan Huffman (2003) dengan gabungan model Hord (1997) dan Fullan (1995) melalui teori perubahan. Teori ini melihat perubahan dan perkembangan PLC di sekolah melalui fasa demi fasa iaitu permulaan, pelaksanaan dan pembudayaan yang menggambarkan proses perkembangan dan pembangunan sekolah ke arah kecemerlangan.

2.2.2 PLC Sebagai Organisasi Pembelajaran

Konsep organisasi pembelajaran di Malaysia masih kurang difahami dan dianggap baharu khususnya dalam konteks pendidikan peringkat menengah dan rendah (Rosnah & Muhammad Faizal, 2012). Menurut Senge (1990), organisasi merupakan sistem yang melibatkan manusia dan pengetahuan. Proses pembelajaran berterusan membentuk sebuah organisasi pembelajaran. Ia melibatkan lima disiplin utama iaitu membangunkan model mental, pembelajaran berpasukan, pemikiran bersistem, penguasaan diri dan visi sepunya. Dalam kajian ini diketengahkan bagaimana PLC membina sebuah organisasi pembelajaran. Pembudayaan PLC memerlukan proses berterusan melibatkan kesemua lima disiplin yang diketengahkan oleh Senge. Rajah 2.2 memperjelaskan tentang lima disiplin tersebut.



Rajah 2.2. Organisasi Pembelajaran Senge (Suffian Jalet, 2021)

Pembangunan organisasi pembelajaran melibatkan pembelajaran individu dan pembelajaran berpasukan selari dengan prinsip organisasi pembelajaran Senge, (1991)

dalam Suffian Jalet (2021). Mengikut Senge, organisasi pembelajaran berlaku melalui proses pembelajaran. Secara umumnya kelima-lima disiplin organisasi pembelajaran Senge iaitu pembelajaran berpasukan, pemikiran bersistem, visi sepunya, penguasaan diri dan model mental bertepatan dengan konsep PLC di Malaysia. Semua disiplin organisasi pembelajaran Senge ini secara tidak langsung menyentuh keseluruhan empat dimensi pembudayaan PLC iaitu pembinaan norma dan nilai, fokus kepada pencapaian murid, perkongsian amalan peribadi dan dialog refleksi seperti dalam Rajah 2.1 (hlm 40). Ini menunjukkan bahawa pembudayaan PLC menyokong kepada pembentukan organisasi pembelajaran. Jika dilihat dengan lebih kiritikal kesemua dimensi PLC ini berkaitan dengan sifat keperibadian seseorang dan bagaimana berinteraksi dalam persekitaran sosial sebuah organisasi tersebut serta proses pembelajaran yang tiada penghujung perlu dipupuk oleh semua ahli komuniti organisasi tersebut (Suffian Jalet & Jamal Yunus, 2021).

Matlamat organisasi jelas dan mantap akan menjadi pengikat kepada semua ahli untuk terus berusaha mencapai matlamat yang satu. Kepimpinan distributif membantu membina organisasi pembelajaran (Suffian Jalet & Jamal Yunus, 2021). Proses membangun dan menyelaras keupayaan pasukan adalah perlu bagi mencapai hasil yang organisasi inginkan (Badrol Hisham & Mahaliza, 2019). Sebagai contoh Badrol Hisham & Mahaliza (2019) menyatakan keupayaan kerja berpasukan diterjemahkan melalui aktiviti pembangunan profesional guru seperti PLC. Dalam kajian ini, bimbingan MLT dilihat sebagai penggerak dan pengarah semua guru berkongsi visi bersama bagi membangunkan organisasi pembelajaran.

Pembentukan PLC bukan hanya memfokuskan kepada pengajaran tetapi tumpuan lebih diberikan kepada proses pembelajaran, cara kerja secara kolaboratif serta mempunyai tanggungjawab terhadap pencapaian. Pembudayaan PLC dilihat sebagai satu anjakan dalam strategi pembelajaran dengan membuka ruang dan peluang kepada ahli komuniti bekerjasama dalam pasukan, melalui perbincangan, perkembangan idea serta perkongsian bahan pengajaran bagi mengubah tradisi pendidikan khususnya dalam meningkatkan kualiti guru (Utusan Borneo, 2017). Walau bagaimanapun, dalam kajian ini pembinaan pembudayaan PLC berpandukan kepada buku panduan pelaksanaan PLC yang dikeluarkan oleh KPM telah membincangkan tiga prinsip utama PLC adalah (i) memastikan murid belajar, (ii) budaya kolaboratif dan (iii) fokus kepada pencapaian.

Prinsip utama 1: Memastikan murid belajar.

Prinsip utama PLC adalah untuk memastikan semua murid mengikuti proses pembelajaran dengan berkesan. Hal ini memerlukan komitmen serta usaha guru dalam menyediakan dan melaksanakan perancangan pengajaran yang rapi. Seperti kita ketahui bahawa terdapat pelbagai aras pengetahuan murid. Bagi kumpulan murid kategori lemah dalam pembelajaran, mereka perlu diberikan bimbingan dan pengayaan manakala bagi murid kategori cemerlang guru hanya bertindak sebagai fasilitator. Untuk itu guru perlu ada kesediaan dan kemahiran untuk merancang pelbagai aktiviti pengajaran yang bersesuaian dengan kumpulan sasaran supaya tiada murid yang tercicir. Selain itu, kaedah pentaksiran kini lebih holistik dan memerlukan guru lebih kreatif menyesuaikan kaedah pentaksiran berasaskan kepada perkembangan murid.

Prinsip utama 2: Budaya Kolaboratif.

PLC sebagai alat kolaboratif yang memberi penekanan kepada usaha guru secara profesional melalui perkongsian amalan terbaik untuk meningkatkan kualiti PdP mereka. Guru lebih cepat belajar dengan menerima input dari rakan sekerja yang berada dalam situasi yang sama dan berhadapan isu yang sama. Perkongsian pengalaman dan sokongan rakan sekerja juga mampu menghasilkan suasa pembelajaran yang lebih menyeronokkan.

Prinsip utama 3: Fokus kepada pencapaian murid.

Pencapaian murid sebagai pengukur keberkesanan pelaksanaan pembudayaan PLC di sekolah. Gerak kerja guru di sekolah bermula dengan mengenal pasti cara dan kaedah yang bersesuaian untuk meningkatkan pencapaian murid. Setiap warga sekolah perlu menggembeling tenaga secara berterusan dalam proses untuk menilai, mengkaji, membuat analisis tahap pencapaian murid bagi menentukan tindakan intervensi yang diperlukan. Menerusi intervensi pengayaan terhadap murid dapat dilakukan sebagai satu usaha untuk mengoptimumkan perkembangan potensi diri termasuk penambahbaikan aspek penguasaan pengetahuan dan kemahiran yang telah dipelajari.

2.2.3 Dimensi PLC

Bagi Hord (1997) yang terlibat secara langsung dalam menjalankan kajian bersama *Southwest Educational Development Laboratory* (SEDL) telah menemui bahawa ciri sesebuah sekolah berjaya mempunyai karakter yang sama dengan pembelajaran organisasi yang diperkenalkan oleh Senge (1991). Senge juga telah menyenaraikan amalan-amalan dalam pembentukan pembangunan PLC di sekolah iaitu (i) sokongan dan perkongsian fizikal, (ii) kolektif kreativiti, (iii) perkongsian nilai dan visi, (iv)

keadaan menyokong, (v) keadaan fizikal, (vi) kapasiti manusia dan (vii) perkongsian amalan personal. Berkaitan itu juga, Fullan (1995) telah menambah amalan PLC yang bergerak melalui tiga fasa perubahan. Ini melibatkan lima amalan bagi setiap fasa iaitu (i) perkongsian kepimpinan, (ii) perkongsian nilai, misi dan visi, (iii) pembelajaran kolektif, (iv) perkongsian amalan dan (v) persekitaran yang menyokong.

Selain itu, Gray et al. (2016) menyimpulkan bahawa pelaksanaan PLC menjadi lebih kukuh seandainya guru sekolah dapat mempraktikkan lima elemen PLC iaitu (i) dialog efikasi merujuk kepada komuniti membincangkan peluang dan cabaran yang didepani mereka, (ii) penswastaan amalan yang melibatkan guru berkongsi, memerhati teknik pengajaran serta ideologi pendidikan. Contohnya melalui bimbingan rakan sebaya. Setelah itu elemen (iii) merujuk kepada wujudnya kolektif berfokus pada pembelajaran murid. Elemen ini melihat kepada perlunya pembelajaran sepanjang hayat, di mana guru perlu sentiasa mempelajari pengetahuan baharu dan mencari kaedah yang terbaik dalam memperbaiki amalan PdP mereka. Walaupun begitu, pembudayaan PLC seharusnya melibatkan semua kakitangan sekolah pada semua peringkat organisasi sekolah tersebut melalui proses yang dilakukan secara kolektif. Kerjasama secara kolektif dalam kalangan guru khususnya lebih berfokus kepada penerokaan pengetahuan baru dan berkongsi kemahiran bersama warga sekolah dalam meningkatkan pembelajaran murid (Norisin et al., 2021).

Seterusnya, elemen (iv) Gray menekankan kepada perlunya amalan kolaboratif berfokuskan kepada pembelajaran murid. Guru-guru membincangkan hal berkaitan teknik pengajaran guru dan penambahbaikan pencapaian murid. Beliau menegaskan bahawa PLC sebagai rangka kerja untuk membina kerjasama guru-guru mencari

alternatif baru untuk meningkatkan PdP (Courtney et al., 2017). Akhir sekali elemen (v) iaitu perkongsian norma dan nilai. Dalam elemen ini guru-guru bertindak untuk berkongsi norma dan nilai yang sama dalam mencari cara terbaik bagi menyelesaikan masalah berkaitan isu-isu pendidikan bagi mencapai matlamat yang sama. Elemen nilai di sini merujuk kepada perlakuan iaitu keakraban serta kerjasama yang komited dalam segala bidang bagi mempertingkatkan pencapaian sekolah (Siti Nafisah et al., 2018). Namun begitu, hasil tinjauan kajian empirikal PLC oleh Idi et al. (2021) yang dijalankan di Malaysia dalam tempoh tahun 2010-2020 telah menyenaraikan lapan dimensi PLC konteks kajian tempatan. Dimensi tersebut adalah perkongsian nilai, matlamat dan visi perkongsian kepimpinan dan kepimpinan sokongan, perkongsian amalan personal, pembelajaran kolektif dan aplikasi, budaya kolaboratif, berorientasikan keputusan, dialog reflektif dan keadaan yang menyokong merujuk kepada struktur dan hubungan.

Hasil penelitian kajian lalu, dapat disimpulkan bahawa hanya terdapat lima dimensi utama boleh dibentuk berdasarkan kepada persamaan yang wujud dari semua dapatan lalu. Maka, lima elemen utama PLC itu adalah i) perkongsian kepimpinan, ii) nilai, misi dan visi, iii) pembelajaran secara kolektif, iv) perkongsian amalan peribadi dan v) suasana yang menyokong di sekolah. Walau bagaimanapun, kajian ini hanya memfokuskan kepada empat dimensi PLC bagi melihat keberkesanannya dalam peningkatan kualiti PdP guru iaitu (i) pembinaan norma dan nilai, (ii) fokus kepada pencapaian murid, (iii) perkongsian amalan peribadi dan (iv) dialog refleksi. Amalan kolaboratif dilihat sebagai aspek berdiri secara sendiri dan sebagai asas kepada pembentukan dan pembudayaan PLC di sekolah.

Sehubungan dengan itu, pengkaji lebih cenderung untuk mempertimbangkan amalan kolaboratif sebagai faktor yang membentuk pembudayaan PLC dan bukannya sebagai elemen dalam PLC atas dua faktor. Faktor pertama merujuk kepada amalan kolaboratif membina PLC. Buktinya, penemuan hasil kajian kuantitatif menunjukkan bahawa perkongsian pengalaman, pandangan dan pengajaran dalam budaya kolaboratif profesional berupaya meningkatkan pembelajaran guru (Kamarudin et al., 2019), atribut dan ciri kolaborasi berkesan sangat mempengaruhi PLC (Carpenter, 2018) dan kolaboratif mempunyai potensi yang besar untuk pertumbuhan profesional dalam sekolah serta memberi keyakinan dalam pengajaran guru (Bantwini, 2019). Contohnya, United Kingdom dan Kanada telah berjaya menjadikan amalan kolaboratif sebagai elemen pemangkin dalam penambahbaikan sistem sekolah secara sendiri (Aslamiah et al., 2019; Hadfield & Ainscow, 2018). Cadangan Kamarudin et al. (2019) strategi tertentu diperlukan dipelbagaikan bagi memastikan PLC dapat dibudayakan melalui amalan kolaboratif.

Seterusnya, faktor kedua adalah pembudayaan PLC berlaku dengan adanya kerjasama yang wujud dalam kalangan ahli kumpulan. Perkara ini merujuk kepada penemuan kajian kuantitatif yang menunjukkan bahawa kerjasama antara guru diperlukan serta pelbagai sumber yang ada bagi menjayakan PLC di sekolah (Sunaengsih et al., 2020), dan pengembangan PLC didorong oleh kerjasama kalangan pemimpin dan guru (Gray et al., 2016). Selari dengan itu, kajian ini melihat amalan kolaboratif dijadikan satu faktor yang perlu dipenuhi sebagai penggerak bagi menjayakan pembudayaan PLC di sekolah.

2.2.4 Model PLC

Kajian-kajian terdahulu telah dirujuk bagi memperoleh model PLC yang bersesuaian. Antaranya adalah dijalankan oleh Baricaua Gutierrez, 2016; Bolam et al., 2005; Bryk et al., 1999; Mohd Faiz et al., 2018; Ford et al., 2008; Roslizam et al., 2018; Intanam & Wongwanich, 2014; Mulford, 2006. Kesemua kajian ini menekankan kepada penambahbaikan pembelajaran murid melalui pembelajaran kolaboratif serta tanggungjawab terhadap output pembelajaran (Dufour, 2004). Terdapat lima dimensi yang telah disenaraikan iaitu (i) pembinaan norma dan nilai, (ii) fokus kepada pembelajaran murid (iii) amalan kolaboratif, (iv) perkongsian amalan peribadi dan (v) dialog refleksi. Dimensi amalan PLC yang diketengahkan dalam model ini menjadi asas kepada kajian yang dijalankan ini. Namun begitu, model PLC ini telah diubah suai mengikut perkembangan semasa yang melihat amalan kolaboratif sebagai satu alat untuk menjayakan amalan-amalan lain dalam dimensi PLC berdasarkan kesesuaian dengan konteks negara kita. Lantaran itu, amalan kolaboratif telah dijadikan satu pemboleh ubah bebas dalam menentukan kejayaan kebudayaan PLC dalam kalangan MLT di sekolah seterusnya meningkatkan kualiti PdP guru dalam melaksanakan PdP berkesan.

2.3 Amalan Kolaboratif

Amalan kolaboratif merupakan tunjang kepada pelaksanaan PLC (Utusan Borneo, 2017). Amalan kolaboratif yang tinggi merujuk kepada kerjasama guru dalam setiap tugas bagi dilakukan secara sistematik bagi memperbaiki amalan murid dalam bilik darjah (Chong et al., 2016). Bahasa yang lebih mudah amalan kolaboratif berlaku apabila guru melaksanakan tugas dan mengamalkan pembelajaran bersama secara berkumpulan. Pembelajaran secara bersama ini dapat meningkatkan kualiti PdP

seterusnya pencapaian murid-murid. Hal ini kerana, kerjasama secara kolaboratif dalam kumpulan manusia secara berterusan adalah budaya PLC (Kamarudin et al., 2019).

Seterusnya, amalan kolaboratif ini perlu bergerak seiring dengan hala tuju sekolah dalam membangunkan proses perubahan budaya dalam kalangan guru. Selain itu, Vanblaere dan Devos (2016) melihat guru mampu bekerja secara kolaboratif memandangkan mereka adalah individu mempunyai sikap yang boleh diubah seperti pengalaman kerja, keberkesanan atau kepercayaan diri. Berdasarkan kepada kenyataan ini, maka amalan kolaboratif ini dapat dipupuk dan dibina dalam kalangan guru sebagai satu budaya dalam persekitaran pendidikan hari ini. Walaupun begitu, amalan kolaboratif dalam kalangan guru juga berlaku tidak formal. Perlakuan ini diamalkan guru melibatkan tiga keadaan iaitu, (1) guru saling bertukar idea dan amalan pengajaran mereka secara tidak formal, (2) hak guru untuk melaksanakan pembaharuan dalam amalan pengajaran, dan (3) mempunyai matlamat untuk mempertingkatkan pembelajaran murid (Kamarudin et al., 2019). Penemuan kajian lalu mengukuhkan bukti bahawa wujudnya amalan kolaboratif secara tidak formal ini.

Antara bukti empirikal yang ditemui adalah terdapat dua pemboleh ubah struktur sekolah yang berkait secara langsung dengan amalan kolaboratif iaitu waktu dan ruang yang disediakan untuk aktiviti kolaboratif (Kamarudin et al., 2019). Tambahan Kamarudin et al. lagi, kejeleketan dalam berkolaboratif ini memberi kesan positif juga negatif bergantung kepada situasi mereka. Walau bagaimanapun, dapatan kajian oleh Bantwini (2019) menunjukkan bahawa kolaboratif memberi lebih banyak kebaikan kepada sekolah. Antara yang diketengahkan oleh Bantwini (2019) ialah, kolaboratif

membantu membangunkan kepercayaan dan kebergantungan dalam kalangan guru, mengurangkan bilangan guru bekerja secara bersendirian, mempromosikan persekitaran pembelajaran bersemuka, kolaboratif sebagai sokongan sosial, menyediakan pembelajaran profesional guru, meningkatkan motivasi pembelajaran guru, meningkatkan efikasi guru seterusnya penambahbaikan hasil pembelajaran murid. Boleh disimpulkan di sini bahawa kolaboratif juga memberi ruang kepada guru untuk berinovasi dan perkembangan profesional mereka (Datnow & Datnow, 2018). Selain itu, dimensi perkongsian amalan pula merujuk kepada empat aspek iaitu (i) pemerhatian guru terhadap pengajaran rakan lain serta memberikan maklum balas, (ii) perkongsian idea dan cadangan peningkatan prestasi murid, (iii) hasil kerja murid untuk dibincangkan dan memperbaiki amalan PdP, dan (iv) pembelajaran profesional dan penambahbaikan sekolah disokong oleh penglibatan dalam perbagai rangkaian sosial secara aktif (Kamarudin et al., 2019). Secara keseluruhannya dapat dikatakan bahawa dimensi perkongsian kolaboratif ini dilaksanakan sebagai sokongan kepada usaha sama guru memperbaiki amalan PdP bilik darjah bagi memenuhi keperluan peningkatan pembelajaran murid dan peningkatan kualiti sekolah.

Amalan kolaboratif tetap dan sentiasa berlaku. Boleh dikatakan amalan kolaboratif di sekolah berlaku dalam kebanyakan program termasuk sesi pertukaran idea dan amalan pengajaran harian guru (Shakenova, 2017). Hal ini disebabkan perkongsian pendidik berlaku secara menyeluruh iaitu secara intelektual dan fizikal. Perkongsian dalam peningkatan kualiti PdP juga berlaku secara bersemuka bagi menetapkan hala tuju bersama sebagai usaha untuk mencapai visi PdP. Kenyataan ini disokong oleh Carpenter (2018), di mana beliau menegaskan bahawa setiap ahli dalam pasukan

kolaboratif terdiri dari mereka yang mempunyai nilai dan pandangan saksama tentang sesuatu perkara.

Walaupun begitu, terdapat beberapa halangan dalam melestarikan budaya kolaboratif. Menurut Zhang et al. (2017), kolaboratif profesional dihalang oleh beberapa faktor, antaranya masa, budaya dan mikro politik. Namun begitu, halangan terbesar dalam mempraktikkan amalan kolaboratif adalah masa dalam melaksanakan inovasi dan menguruskan perubahan. Selain itu, Zhang et al. (2017) telah memperincikan tentang halangan masa. Halangan tersebut adalah proses pembentukan kolaboratif yang mengambil masa lebih panjang, ketidakcukupan masa perkongsian, masa untuk berkolaboratif tidak diminati guru disebabkan oleh polisi tertentu, masa berkolaboratif terhad atas sebab kesibukan kerja dan pengurusan yang rigid.

Hakikatnya, sebuah amalan kolaboratif yang mantap dalam pembudayaan PLC menuntut kerjasama pasukan guru, bermula dari proses perancangan yang sistematik seterusnya bagaimana proses menambah baik amalan bilik darjah dilaksanakan. (Bantwini, 2019). Usaha ini dapat mewujudkan keberkesanan budaya kolaboratif dalam kalangan guru. Semakin meningkat kepercayaan guru dalam memenuhi keperluan psikologi maka semakin bertambah kepercayaan terhadap organisasi dan iklim kolaboratif yang positif ini akan menambahkan perkongsian pengetahuan dalam kalangan mereka (Rasidah et al., 2017).

2.3.1 Prinsip Amalan Kolaboratif

Kemahiran mengajar yang dimiliki oleh guru merupakan satu kelebihan mereka. Kelebihan ini dapat dikongsikan secara kolaboratif bersama dengan guru lain bagi

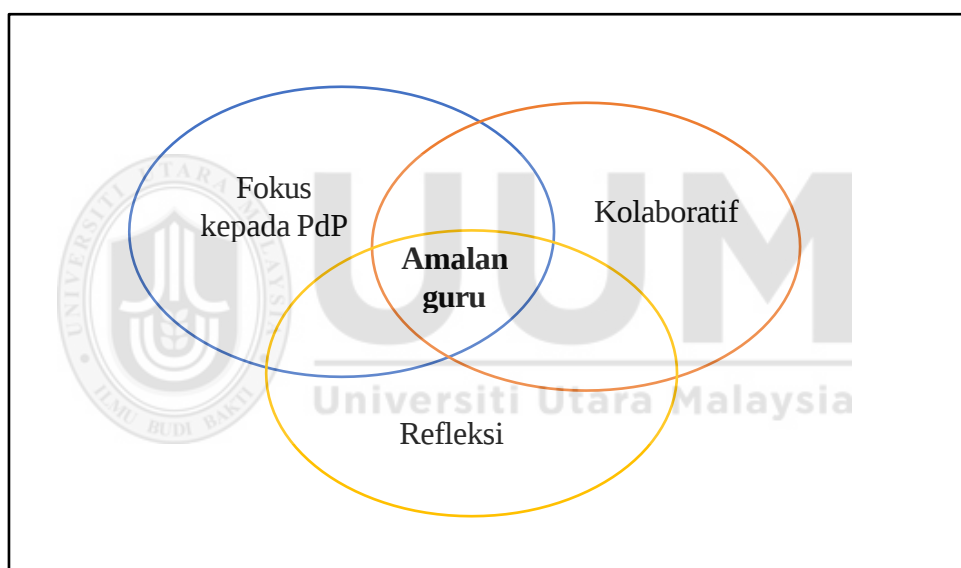
memperbaiki amalan dalam bilik darjah masing-masing. Melalui amalan kolaboratif ini, guru didedahkan dengan pelbagai alternatif dan mengambil kata putus secara bersama bagi menyelesaikan masalah yang dihadapi. Amalan kolaboratif dilihat sebagai satu dimensi yang membantu guru meningkatkan amalan pengajaran bilik darjah (Ni Made Sumantri, 2019) serta membangunkan motivasi guru (Durksen et al., 2017). Oleh itu, secara rumusannya boleh dikatakan amalan bekerjasama dalam kalangan rakan sejawat ini merujuk kepada amalan kolaboratif yang terdapat dalam komuniti di sekolah.

Wan Noor Adzmin dan Suria Baba (2017) menjalankan kajian berkaitan amalan kolaboratif berdasarkan kepada kajian oleh James dan Goodhew (2011) yang telah mengkonsepkan amalan kolaboratif berteraskan kepada konsep yang dibawa oleh James dan Jule (2005). Terdapat tiga elemen utama yang membentuk konsep amalan kolaboratif oleh James dan Jule (2005) iaitu:

- (i) Memberi fokus kepada tugas PdP,
- (ii) Menjalankan refleksi iaitu melakukan refleksi berkaitan sokongan yang boleh diberikan serta diperlukan rakan sekerja
- (iii) Secara kolaboratif

Gabungan ketiga-tiga elemen ini perlu dipenuhi bagi membentuk amalan kolaboratif khususnya dalam membina pembudayaan PLC dalam kalangan guru. Tanpa salah satu elemen ini amalan kolaboratif tidak berjaya dan pembudayaan PLC sukar untuk dilaksanakan. Rajah venn dalam Rajah 2.3 menunjukkan bahawa kesemua elemen ini perlu dipenuhi bagi membentuk amalan kolaboratif yang sempurna. Contohnya elemen PdP merupakan salah satu elemen utama di sekolah. Tanpa pelaksanaan

amalan PdP dengan baik maka kefungsiian sekolah tidak berlaku dengan baik. Begitu juga dengan amalan refleksi. Jika guru tidak membuat refleksi maka kelemahan dan kekuatan tidak dapat dikenal pasti, sudah tentu tiada penemuan baru yang diperoleh bagi memperbaiki amalan lama. Seperti mana dapatan Wan Noor Azdmin dan Suria Baba (2017) menyatakan bahawa amalan kolaboratif penting dalam amalan profesional guru. Tambah Wan Noor Azdmin dan Suria Baba (2017) lagi, ada perlunya amalan kepimpinan kolaboratif diamalkan dalam kalangan pentadbir supaya hubungan yang positif di sekolah dapat dibina.



Rajah 2.3. Elemen Amalan Kolaboratif (James dan Jule, 2005).

2.3.2 Amalan Kolaboratif Profesional

Kolaboratif atau kolaborasi tidak menunjukkan perbezaan ketara pada amalannya. Kedua-duanya merujuk kepada amalan kerjasama yang wujud perhubungan antara dua pihak atau lebih. Namun begitu, bagi membentuk budaya kolaboratif ini, ia melibatkan beberapa fasa yang berlaku secara berperingkat melibatkan perubahan budaya kerja guru dari bersendirian kepada kerja secara sepasukan. Menurut Hargreaves dan

O'Connor, (2017) terdapat lima fasa pembentukan kolaborasi profesional. Fasa pertama melibatkan budaya mengajar. Pengajaran guru secara bersendirian telah menjadi sebahagian dari profesion perguruan. Namun begitu, pengajaran guru dikatakan dipengaruhi oleh orang yang berada di sekeliling mereka. Walaupun guru hanya memberi fokus kepada pengajarannya sendiri, tetapi apabila terdapat ruang dan masa senggang guru menggunakan waktu ini membina hubungan sosial dengan rakan guru lain.

Fasa kedua pula merujuk kepada budaya individualisme. Seperti mana saranan oleh Kamarudin et al. (2019) yang telah mengetengahkan pendapat Lortie (1975) berkaitan budaya kerja secara individualisme ini yang dikatakan menjadi penghalang kepada pembinaan kreativiti. Hal ini terjadi apabila guru menunjukkan sikap konservatif dalam menerima perubahan. Seterusnya, fasa ketiga membincangkan tentang budaya individualisme dan kolaborasi. Fasa keempat pula bagaimana mewujudkan kolaborasi kuat dan lemah serta fasa kelima adalah untuk mencari inisiatif dan intervensi dalam proses pembentukan kolaborasi profesional.

Bersandarkan kepada perbincangan di atas, dapat dirumuskan bahawa wujudnya komuniti profesional yang mantap di sekolah adalah bersandarkan kepada dua aspek iaitu amalan kolaboratif dan tanggungjawab. Kedua-dua aspek ini perlu dipikul secara kolektif dalam melaksanakan strategi dan inisiatif sendiri bagi meningkatkan pembelajaran murid (Nguyen & Ng, 2020). Bertitik tolak kepada hal itu, dalam konteks kajian ini, kelima-lima fasa ini perlu dipenuhi secara berperingkat dalam memantapkan amalan kolaboratif sebagai asas kepada pembudayaan PLC.

2.3.3 Amalan Kolaboratif dalam Meningkatkan Kualiti PdP

Di peringkat sekolah MLT bertanggungjawab dalam mencetus kepada aktiviti PLC bagi menggerakkan rakan sekerja dalam proses pembelajaran berterusan. Dengan kata lain, MLT perlu membina kejelekitan dalam kalangan guru dalam usaha meningkatkan pencapaian sekolah (Mohammed Sani Ibrahim, 2017). Menurut Mohammed Sani Ibrahim (2017) lagi, hal ini disebabkan MLT bertanggungjawab dalam perkongsian amalan profesional melalui sokongan dan perkongsian pengalaman. Tidak dinafikan bahawa penglibatan mereka dalam PLC sebagai pencetus kepada sesuatu inisiatif merangkumi semua aspek iaitu perancangan, pelaksanaan dan strategi penambahbaikan yang dilaksanakan secara kolaboratif (Nguyen & Ng, 2020). Amalan kolaboratif membuka ruang kepada MLT bekerjasama dengan pentadbir dan guru. Dari aspek guru mereka bekerjasama dengan melakukan penilaian merancang kurikulum, mengenal pasti murid berisiko, dan menyelesaikan masalah untuk campur tangan bagi setiap murid (Bennett, 2017). Kerjasama ini adalah satu strategi juga agen perubahan dalam peningkatan pendidikan (Lipscombe et al., 2019). Lebih penting lagi, kerjasama dan kepimpinan dalam kalangan MLT dapat meningkatkan kualiti PdP bilik darjah seterusnya meningkatkan pencapaian murid.

Kajian yang dijalankan oleh Hordvik et al. (2020) tentang bagaimana pendekatan amalan kolaboratif untuk mengajar guru pra-perkhidmatan melaksanakan proses PdP di sekolah dengan lebih berkesan. Dalam kajian ini beliau menggunakan dua model iaitu menggunakan *Model-based practice* (MBP) dapat mewujudkan koheren dalam modul *physical education teacher education* (PETE). Penelitian diberikan terhadap perkongsian pengalaman pengajaran guru. Dapatan menunjukkan bahawa terdapat tiga amalan kolaboratif sangat bersesuaian dengan PETE yang disarankan iaitu (i)

persediaan guru untuk berkongsi pemahaman, cabaran, dan ketidakpastian antara satu sama lain dan dengan guru pra-perkhidmatan, (ii) kepercayaan antara pentadbir dan rakan sekerja, (iii) keinginan untuk meningkatkan pengetahuan dan pemahaman sendiri. Jika dianalisis dapatan ini menunjukkan bahawa perkongsian pengalaman secara kolaboratif ini berjaya membawa perubahan positif dalam amalan pengajaran guru. Perubahan amalan ini boleh berlaku dengan syarat semua guru menyambut baik amalan kolaboratif ini sebagai satu pendekatan untuk meningkatkan kemajuan diri.

Namun demikian, amalan kolaboratif dikatakan sukar dibentuk dalam pembudayaan PLC disebabkan kegagalan mengurus jabatan dengan baik (Farchi & Tubin, 2019). Pembentukan amalan kolaboratif seharusnya diterajui oleh seorang pemimpin yang membawa ahlinya untuk bekerjasama dalam menyelesaikan masalah yang dihadapi. Pemimpin di sini merujuk kepada ketua bidang atau KP sebagai pemimpin instruksional (KPM 2013). Sehubungan dengan itu, kenyataan ini telah mendorong beberapa pengkaji untuk menganalisis dan membincangkan isu ini dalam kajian mereka. Antaranya adalah Bantwini (2019), Bryant et al. (2020), Carpenter (2017), Hargreaves & O'Connor (2017), Alma Harris et al. (2019), Kamarudin et al. (2019), Nguyen dan Ng (2020), Solvason dan Kington (2020) dan Wan Noor Azdmin dan Suria Baba (2017). Semua kajian mereka lebih menumpukan kepada strategi kepemimpinan yang mempraktikkan amalan kolaboratif dalam kalangan pemimpin bagi meningkatkan pembelajaran guru. Sementara itu, dapatan kajian oleh Kamarudin et al. (2019) menegaskan bahawa PLC dibentuk melalui amalan kolaboratif di sekolah. Selari dengan itu, Alma Harris et al. (2019) juga melihat aspek kognitif dan sokongan efektif pemimpin melalui amalan kolaboratif adalah penggerak pembudayaan PLC di sekolah.

2.4 MLT sebagai Pemimpin Kurikulum

MLT adalah agen perubahan (Grootenboer et al., 2017) dan tugas mereka sangat kompleks (Tay et al., 2020). Justeru itu, kompetensi yang diperlukan oleh MLT sebagai pemimpin instruksional di alaf 21 sangat rencam bagi mengupayakan mereka melaksanakan pelbagai fungsi yang melibatkan aspek penyeliaan, pengurusan, perkembangan staf dan pemimpin PLC (Teh et al., 2020). Tambah Teh et al. (2020) lagi, MLT perlu mempunyai kemahiran komunikasi yang efektif dan juga kecerdasan emosi yang tinggi. Penyeliaan merupakan salah satu tugas rasmi MLT. Oleh itu, mereka perlu melakukan penyeliaan PdP dalam bilik darjah (Fleming, 2019). Namun begitu, kajian ini lebih memberi fokus kepada peranan MLT sebagai pemimpin PLC. Seperti mana dapatan kajian oleh Farchi dan Tubin (2019) yang menyatakan bahawa MLT berupaya melaksanakan tugas sebagai pemimpin instruksional serta memberi pengaruh besar dalam kemenjadian sekolah. Kenyataan ini wajar diterima memandangkan MLT telah dikenal pasti sebagai pemimpin yang menerajui perkembangan staf. Proses ini melibatkan proses pembelajaran sepanjang hayat dan berlaku secara kolektif dan kolaboratif membantu perkembangan profesional dalam meningkatkan kualiti PdP guru (Teh et al., 2020).

2.4.1 Peranan MLT sebagai Peneraju Pedagogi Berkesan

Murid tidak mampu belajar pada tahap optimum dan kanak-kanak tidak mampu mencapai tahap perkembangan potensi diri sepenuhnya dan sepatutnya tiada kanak-kanak yang ketinggalan di belakang (DuFour & Mattos, 2013). Masalah ini berlaku apabila guru tidak mempunyai kesediaan dan kemahiran dalam pengurusan kandungan dan juga bilik darjah. Sepekara lagi, bagi memastikan pembelajaran berlaku dalam bilik darjah dengan optimum maka guru perlu bersedia sepenuhnya untuk

melaksanakan pengajaran. Di sinilah peranan MLT sangat diperlukan di sekolah. Apa yang berlaku, melalui perkongsian pengalaman dan bimbingan MLT dalam perspektif berbeza dapat meningkatkan pembelajaran guru dan pelaksanaan PdP berkesan (Kamarudin et al., 2019). Bukan itu sahaja, bimbingan MLT juga dapat membina potensi diri serta pengetahuan baru bagi guru dalam menunaikan tanggungjawab mereka (Zahanim & Qurratu', 2018) serta perkongsian kepakaran PdP (Juairiah et al., 2020). Secara tidak langsung apabila kualiti pengajaran guru meningkat maka isu murid tidak menguasai dan ketinggalan dalam pembelajaran dapat dikurangkan.

Pedagogi dapat difahamkan sebagai satu pendekatan pengajaran berpanduan kepada teori dan praktikal pembelajaran (Hatton, 2020) serta bagaimana proses ini dipengaruhi dan mempengaruhi perkembangan sosial, politik dan psikologi murid. Dengan kata lain, pedagogi merupakan disiplin akademik menjurus kepada bagaimana pengetahuan dan kemahiran disampaikan oleh guru serta mempertimbangkan komunikasi dua hala yang wujud antara guru dan murid. Merujuk kepada hasil kajian yang dijalankan oleh Chong et al. (2017), mereka merumuskan bahawa Guru Cemerlang Bahasa Melayu telah menggunakan pelbagai kaedah pedagogi yang digunakan dalam proses PdP. Ini telah memperlihatkan bahawa tanggungjawab guru menyediakan pelbagai aktiviti dan peluang yang berpusatkan murid telah dilaksanakan. Ini untuk memastikan murid terlibat secara aktif bagi mengoptimumkan pembelajaran termasuklah aktiviti '*hand-on*' dan ganjaran sebagai imbuhan untuk menarik minat murid turut serta dalam PdP. Bagi Nurmelda dan Roslinda (2020) pula, mereka melihat pedagogi guru dalam menguasai Matematik topik pecahan merujuk kepada pengetahuan guru mengenai pecahan itu dapat mempengaruhi bagaimana

pengajaran guru dalam kelas tentang konsep pecahan tersebut dengan menggunakan teknik melipat dan melorek kertas.

Lain pula pandangan Syaubari Othman (2018) yang telah membuat penelitian konsep PdP berkesan berlandaskan kepada pandangan Ibnu Khaldun yang merujuk kepada proses mengadunkan kesepaduan antara pentarbiyahan dan pengembalian nilai sahsiah dalam kecemerlangan akademik. Proses ini seharusnya tidak mengabaikan keupayaan akal untuk membina pemikiran intensif, kritikan dan progresif. Justeru itu, sebagai kesimpulannya dapat dikatakan bahawa PdP berkesan merujuk kepada proses dan kaedah penyampaian guru dalam kelas yang mampu mengubah sikap, tingkah laku dan pengetahuan murid.

2.4.2 Peranan MLT sebagai Pemimpin Peningkatan Kualiti PdP Guru

Kualiti guru dapat dipertingkatkan melalui proses bimbingan dan pementoran serta PLC yang berterusan. Sokongan pembelajaran guru dapat meningkatkan kualiti pengajaran dan sebagai sokongan moral kepada mereka (Gore et al., 2017). Selain itu, proses bimbingan dan pementoran yang dijalankan telah berjaya memantapkan kualiti pengajaran guru walaupun masih tahap sederhana dan belum mencapai seratus peratus. (Juairiah et al., 2020; Rozita et al., 2016). Ini menjelaskan bahawa kualiti PdP dapat ditingkatkan lagi melalui bimbingan dan pementoran dari MLT.

Berikutan peranan pendidik sebagai individu yang bertanggungjawab dalam membentuk kemenjadian murid (Siti Muhibah Nor & Zetty Nurzuliana Rashed, 2018), maka peranan mereka mempunyai hubungan langsung dengan peningkatan sekolah. Secara umumnya guru bukan sahaja dilihat sebagai seorang pendidik tetapi sebagai

pembimbing dan pemudahcara serta penyuntik input minat murid merangkumi aspek akademik dan ko-akademik murid. Sehubungan dengan itu, seorang guru yang dikatakan cemerlang adalah mereka yang mempunyai kompetensi fungsional tinggi melingkupi persediaan dan penguasaan kandungan kurikulum mata pelajaran yang diajar. Menurut Norhana et al. (2017), pengetahuan dan kemahiran fungsional guru mempunyai korelasi dan signifikan terhadap pencapaian akademik murid. Kompetensi akan memandu guru untuk melaksanakan pengajaran sistematik dan bersesuaian dengan peringkat perkembangan ilmu pengetahuan. Proses ini bermula dengan konsep dan diakhiri dengan aktiviti peneguhan yang bersesuaian dengan perkembangan murid. Justeru itu, guru perlu memiliki kemahiran dan kompetensi tinggi serta persediaan yang rapi dalam memastikan kepelbagaian pedagogi untuk melaksanakan PdP berkesan.

Berdasarkan kepada penyediaan modul penetapan sasaran keberhasilan Penilaian Bersepadu Perkhidmatan Pendidikan (PBPP), seorang guru yang cemerlang dalam kerja buatnya dilihat melalui keberhasilan yang sesuai dengan skop tugas mereka. Ianya merangkumi aspek pengetahuan pedagogi yang luas dan mampu memilih sumber pembelajaran yang tepat, mampu mempelbagaikan strategi serta kaedah pengajaran berdasarkan tahap kecerdasan murid, berkemahiran teknologi maklumat, komunikasi berkesan dan mampu membina jaringan interpersonal yang baik. Disamping itu personaliti dan perlakuan yang positif seperti berkeyakinan, penyabar, bermotivasi tinggi, fleksibel serta berkecintaan dalam pergaulan antara guru dan murid juga perlu (KPM, 2013). Oleh itu, dapat dikatakan kecemerlangan dan kualiti guru dapat dilihat melalui kompetensi serta komitmen terhadap tanggungjawab profesional

mereka. Ini menunjukkan bahawa kompetensi guru yang tinggi akan memandu ke arah kecemerlangan murid di sekolah (Norhana et al., 2017).

Selain itu, kualiti pengajaran guru juga merujuk kepada tahap atau keupayaan guru dalam melaksanakan penyampaian pengajaran agar mudah difahami, diingati oleh murid. Proses pengajaran yang menyeronokkan melalui bimbingan, latihan serta pendedahan ilmu dengan kaedah pengajaran yang berkesan dan sesuai untuk sesuatu jangka masa dan berterusan (Rozita et al., 2016). Tambahan Dogan et al. (2020), yang mendapati pembangunan profesional guru memberi kesan positif dan langsung terdapat PdP guru. Maka peranan MLT di sini adalah bagaimana dapat membantu pembangunan komuniti guru untuk menghasilkan pengajaran yang berkesan. Oleh itu, disarankan supaya PLC dapat dibudayakan di sekolah memandangkan ia adalah satu strategi yang dapat menyokong mempromosikan pembangunan CPD guru di mana kualiti guru PdP dapat dipertingkatkan (Furqon et al., 2018). Pendapat ini selari dengan Nor Izzati Abdul Latif dan Rahimah Embong (2018) yang mengatakan bahawa PLC telah menjadi satu elemen penting dalam usaha meningkatkan mutu dan kualiti PdP guru dalam bilik darjah.

2.4.3 Peranan MLT Sebagai Pembimbing Guru

Secara umumnya MLT dilihat sebagai pemimpin peringkat pertengahan yang menjalankan pelbagai tugas yang diamanahkan oleh pihak pentadbir sekolah. Memandangkan mereka adalah MLT yang dilantik sebagai GK dan KP mata pelajaran, maka kepimpinan mereka diperlukan dalam membangunkan kompetensi guru di bawah seliaan mereka termasuk bagaimana menguruskan bilik darjah. Oleh itu, menjadi tanggungjawab MLT untuk membimbing guru-guru ini dalam membantu

mereka lebih bersedia dalam melaksanakan tanggungjawab sebagai guru bilik darjah. Justeru itu, MLT perlu memainkan peranan sebagai pemimpin instruksional bagi memimpin guru-guru selaras dengan matlamat organisasi (Teh et al., 2020).

Selain itu, kepimpinan penting dalam memastikan kakitangan dapat menyesuaikan diri dengan perubahan dan tekanan semasa (Muhamad Syahrom & Fatimah, 2021). Sokongan kepimpinan adalah sangat perlu bagi mewujudkan suasana di mana keupayaan memimpin dapat dikembangkan untuk semua anggota komuniti (Mohd Faiz et al., 2018). Tambah lagi, proses pembangunan profesional guru berterusan mampu mendedahkan corak perkembangan positif terhadap pengajaran (Baricaua Gutierrez, 2016). Seperti telah dinyatakan dalam bab sebelum ini, PLC adalah salah satu bentuk CPD yang sangat relevan dilaksanakan di sekolah. Namun pelaksanaan PLC memerlukan pemimpin yang menyokong (Roslizam et al., 2018). Ini kerana kapasiti kepimpinan memberi kekuatan kepada semua anggota PLC untuk berkongsi bagi mencapai misi dan visi sekolah dalam membuat keputusan bagi meningkatkan pembelajaran dan pencapaian murid (Mohd Faiz et al., 2018).

Lanjutan itu, membangunkan kakitangan adalah fungsi utama MLT. Pembangunan kakitangan di peringkat jabatan sangat penting untuk keberkesanan keseluruhan sekolah. Bagi memastikan MLT dapat melaksanakan tugas sebagai pemimpin yang berkesan maka sokongan dari pentadbir sangat diperlukan bagi melaksanakan tugas sebagai pemimpin guru. Lantaran itu, LaPointe-McEwan et al. (2017) menegaskan bahawa sokongan kepimpinan kepada MLT adalah mustahak dalam aspek membina proses pembelajaran guru. Hal ini dipersetujui oleh Bufalino (2017) yang

menyimpulkan bahawa kepimpinan di peringkat MLT menjana peningkatan dalam proses PdP di sekolah.

Berdasarkan kepada dapatan kajian oleh Bassett (2016), MLT sebagai pembimbing guru mempunyai tugas yang luas iaitu tugas sebagai perancangan dan mengatur penyampaian kurikulum mata pelajaran; sebagai menguruskan kakitangan dan murid; memantau pencapaian murid; membangunkan kakitangan; dan mengkaji dan membangunkan program sekolah. Lantaran itu, cadangan Cardno dan Bassett (2015) tentang bagaimana MLT dapat melaksanakan peranan mereka dengan berkesan dapat dipertimbangkan. Antara cadangan Cardno dan Bassett (2015) adalah pendekatan bimbingan yang boleh dilaksanakan, antaranya bimbingan secara bersemuka ketika PdP dan bimbingan secara bersama dengan pihak pengurusan sekolah. Bimbingan PdP melibatkan aspek pedagogi, kurikulum dan pentaksiran (Tay et al., 2020). MLT dikatakan lebih mampu mendorong guru melakukan perubahan khususnya dalam aspek amalan bilik darjah kerana mereka pergaulan harian antara mereka (Teh et al., 2020).

Seterusnya, MLT sebagai ketua pasukan perlu bijak mewujudkan iklim yang membolehkan ahli berasa selamat dan dapat berbincang secara terbuka (Mohammed Sani Ibrahim, 2017). Sebagai ketua pasukan MLT disarankan supaya lima situasi di bawah diberi penekanan iaitu:

- Memastikan isu-isu pembangunan profesionalisme diberi tumpuan semasa mesyuarat dijalankan.
- Mewujudkan ruang kepada ahli pasukan untuk berkongsi amalan terbaik dalam kalangan mereka.

- Mengadakan pencerapan bilik darjah sebagai sokongan kepada rakan sekerja
- Melestarikan dialog dalam kalangan ahli pasukan.
- Memberi fokus kepada keberhasilan pembelajaran dan bukan sahaja keperluan menghabiskan sukatan pelajaran.

Walaupun begitu, bagi mencapai matlamat sekolah maka aspek pengurusan bilik darjah perlu diberi perhatian sewajarnya oleh pihak pentadbir supaya guru-guru sentiasa peka dengan keperluan kepada perubahan mengikut perkembangan semasa. Memandangkan bilik darjah adalah sebahagian dari dunia pendidik, kegagalan pengurusan bilik darjah dengan baik akan mendatangkan tekanan jika guru tidak dapat tangannya dengan baik. Berdasarkan kepada itu, Foziana Jamaludin et al. (2018) mengusulkan supaya latihan dalam perkhidmatan pengurusan bilik darjah perlu diberikan kepada semua guru termasuk guru pra-perkhidmatan, guru baharu dan guru berpengalaman. Sementara itu, Shamsudin et al. (2019) memberi penegasan bahawa semua guru perlu diberikan latihan bagi mengembangkan kemahiran pengurusan bilik darjah.

Seterusnya, literatur lalu telah mengetengahkan bahawa telah wujud hubungan antara pengurusan bilik darjah berkesan terhadap tingkah laku positif murid (Aney et al., 2019). Walau bagaimanapun, dapatan dari pemantauan Program Pembangunan Guru Baharu (PPGB) di Malaysia menunjukkan tiada perbezaan yang ketara antara guru baharu dalam berdasarkan tahap sekolah (sekolah rendah dan sekolah menengah). Kejayaan guru baharu menguruskan bilik darjah dapat dilihat apabila mereka mampu menyediakan persekitaran pembelajaran yang kondusif. Guru baharu juga mampu mewujudkan kerjasama dan hubungan antara guru dengan murid serta kawalan

disiplin bilik darjah dengan baik. Walaupun begitu, beliau mencadangkan supaya guru pra-perkhidmatan dapat menguasai ilmu pengetahuan dan kemahiran serta teknik pengurusan bilik darjah sebagai panduan kepada mereka apabila menjadi guru tetap di sekolah.

Amalan pengurusan bilik darjah yang berkesan merujuk kepada bagaimana seorang guru mampu meningkatkan disiplin murid dan mendorong penambahbaikan dalam pembelajaran murid. Sementara itu, dapatan kajian oleh Foziana Jamaludin et al. (2018) menjelaskan bahawa motivasi murid meningkat setelah guru menjalani latihan pengurusan bilik darjah. Dinyatakan bahawa kelakuan positif murid meningkat selepas guru menjalani intervensi dan kelakuan negatif menurun. Walau bagaimanapun, keperluan latihan pengurusan bilik darjah berbeza berdasarkan tahap sekolah yang berbeza (Aney et al., 2019). Oleh itu, sokongan kepimpinan sekolah dalam menyediakan guru untuk menghadapi cabaran dan karenah pengurusan berkaitan bilik darjah berdasarkan kepada iklim dan persekitaran sekolah masing-masing sangat diperlukan.

2.5 Kualiti Pengajaran dan Pembelajaran

Guru yang cemerlang dalam PdP merujuk kepada mereka mampu mewujudkan proses pengajaran yang efektif (Abdul Rasid & Hasmah Ismail, 2013). Proses PdP pula merujuk kepada perubahan yang berlaku melalui pembangunan kemahiran baharu memahami undang-undang saintifik, mengubah sikap individu yang mengalami proses PdP tersebut (Sequeira, 2012). Menurut Muhd Zulhilmi et al., (2020) kualiti PdP guru menjadi lebih baik jika guru sendiri dapat menguasai mempelbagaikan teknik pedagogi. Seterusnya dapat menghasilkan PdP yang efektif apabila sesi PdP mampu

menarik minat murid untuk belajar dan menyeronokkan serta membentuk sahsiah murid.

Tinjauan literatur menunjukkan kualiti PdP guru mempunyai korelasi dengan kepuasan pelajar terhadap pengajaran guru (Abdul Said & Lena, 2023; Normiati Batjo & Ambatong, 2019; Tang Swee & Lim Kong, 2002). Bukan itu sahaja, malah guru juga dapat membina emosi positif murid dalam membina hubungan sosial yang baik. Walaupun begitu, Kamarul Azmi Jasmi (2016) memberi penegasan bahawa pengajaran yang berjaya memerlukan gabungan tiga unsur iaitu murid, guru dan pendekatan pedagogi. Untuk itu, Muhd Zulhilmi et al. (2020) menyarankan supaya penggunaan bahan bantu mengajar perlu dipelbagaikan sebagai perantara bagi memudahkan pemahaman dan menarik minat murid dalam pembelajaran. Tambah Mang (2008), bagi dalam memperkasakan kualiti PdP guru pelatih supaya berada pada tahap tinggi, beliau mencadangkan supaya mewujudkan "sistem perantisan". Di mana guru baharu yang baru mula mengajar dibimbing oleh guru berpengalaman yang lebih mahir, pakar dan komited di sekolah.

Selain itu, dalam PPPM 2013-2025, telah menggariskan bahawa cabaran utama guru adalah pembelajaran abad ke-21 (PAK-21). Kemahiran PAK-21 merujuk kepada kemampuan guru menjalankan PdP yang berkualiti, efektif dan relevan dengan perkembangan pendidikan semasa, disamping pengintergrasian pelbagai sumber sokongan teknologi (KPM, 2013). Selari dengan itu, KPM juga telah mengambil inisiatif memperkenalkan program Transformasi Sekolah 2025 (TS25). Perlaksanaan program ini bagi meningkatkan kemenjadian murid melalui kepimpinan berkesan, guru yang berkualiti dan sokongan daripada Pasukan Ibu Bapa dan Guru (PIBG)

(KPM, 2013). Jika dilihat kepada hasrat PPPM tersebut, salah satu elemen yang perlu diberi perhatian adalah kualiti PdP. Ini disebabkan PdP memberi impak yang tinggi terhadap kemenjadian murid (Rozali, 2021). Rentetan dari itu, maka usaha menambah baik proses PdP guru perlu dilakukan dan kaedah yang paling paraktikal adalah melalui bimbingan dan sokongan barisan pemimpin serta MLT (Noor Syahida et al., 2022). Hal ini menunjukkan bahawa pihak KPM cakna terhadap keperluan untuk meningkatkan kualiti PdP sebagai satu usaha dalam memastikan berlakunya peningkatan terhadap pencapaian murid.

2.6 Refleksi Pengajaran MLT dalam PdP

Refleksi merupakan kunci aktiviti dalam proses pembelajaran (Kurniati & Nuraeningsih, 2019). Dengan melakukan refleksi guru-guru akan lebih sedar tentang pengajaran mereka. Li dan Dervin (2018) mendefinisikan refleksi berdasarkan kepada definisi refleksi oleh Lempert-Shepell (1995) iaitu keupayaan untuk menjadikan tingkah laku sendiri sebagai objek kajian. Ini merujuk kepada kemampuan guru untuk menganggap diri sendiri sebagai orang lain yang ideal dan dapat mengubah pendekatan PdP ke arah yang lebih baik. Oleh itu, dapat dikatakan bahawa perubahan proses PdP guru juga bergantung kepada keupayaan mereka membuat refleksi semasa dan selepas sesi pengajaran.

Dalam melihat kembali penyusunan pengajaran, Vygotsky membawa teori dan amalan sebagai satu pendekatan wajar yang menunjukkan bahawa terdapat hubungan antara refleksi dan tindakan. Dapatan kajian oleh Lempert-Shepell (1995) telah mengutarakan bahawa terdapat dua aspek iaitu organisasi dan penyusunan kandungan. Kedua-dua aspek ini merujuk kepada aktiviti sendiri dan penting untuk menggalakkan

pembelajaran guru. Kesimpulannya, refleksi pengajaran adalah sebagai penyumbang kepada pembangunan kedua-dua teori dan amalan (Hartmann, 2017). Kenyataan ini diyakinkan lagi oleh Kaya (2020) yang mengatakan bahawa peningkatan kualiti PdP bilik darjah bermula dengan melakukan refleksi pengajaran bagi mengubah suai proses PdP. Di mana proses pengubahsian PdP ini berada di bawah konteks perkembangan profesionalisme guru.

Walau bagaimanapun, Mohd Hassan et al. (2019) memberi makna refleksi pengajaran sebagai keupayaan guru melaksanakan refleksi kritis untuk menilai kembali amalan PdP mereka sendiri dalam usaha mengembangkan nilai profesionalisme mereka. Melalui penulisan refleksi pengajaran, para guru dapat mengenal pasti kelemahan dan kekuatan diri semasa proses penyampaian pengajaran dijalankan (Mohammed Sani Ibrahim, 2017; Shibata, 2020). Maka proses refleksi adalah permulaan kepada guru untuk melaksanakan penambahbaikan PdP dalam membantu murid membina kemahiran kognitif mereka (Nuraini & Zanaton, 2015). Berdasarkan kepada definisi refleksi pengajaran diberikan, dapat disimpulkan di sini bahawa amalan refleksi sebenarnya adalah pencetus kepada berlakunya pembelajaran guru. Oleh itu, refleksi bukan sahaja dapat menyokong peningkatan amalan pedagogi guru tetapi juga penguasaan tentang isi kandungan kurikulum itu sendiri (Chaharbashloo et al., 2020; Gutierrez, 2016).

Bukan guru sahaja perlu membuat refleksi tetapi refleksi juga perlu dilakukan oleh para pemimpin pendidikan. Mengikut pendapat Jamelaa Bibi Abdullah dan Normala Ahmad (2016) yang menyatakan bahawa seorang pemimpin perlu sentiasa melaksanakan refleksi atas setiap tindakan yang dijalankan bagi memastikan

keberkesanan tugas sebagai pengurus dan pemimpin sekolah. Oleh itu, amalan merefleksi bukan satu perkara sia-sia malah tindakan yang sangat perlu supaya guru dapat menilai proses dan meningkatkan kualiti PdP. Amalan ini perlu dilakukan pada setiap peringkat dalam organisasi sekolah tersebut.

Dalam konteks kajian ini, amalan refleksi pengajaran dalam kalangan MLT mempunyai pengaruh yang sangat besar dalam keberkesanan PdP guru. Ini kerana MLT merupakan pembimbing PdP guru (Gurr, 2019). Secara tidak langsung hasil refleksi pengajaran yang dilakukan terhadap PdP membantu MLT dalam menambah baik pengajaran guru-guru yang dibimbing. Hal ini mendapat sokongan dari Mohd Hassan et al. (2019), yang melontarkan bahawa refleksi kritis penting dilakukan bagi menunjukkan bagaimana seorang guru dapat mengaplikasikan teori kepada amalan dalam pengajaran bilik darjah. Selain itu, amalan refleksi kritis juga dapat mencerminkan diri sendiri, di mana guru dapat mengetahui apa yang dilakukan dan bagaimana memperbaiki amalan supaya lebih baik (Mohd Hassan et al., 2019).

Realitinya dapat dilihat apabila guru-guru pelatih dilatih melaksanakan refleksi kritis menunjukkan bahawa mereka mampu melaksanakan refleksi pada tahap yang lebih tinggi seterusnya keberkesanan proses PdP dapat ditingkatkan (Nor Hasniza Ibrahim et al., 2019). Marziah Rahim dan Iksan (2016) mendedahkan bahawa mempraktikkan pemikiran reflektif akan sentiasa menjadikan individu itu aktif dalam memikirkan isu dan persoalan yang dihadapi. Mereka sangat komited dalam menyelesaikan masalah tersebut serta sanggup mengorbankan masa bagi memastikan masalah yang dihadapi dapat diatasi. Sentiasa bersikap positif serta terbuka menerima pandangan lain yang berpotensi untuk menyelesaikan masalah yang dihadapi.

Seperti yang telah ditunjukkan oleh kerangka teori kajian (hlm. 26), Wallace menerangkan bahawa guru membentuk pengalaman baru hasil dari refleksi pengajaran mereka sendiri. Dalam kes ini, MLT sebagai pemimpin kurikulum perlu sentiasa melakukan refleksi pengajaran setelah menerima ilmu baharu (Nor Hasniza Ibrahim et al., 2019) kerana mereka peneraju perubahan (Grootenboer, 2018) dan sentiasa bersedia menjalankan tanggungjawab untuk memimpin GDB mereka (Sukor et al., 2020). Perkara ini sangat perlu memandangkan masih terdapat dalam kalangan guru pelatih yang mempunyai kemahiran refleksi terhad menyebabkan mereka gagal dalam menunjukkan prestasi mereka (Erdemir & Yesilcinar, 2021).

Berdasarkan kepada literatur di atas, maka dalam kajian ini amalan refleksi pengajaran dilihat sebagai satu aspek yang amat perlu dilaksanakan oleh semua MLT sebagai pencetus kepada berlakunya perkongsian amalan dalam pembudayaan PLC. Oleh kerana refleksi pengajaran dapat dibuat berdasarkan kepada pengalaman yang guru lalui, maka perkongsian guru menjurus untuk melihat dan menyelesaikan isu yang telah dikenal pasti semasa proses PdP dan mencari alternatif dalam memperbaiki amalan sedia ada. Dengan kata lain, amalan refleksi pengajaran ini mendorong guru memperbaiki amalan lama dengan melaksanakan tindakan baru bagi mempertingkatkan kemampuan murid menguasai isi pelajaran yang disampaikan. Oleh sebab itu, amalan refleksi pengajaran MLT ini dikaji untuk melihat sejauh mana wujud kesan terhadap peningkatan kualiti PdP di sekolah.

2.6.1 Proses Refleksi Pengajaran

Ramai sarjana telah mencadangkan beberapa proses berkaitan refleksi pengajaran. Salah satu idea telah dirumuskan Dewey (1933) dalam Kurniati dan Nuraeningsih,

(2019, hlm. 11) berkaitan keperluan untuk mempertimbangkan beberapa prinsip yang membimbing proses refleksi di mana guru boleh menjadi reflektif iaitu:

1. Isu yang difikirkan oleh guru mesti berlaku dalam konteks sosial di mana pengajaran berlaku.
2. Guru mestilah berminat dengan masalah yang hendak diselesaikan.
3. Isu itu mesti dimiliki oleh guru yang diperoleh daripada amalannya.
4. Refleksi isu melibatkan penyelesaian masalah daripada situasi pengajaran di mana pembaca berada.
5. Pemilikan isu yang dikenal pasti dan penyelesaiannya terletak pada guru.
6. Prosedur yang sistematik adalah perlu.
7. Maklumat (pemerhatian) tentang isu mestilah diperoleh daripada pengalaman guru mengajar.
8. Idea guru perlu diuji melalui amalan pengajaran.
9. Idea tentang pengajaran, setelah diuji melalui latihan, mesti membawa kepada beberapa tindakan. Terdapat ketegangan antara idea dan tindakan yang bersifat reflektif; sebaik sahaja ia diuji tindakan melantun semula pada idea yang memaklumkan.
10. Oleh itu, tindakan reflektif boleh diubah kepada pemahaman baharu dan amalan yang ditakrifkan semula dalam pengajaran.

(Sumber: Kurniati dan Nuraeningsih, 2019, hlm. 11)

Berdasarkan kepada maklumat yang dikemukakan oleh Dewey (1933), maka dapat disimpulkan bahawa pengajaran reflektif bukan sahaja mesti bersifat reflektif tetapi melibatkan beberapa aktiviti dalam kitaran proses tersebut.

2.6.2 Kitaran Proses Refleksi Pengajaran

Proses refleksi pengajaran ini distruktur menggunakan Kerangka 4 Langkah Proses Refleksi oleh York-Barr et al., (2006) yang diperoleh dalam manual refleksi kritis yang dihasilkan oleh Mohd Hassan et al., (2019). Manual ini mengamalkan empat langkah proses refleksi dalam penulisan refleksi pengajaran seperti ditunjukkan dalam Rajah 2.4. Setiap langkah dalam kerangka ini diikuti dengan soalan bagi memberi panduan kepada guru dalam membuat refleksi pengajaran secara kritis berkaitan peristiwa dan pengalaman yang dilalui di sekolah. Walaupun begitu, setiap guru bebas untuk membuat refleksi pengalaman yang mencabar dan tidak menyenangkan atau pengalaman positif yang menggalakkan.



Rajah 2.4. Kerangka 4 Langkah Proses Refleksi (York-Barr et al., 2006).

2.7 Kajian Lepas Berkaitan PLC, Amalan Kolaboratif, MLT dan Kualiti PdP

Terdapat beberapa kajian mengenai PL dijalankan di Malaysia dan juga negara-negara lain. Begitu juga dengan MLT, amalan kolaboratif dan kualiti PdP. Walau

bagaimanapun, tidak banyak kajian yang dilaksanakan berhubung dengan keempat-empat bidang ini iaitu PLC, amalan kolaboratif, MLT dan kualiti PdP.

2.7.1 Kajian Lepas Berkaitan PLC

Berdasarkan kepada PPPM 2013-2025 telah membuat penetapan keperluan kepada transformasi ke dalam profesion perguruan. Bagi memastikan berlakunya peralihan ini maka PLC dijadikan satu pendekatan bagi membangunkan kualiti guru serta membantu mereka mencapai potensi maksimum. PLC merupakan satu elemen bimbingan rakan sebaya. PLC memerlukan guru-guru bekerjasama dalam kalangan rakan sebaya bagi menyelesaikan isu PdP yang berkaitan. Namun amalan bimbingan masih kurang berjaya dilaksanakan sepenuhnya dan masih perlu diperbaiki. Keadaan ini disebabkan kekangan beban kerja, masa dan persekitaran yang kurang menyokong kepada PLC (Khairul Anuar Saad, 2019). Walaupun penemuan lalu menunjukkan sebilangan besar sekolah diseluruh negara melaksanakan PLC, tetapi dimensi perkongsian nilai bersama sebagai teras kepada bimbingan rakan sebaya dalam PLC hanya pada tahap pengibatan yang rendah. Oleh itu, Khairul et al. (2017) menyiasat sama ada bimbingan rakan sebaya melalui PLC mampu memberi manfaat dan menyumbang kepada pembangunan profesional mereka.

Selain itu, PLC merupakan platform kepada guru berkongsi pendapat dan pengalaman khususnya berkaitan kualiti PdP. Perkongsian ini dianggap mampu memberi nilai tambah kepada mereka terutamanya peningkatan efikasi sendiri selari dengan perkembangan dunia pendidikan semasa. Sehubungan dengan itu, kajian Roslizam et al. (2019) telah membincangkan beberapa isu berkaitan PLC antaranya latar belakang

dan pembangunan PLC, definisi PLC, pembangunan konsep PLC, model PLC dan isu serta cabaran yang wujud dalam melaksanakan PLC di sekolah.

Peranan MLT dalam melaksanakan PLC dilihat satu pendekatan yang lebih efisien bagi meningkatkan kualiti PdP. Mereka dikatakan pemimpin pertengahan yang mempunyai kepakaran dalam bidang masing-masing mampu menyediakan guru khususnya guru baharu bagi menghasilkan PdP berkesan. Walau bagaimanapun, MLT yang dilantik perlu memiliki standard kompetensi tertentu sebagai syarat membolehkan mereka menyampaikan perkhidmatan yang berkualiti (Sukur et al., 2020). Justeru itu, kajian Azimah Dollah (2019) telah meroka penelitian terhadap MLT sebagai pemimpin kurikulum. Azimah melihat kepada faktor-faktor yang mempengaruhi mereka membudayakan PLC di sekolah.

Analisis telah dijalankan dalam konteks kajian di Malaysia dan luar negara. Kajian ini dihasilkan berdasarkan kepada analisis data sekunder yang luas. Setelah meneliti semua perkara berkaitan PLC, maka dapat disimpulkan bahawa PLC adalah satu bentuk perkongsian yang perlu dilaksanakan secara berterusan oleh setiap guru sama ada pendidikan di Malaysia atau di mana-mana sahaja bagi memacu kecemerlangan sesebuah sekolah. Isu-isu berkaitan PLC perlu ditangani segera bagi meningkatkan kualiti PdP guru seterusnya mempengaruhi pencapaian akademik murid.

2.7.2 Kajian Lepas Berkaitan Amalan Kolaboratif

Penelitian beberapa kajian lalu telah mengesahkan bahawa amalan kolaboratif mampu untuk meningkatkan kualiti guru khususnya kualiti PdP (Bantiwi, 2018; Hadfield & Ainscow, 2018; Kamarudin et al., 2019). Apabila pertemuan bersemuka dalam

kalangan pendidik secara fizikal dan intelektual bagi berkongsi kualiti PdP menunjukkan bahawa berlakunya amalan kolaboratif. Apa yang penting dalam kolaboratif adalah semasa mereka bekerjasama, mereka mempunyai pandangan dan perkongsian amalan yang saksama (Carpenter, 2017).

Kajian Kamarudin et al. (2019) telah menghuraikan lima bentuk amalan budaya kolaboratif berdasarkan kepada pandangan (Hargreaves, 1994) iaitu pengasingan, kejeleketan yang dipaksa, “balkanization”, “moving mosaic”, pengasingan dan kolaborasi. Setiap bentuk mempunyai ciri-ciri yang berbeza. Secara keseluruhannya hasil perkongsian secara kolaboratif ini dikatakan berupaya meningkatkan kepakaran PdP guru. Walaupun begitu, jika kolaboratif itu terbentuk atas arahan pentadbir, maka motivasi guru terjejas dan mengurangkan autonomi mereka dalam pengajaran. Jika berterusan amalan kolaboratif secara paksaan ini akan menjejaskan prestasi sekolah. Memandangkan dapatan kajian tentang amalan kolaboratif ini belum mantap, di mana masih terdapat litaratur yang menyatakan kolaboratif ini memberi impak yang negatif kepada kualiti PdP guru, maka kajian ini memfokuskan kepada bagaimana amalan kolaboratif ini mampu menjadi teras kepada PLC yang merupakan platform pembelajaran guru secara berterusan dalam memperbaiki kualiti PdP.

2.7.3 Kajian Lepas Berkaitan MLT

Sehingga kini masih tidak banyak kajian berkaitan MLT dijalankan. Meneliti tinjauan literatur 10 tahun kebelakang, kebanyakan kajian MLT tertumpu kepada kefungsian dan peranan MLT di sekolah (Woods et al., 2007). Menurut Woods et al. (2007) MLT yang terdiri dalam kalangan ketua jabatan, penyelarar kurikulum, pemimpin subjek, dan pengurus pertengahan mempunyai peranan penting dalam membangunkan dan

mempertingkatkan kualiti pembelajaran murid. Selain itu, Woods et al. (2007) juga menyimpulkan bahawa kebanyakan kajian penyelidikan cenderung kepada sekolah menengah berbanding sekolah rendah dan masih kurang kajian yang signifikan dengan kepimpinan pastoral.

Sementara itu, penyelidikan mengenai kepimpinan MLT terus dijalankan (Basset, 2016 ; Leithwood, 2019; Rozali Din, 2021; Wan Fadhlurrahman & Al-Amin, 2020). Masih terdapat beberapa jurang dikenal pasti yang tertumpu kepada keberkesanan kepimpinan MLT dalam peningkatan kualiti guru seterusnya pencapaian murid dan ianya masih dipertikaikan. Menurut Rozadi Din (2020), pengamalan MLT masih pada tahap sederhana khususnya dalam aspek pengurusan program peningkatan kualiti guru dan peningkatan kualiti murid. Namun begitu, peranan MLT saling bercanggah antara satu sama lain (Azimah Dolah, 2019). Walaupun dapatan Azimah Dolah (2019) menunjukkan MLT bersikap positif terhadap fungsi mereka sebagai pemimpin kurikulum, namun masih ada isu dan cabaran yang perlu ditangani khususnya berkaitan dengan bebanan kerja dan kekangan masa MLT dalam menjalankan tugas. Justeru itu, mereka (MLT) mencadangkan supaya latihan peningkatan profesionalisme diadakan sebagai usaha menjadikan MLT pemimpin kurikulum yang berkesan.

Baru-baru ini, Norliza et al. (2021) telah melaksanakan tinjauan terhadap kajian terdahulu bermula 1985 hingga 2014 bagi mengenal pasti keberkesanan kepimpinan distributif di kalangan MLT. Mereka terdiri dalam kalangan Penolong Kanan Pentadbiran. Pemerhatian dilakukan bagi melihat keberkesanan kepimpinan MLT terhadap tanggungjawab kepada organisasi dan iklim sekolah. Hasil tinjauan tersebut,

telah mendapati wujudnya perkaitan yang jelas antara 3 penjurur iaitu kepimpinan distributif MLT dengan komitmen guru dan iklim sekolah. Oleh sebab itu, beliau membuat kesimpulan bahawa profesion keguruan ini kompleks. Guru-guru memerlukan kekuatan psikologi supaya dapat berfungsi secara optimum terhadap profesion sebagai pendidik dan peranan profesional mereka.

2.7.4 Kajian Lepas Berkaitan Kualiti Pengajaran dan Pembelajaran

Anjakan keempat dalam PPPM 2013-2025 meperkatakan isu tranformasi keguruan telah menunjukkan bahawa KPM komited dalam memperkasakan guru. Pemerksaan guru dilihat satu strategi bagi menyediakan modal insan kelas pertama. Usaha melahirkan modal insan kelas pertama bermula dengan pembentukan guru berkualiti. Guru berkualiti adalah asas kepada peningkatan kualiti sekolah. Selari dengan anjakan ini KPM menumpukan kepada kualiti pengajaran guru dalam kelas seterusnya membuka laluan kerjaya guru berdasarkan kepada prestasi dan kompetensi mereka.

Keadaan ini telah membuka ruang kepada pengkaji di luar sana untuk membuat kajian lebih mendalam berkaitan kualiti pengajaran guru dalam kelas bagi melihat sejauh mana kualiti PdP dengan keberkesanan pengajaran. Sehubungan itu, Jung & Noorasmah (2018) memilih untuk mengkaji perhubungan antara amalan penyeliaan dengan kualiti PdP guru terhadap 382 guru dari Selangor. Beliau mendapati wujud hubungan signifikan yang sederhana antara amalan penyeliaan dan kualiti PdP guru. Oleh yang demikian, disarankan supaya pentadbir menguasai kemahiran dan pengetahuan khusus dalam aspek penyeliaan supaya kualiti PdP berubah kepada tahap yang tinggi.

Selain itu, Mohammed Sani Ibrahim (2017) telah menjalankan penyelidikan berkaitan bagaimana pemimpin mata pelajaran mampu memastikan murid cemerlang akademik. Untuk itu, penumpuan kepada bagaimana pemimpin mata pelajaran yang berjaya perlu dijadikan rujukan. Sebagai pemimpin mereka seharusnya mengetahui apakah kaedah PdP yang berkesan dan memahami bagaimana kualiti PdP sesuatu mata pelajaran boleh dipertingkatkan dan ditambah baik. Berdasarkan kepada perbincangan tersebut, maka, kajian ini mempertimbangkan beberapa faktor yang dijangka memberi impak terhadap kualiti PdP. Antaranya adalah kebolehan pemimpin membimbing rakan lain, menilai dan membangunkan strategi pengajaran mereka. Proses ini melibatkan kepada keperluan guru melakukan refleksi pengajaran dalam kelas.

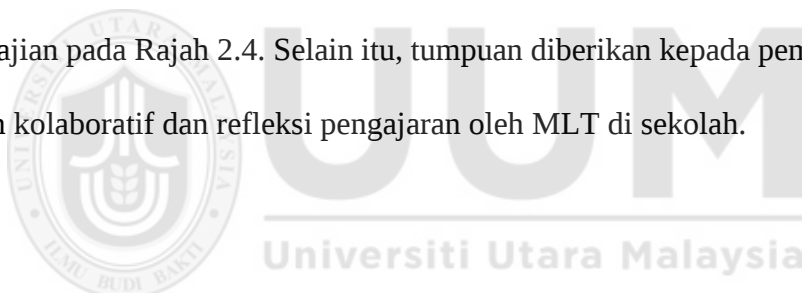
Walau bagaimanapun, kajian menunjukkan bahawa kualiti PdP bukan sahaja bergantung kepada pengetahuan pedagogi guru, tetapi merangkumi aspek kemudahan di sekolah (Muhd Zulhilmi et al., 2020). Kajian Muhd Zulhilmi et al. (2020) mendapati terdapat korelasi antara pengetahuan pedagogi guru dengan pengajaran dengan kualiti pengajaran. Kajian mereka melibatkan populasi seramai 144 orang guru Tahfiz Model Ulul Albab (TMUA) bagi tiga buah sekolah yang menjalankan program TMUA di Malaysia. Program TMUA melibatkan kebolehan murid dalam menghafaz 30 juzuk Al-Quran dengan perpaksikan gabungan tiga pendekatan iaitu Ijtihadik, Ensiklopedik dan Quranik. Hasil kajian ini menyimpulkan bahawa kualiti PdP sangat berkait rapat dengan kemudahan pembelajaran yang lengkap dan baik di sekolah.

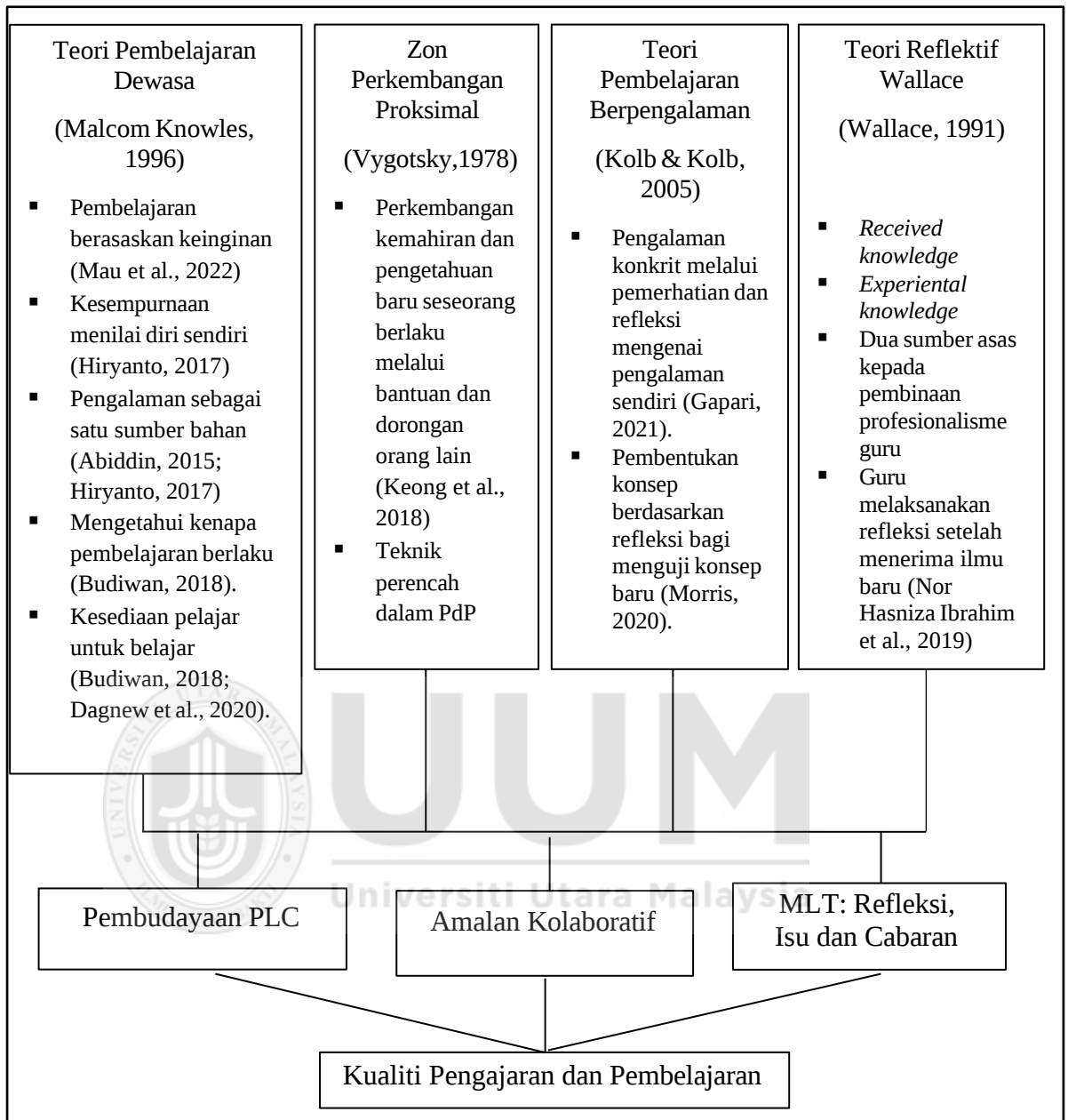
Berdasarkan kepada perbincangan di atas, maka kajian ini menumpukan kepada bagaimana kualiti PdP guru dapat dipertingkatkan. Justeru, kajian ini melihat proses peningkatan kualiti PdP melalui amalan kolaboratif dan pembudayaan PLC. Walau

bagaimanapun, aspek bimbingan dan sokongan MLT tidak ditinggalkan. Bimbingan MLT merupakan pemangkin kepada peningkatan kualiti PdP yang dilaksanakan menerusi amalan kolaboratif dan pembudayaan PLC di sekolah. Pemilihan skop kajian ini adalah berasaskan kepada alasan masih tiada kajian khusus yang melibatkan pemboleh ubah seperti kajian ini iaitu jantina, pembudayaan PLC, amalan kolaboratif, MLT dan kualiti PdP.

2.8 Kerangka Teori Kajian

Terdapat empat teori yang dirujuk oleh pengkaji untuk kajian ini iaitu Teori Pembelajaran Dewasa, Zon Perkembangan Proksimal, Teori Pembelajaran Berpengalaman dan Teori Reflektif Wallace seperti yang ditunjukkan dalam kerangka teori kajian pada Rajah 2.4. Selain itu, tumpuan diberikan kepada pembudayaan PLC, amalan kolaboratif dan refleksi pengajaran oleh MLT di sekolah.





Rajah 2.5. Kerangka Teori Kajian

Rajah 2.5 menunjukkan kerangka teori yang digunakan dalam kajian ini. Setelah penelitian dibuat pengkaji menggabungkan beberapa teori yang bersesuaian iaitu Teori Pembelajaran Sosial, Teori Pembelajaran Dewasa, Zon Perkembangan Proksimal dan Teori Model Reflektif Wallace, disamping penekanan kepada idea pembentukan PLC dan proses PdP oleh MLT. Teori Pembelajaran Dewasa dan Zon Perkembangan

Proksimal adalah untuk menyokong kajian ini berkaitan kualiti PdP guru, manakala Teori Pembelajaran Berpengalaman lebih berfokuskan kepada pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif. Refleksi pengajaran MLT pula adalah berdasarkan kepada Teori Reflektif Wallace. Gabungan teori-teori ini merupakan asas dan menjadi garis panduan untuk pelaksanaan kajian ini supaya tidak tersasar dari objektif kajian. Selain itu, teori yang digunakan ini mampu menerangkan hubungan antara semua pemboleh ubah yang terlibat dalam kajian ini.

2.8.1 Teori Berkaitan Pembudayaan PLC dan Amalan Kolaboratif

2.8.1.1 Teori Pembelajaran Berpengalaman

Konsep pelaksanaan PLC jelas memperlihatkan situasi kerjasama secara kolektif dalam kalangan ahli (MLT) untuk berbincang serta berkongsi pengalaman hasil refleksi mereka selepas setiap kali menjalankan PdP. Setiap masalah, kekurangan dan kekuatan yang ditemui dikongsi dengan rakan lain sama ada sebagai amalan terbaik atau sebaliknya. Tindakan ini bagi memenuhi keperluan MLT untuk mencari alternatif baru dalam usaha menyelesaikan masalah yang dihadapi secara bersama. Secara tidak langsung PLC boleh dikatakan sebagai perkongsian pengalaman sebenar yang MLT lalui. Sesuai dengan Teori Pembelajaran Pengalaman yang diperkenalkan oleh Kolb dan Kolb (2005).

Menurut Kolb dan Kolb (2005), pengetahuan dibina melalui pemindahan pengalaman individu terlibat. Orang dewasa terlibat dalam proses pembelajaran berstruktur pada masa-masa tertentu (Norhasni et al., 2015). Mereka belajar apabila merasakan mereka perlu untuk belajar dan pembelajaran tersebut berguna dalam kehidupan mereka (Kolb, 1984; Wiggins, 2014). Kombinasi pengetahuan dan pengalaman menghasilkan

pengetahuan baru melalui pendekatan holistik. Menurut Kolb, pendekatan holistik ini dikatakan mempengaruhi gaya pembelajaran individu yang menekankan kepada bagaimana pengalaman membina pengetahuan.

Terdapat empat gaya pembelajaran iaitu (i) *The Converger* yang merujuk kepada kebolehan mengkonsepsi abstrak dan eksperimen aktif dalam pemilihan penyelesaian terbaik bagi menyelesaikan sesuatu masalah, (ii) *The Diverger* lebih menjurus kepada pengalaman konkrit dan pemerhatian refleksi. *Diverger* ini mendorong kepada penghasilan idea-idea baharu melalui *brainstorming* emosi dan kreativiti. Seterusnya, (iii) *The Assimilator* setelah mahir dalam pengkajian abstrak dan pemerhatian refleksi dan menunjukkan minat terhadap idea yang dikongsi berbanding pada orang, (iv) *The Accomodator* cenderung kepada mengubah perancangan dengan spontan dan membentuk maklumat baru. Keseluruhan gaya pembelajaran ini melibatkan tiga faktor iaitu faktor persekitaran, kognitif dan emosi yang berlaku melalui empat fasa iaitu:

- i) Fasa 1: Asas pemerhatian bergantung kepada pengalaman segera dan konkrit.
- ii) Fasa 2: Pemerhatian lanjutan dibina tentang maklumat yang diperolehi.
- iii) Fasa 3: Membentuk konsep dan membina hipotesis.
- iv) Fasa 4: Menguji konsep dalam situasi baru.

Empat fasa yang terdapat dalam Teori Pembelajaran Pengalaman ini bersesuaian dengan apa yang dipraktikkan dalam PLC. Perkongsian amalan peribadi berlaku hasil dari refleksi kritis dan pengalaman konkrit, kemudian perbincangan bersama kepada penemuan teknik dan kaedah baharu dan akhirnya dipraktikkan sebagai alternatif menyelesaikan masalah bagi meningkatkan kualiti PdP. Sebagaimana yang

diketengahkan oleh Kolb bahawa pengalaman konkrit yang dilalui adalah asas dan pencetus kepada refleksi seterusnya dapat membina konsep abstrak bersesuaian dengan situasi tertentu.

Sehubungan dengan itu, apa yang diketengahkan oleh Kolb ini selari dengan konsep PLC di Malaysia iaitu *FOCUS*, *IMPROVE* dan *SHARE* atau singkatannya *FIS* (KPM, 2019). Kitaran PLC menjadi lengkap setelah *FIS* dilaksanakan sepenuhnya. Dalam pada masa yang sama aspek refleksi memandu kepada berlakunya *FIS*. Oleh itu, dalam kajian ini aspek refleksi ini diteliti bagi melihat sama ada mempunyai pengaruh terhadap peningkatan kualiti PdP guru atau sebaliknya. Sehubungan dengan itu, refleksi juga dilihat sama apa mampu dijadikan input dalam pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif di peringkat sekolah.

Secara kesimpulannya Teori Pembelajaran Bergalaman ini sesuai menjadi sokongan kepada kajian ini. Perkara ini merujuk kepada klausa yang diketengahkan oleh Kolb iaitu orang dewasa belajar melalui pengalaman mereka sendiri. Maka dapat dikatakan sini MLT juga belajar menerusi pengalaman yang mereka lalui. Melalui pengalaman ini dapat membantu MLT mengambil tanggungjawab atas pengajaran, pembelajaran dan perkembangan mereka sendiri. Penambahbaikan kepada amalan PdP akan berlaku secara serentak apabila MLT menggabung jalin pengalaman mereka dengan rakan-rakan yang dilalui bersama untuk membaiki kualiti PdP khususnya.

2.8.2 Teori Berkaitan Kualiti PdP

2.8.2.1 Teori Pembelajaran Dewasa

Model andragogi oleh Knowles (1996) adalah berpandukan empat andaian prinsip pembelajaran orang dewasa. Setiap andaian mempunyai hubungan terhadap keupayaan murid yang merangkumi kehendak dan keinginan serta bertanggungjawab terhadap pembelajaran menggunakan pendekatan andragogi yang merupakan gabungan dua perkataan Greek iaitu '*andr*' (orang dewasa) dan '*agogus*' (yang memimpin). Andragogi dilihat sebagai satu kaedah membimbing orang dewasa menjalani proses pembelajaran. Teori ini mengandaikan bahawa:

1. Pembelajaran sendiri terancang diperlukan oleh individu dewasa. Apabila individu dewasa dapat melibatkan diri dalam proses mengenal pasti, merancang, mengimplementasikan dan menilai perkara yang dipelajari menjadikan mereka lebih efektif dalam pembelajaran tersebut.
2. Menjadikan pengalaman hidup orang lain sebagai sumber pembelajaran.
3. Sanggup memenuhi tanggungjawab dan peranan masing-masing.
4. Lebih berfokuskan kepada pembelajaran penyelesaian masalah.

Namun Miller (1989) pula menyebut prinsip pembelajaran orang dewasa adalah:

1. Motivasi adalah satu aspek yang mampu mengubah tingkah laku peserta. Mereka perlu dapat membezakan antara tingkah laku diingini dengan tingkah laku tidak diingini.
2. Setiap peserta berpeluang untuk mencuba mempraktikkan tingkah laku baru.
3. Bahan sokongan pembelajaran diperlukan oleh setiap peserta sebagai bantuan untuk menguasai isi pelajaran tersebut.

Kedua-dua model ini bergantung kepada tujuan pembelajaran mereka. Orang dewasa belajar untuk mengembangkan pengetahuan, kemampuan, keterampilan dan sikap yang lebih matang (Budiwan, 2018). Oleh itu, dalam konteks kajian ini pembelajaran MLT dilihat sebagai satu proses yang boleh dipupuk dan dibimbing melalui amalan kolaboratif dan pembudayaan PLC. Ini berdasarkan kepada model pembelajaran yang diketengahkan Knowles (1996) yang selari dengan dimensi amalan kolaboratif dan pembudayaan PLC. Teori ini digabungkan dengan Teori Perkembangan Sosial oleh Vygotsky (1978) mampu menjayakan proses amalan kolaboratif dalam membudayakan PLC dalam kalangan MLT serta meningkatkan kualiti PdP guru.

2.8.2.2 Zon Perkembangan Proksimal

Konsep Zon Perkembangan Proksimal atau *Zone of Proximal Development* (ZPD) dipilih sebagai sokongan kepada Teori Pembelajaran Dewasa dalam proses pembelajaran dalam kalangan orang dewasa. Dalam ZPD dipercayai bahawa pembelajaran murid bukan sahaja bergantung kepada diri sendiri malah pembelajaran mereka memerlukan bantuan orang lain yang mempunyai kepakaran dan berpengalaman dalam sesuatu bidang (Chong et al., 2018). Menurut Chong et al. (2018) lagi, hasil proses pembelajaran tersebut membolehkan pembinaan kognitif berlaku dan seterusnya kemahiran baru dibina bagi memenuhi jurang yang wujud antara tahap perkembangan sebenar dan tahap pengembangan potensi mereka. Kewujudan jurang ini disedari apabila penyelesaian sesuatu itu masalah memerlukan bimbingan dan bekerjasama dengan rakan sebaya yang lebih berkemampuan (Zaretsii, 2016). Walaupun ZPD sangat sukar dikuasai secara sendiri, namun dengan bimbingan dan bantuan daripada orang lain yang lebih berpengalaman, mempunyai kepakaran

tinggi serta berkemahiran, maka ZPD lebih mudah untuk dicapai (Mastura et al., 2020).

Maksudnya, Vygotsky menggambarkan ZPD sebagai tahap perkembangan murid semasa dan untuk mencapai tahap seterusnya memerlukan sokongan penggunaan alat semiotik dan persekitaran perantaraan serta kehadiran rakan sebaya atau orang yang lebih dewasa. Seperti dinyatakan oleh Khairul Anuar Saad, (2019) dan Khairul et al. (2018), ZPD yang diperkenalkan oleh Vygotsky memberi konsep baru pembelajaran di mana murid bermula dengan apa yang mereka belajar sendiri sehinggalah apa yang mereka pelajarnya dapat berkolaborasi dengan rakan sebaya. Secara umumnya dapat dikatakan bahawa individu lebih cepat belajar ketika bekerjasama dengan orang lain. Mereka bekerjasama melalui amalan kolaboratif dengan individu yang lebih mahir, mereka belajar dan menginternalisasi konsep, alat psikologi, dan kemahiran baru. Manakala Rohaendi dan Laelasari (2020) mendapati bahawa murid lebih kreatif apabila mengikuti pembelajaran secara berkelompok dan berinteraksi bersama rakan sebaya menyebabkan mereka lebih mudah faham.

Perluasan zon awal perkembangan ini akan berlaku apabila penyelesaian sesuatu masalah yang sukar dilakukan secara bersama antara rakan sebaya dan ini dapat mendorong mereka untuk mencapai idea dan kecekapan secara perancah seterusnya mendorong minda mereka menerima cara baru dalam melakukan sesuatu (Myron et al., 2018). ZPD juga dilihat sebagai zon pembangunan seterusnya yang menghasilkan pengalaman baru (Smagorinsky, 2018). Ideanya adalah bahawa setelah menyelesaikan tugas secara bersama, diharapkan akan dapat menyelesaikan tugas yang sama secara individu pada waktu berikutnya.

2.8.3 Teori Berkaitan Refleksi Pengajaran

2.8.3.1 Teori Refleksi Wallace

Bagi mengenal pasti cabaran yang dilalui oleh guru, maka amalan pengajaran mereka perlu diperhatikan (Abdul et al., 2019). Refleksi pengajaran tentang latihan yang dilalui secara tidak langsung menerangkan kesukaran yang dialami apabila mereka cuba praktikkan ilmu yang dipelajari ke dalam bilik darjah, Refleksi pengajaran melalui Teori Reflektif oleh Wallace (1991) mengatakan bahawa seseorang guru biasanya mempunyai pengalaman dan pengetahuan berkaitan bidang tugas mereka. Apabila guru diberi peluang untuk mengikuti latihan, maka mereka akan menghubungkan pengetahuan baru iaitu *received knowledge* yang diterima dengan pengetahuan sedia ada iaitu *experiential knowledge* yang telah dilalui melalui pengalaman sendiri (Norhisham et al., 2018). Apa yang diketengahkan oleh Wallace ini bersesuaian dengan konteks kajian ini. Apabila guru melaksanakan refleksi maka mereka dapat mendalami profesion mereka sendiri. Guru belajar sesuatu yang baru melalui perkongsian amalan hasil dari pengalaman yang dilalui sendiri oleh guru dan proses refleksi pengajaran yang dilakukan setiap kali selepas sesi PdP. Tujuannya adalah untuk membaiki amalan PdP mereka. Bagi Wallace beliau amat menekankan kepada kebergantungan kedua-dua sumber pengetahuan ini iaitu *received knowledge* dan *experiential knowledge* supaya guru lebih bersedia dalam menjalankan tugas profesional mereka.

2.9 Isu dan Cabaran dalam Membudayakan PLC

Pelaksanaan pembudayan PLC di sekolah mempunyai isu dan cabaran tersendiri. Dapatan kajian terdahulu mendapati banyak daerah yang cuba terlibat dalam penggunaan model PLC gagal (Topolinski & Conklin Topolinski, 2014). Cabaran

utama yang wujud adalah bagaimana untuk mengekalkan budaya PLC dan amalan kolaboratif sebagai satu proses pembelajaran guru dalam meningkatkan mutu PdP serta pencapaian murid. Bukan itu sahaja, tetapi sejauh mana PLC mampu mempengaruhi kepercayaan dan mengubah amalan PdP guru juga kekangan yang perlu ditangani. Belajar dengan cara kolaboratif ini boleh menjadi penghalang kerana guru mempunyai kepercayaan, penerimaan tahap perubahan dan masa yang berbeza (Shakenova, 2017). Lanjutan itu, terdapat beberapa dapatan kajian lalu yang menunjukkan isu dan cabaran yang dihadapi dalam membudayakan PLC antaranya adalah Zahanim dan Qurratu' (2018), Bitty dan Pang (2017), Siti Nafisah et al. (2020), Ibrahim (2017), Sims dan Penny (2014) dan Zuraidah et al. (2016).

Seterusnya, Sims dan Penny (2014) telah menemui empat faktor yang menyebabkan kegagalan dalam mempraktikkan PLC. Pertama ialah anggota PLC menjadikan PLC terlalu kaku dengan memberi tumpuan kepada PLC menggunakan satu set data bentuk matriks yang dibekalkan dari perbincangan pasukan, tidak cukup masa untuk berkolaborasi dan kurangnya sokongan dari pihak pentadbiran untuk menjadikan PLC berkesan. Faktor kedua pula adalah majoriti anggota berpendapat bahawa PLC tidak membawa kesan positif terhadap kemahiran mengajar mereka. Seterusnya faktor ketiga merupakan kekangan masa menyebabkan guru sukar duduk bersama dan berbincang dan yang terakhir, faktor keempat merujuk kepada kesan positif PLC terhadap pencapaian akademik murid masih boleh dipertikaikan.

Menurut Bitty dan Pang (2017) pula, mereka menyatakan bahawa PLC menapak di Malaysia telah hampir satu dekad namun tidak semua dimensi dalam PLC disempurnakan oleh guru dengan berkesan. Salah satu dimensi penting dalam amalan

PLC adalah amalan pembinaan norma kalangan ahli komuniti. Amalan ini memupuk perasaan kekitaan dalam kalangan guru melalui tindakan kolektif bagi mencapai matlamat sekolah (Chong et al., 2016). Tetapi apabila tidak wujud kerjasama antara mereka maka PLC menjurus kepada kegagalan. Oleh sebab itu, sehingga kini, masih terdapat sesetengah guru yang bertindak secara tidak profesional seterusnya menyebabkan mereka gagal kerjasama terhadap tugas (Zuraidah et al., 2016). Salah satu punca kepada masalah ini adalah kurangnya amalan perkongsian peribadi dalam kalangan ahli. Keadaan ini disebabkan mereka yang dilantik sebagai ketua (MLT) mempunyai beban tugas yang besar meliputi aspek pentadbiran dan pengurusan PdP dalam bilik darjah (Zahanim & Qurratu', 2018). Kesannya, situasi ini seringkali menimbulkan konflik dalam diri mereka sebagai MLT kerana tugas diberikan tidak dapat dijalankan (Roslizam et al., 2018; Norhana et al., 2018).

Realitinya, pembudayaan PLC melibatkan proses pembelajaran yang berterusan secara kolaboratif bagi mengetahui kekurangan dan kelebihan guru menjalankan PdP. Tetapi dapatan kajian oleh Lockton (2019), telah mengenal pasti bahawa terdapat halangan struktur untuk guru bekerjasama iaitu kewujudan interaksi formal dan tidak formal antara guru. Keadaan ini boleh menjadi penghalang kerana penerimaan terhadap perubahan tahap komitmen dan masa yang berbeza (Rasidah et al., 2017). Faktor kekangan masa, budaya sekolah dan mikro politik yang wujud dalam persekitaran sekolah juga satu kekangan kepada pembudayaan PLC ini (Shakenova, 2017). Rintangan juga boleh wujud dalam beberapa bentuk lain misalnya, alasan yang dibina bagi membolehkan mereka tidak dapat menerima perubahan baru (Manca et al., 2018) kerana mereka tidak memahami perubahan yang berlaku (Adri Efferi, 2017). Sangat sukar untuk memastikan kemampuan seseorang untuk benar-benar mendengarkan

pendapat orang lain dan menyetepikan pemikiran peribadi bagi mengubah perspektif sendiri untuk memahami perspektif orang lain (Pieters et al., 2019).

Seterusnya, kajian yang dijalankan oleh Bassett (2016) berkaitan peranan dan cabaran yang dihadapi oleh MLT telah mendapati terdapat tiga cabaran yang dihadapi MLT iaitu mengembangkan hubungan interpersonal, ketegangan antara rakan sejawat dan akauntabiliti serta kekurangan masa yang diperuntukkan. Salah satu masalahnya adalah pelbagai pemahaman yang wujud mengenai sifat dan tujuan pengembangan kepemimpinan sebagai konsep pemahaman holistik. Sepatutnya program dan aktiviti yang berkaitan dengan pengembangan kepemimpinan perlu diberi tumpuan lebih kepada keperluan menguruskan organisasi antaranya penyeliaan, pengurusan, kemahiran membuat keputusan, meneraju perubahan dan memimpin PLC (Teh et al., 2020). Tetapi yang berlaku sebaliknya. MLT juga terbeban apabila mereka dipertanggungjawab untuk membina dan memperkembangkan amalan pengajaran bilik darjah dalam kalangan rakan sekerja (Mohammed Sani Ibrahim, 2017). Hal ini kerana terdapat sebilangan kecil dalam kalangan MLT yang masih kurang kemahiran dan pengetahuan menyebabkan mereka tidak yakin untuk memberi bimbingan kepada guru lain (Yee, 2019). MLT juga tidak menganggap diri mereka cukup terlatih untuk melakukan tugas mereka. Oleh itu, mereka percaya bahawa pembangunan kepemimpinan mereka tidak dipandang sebagai keutamaan dalam organisasi mahupun sebagai penggerak kepada PLC.

Berikutan isu yang telah dibincangkan sebelum ini, maka pentingnya transformasi identiti sebagai langkah kritikal dalam penyediaan pemimpin guru (Carver, 2016). Menurut Carver (2016) lagi, sokongan berterusan dari rakan sebaya dalam

pembelajaran dapat membantu rakan lain untuk mengadaptasi dan bereksperimen dengan idea, perspektif, serta peranan baru. Oleh sebab itu, menjadi keperluan mengadakan latihan kepada MLT sebagai penyokong kepada mereka melaksanakan peranan sebagai pemimpin pedagogi dengan berkesan, seterusnya membina kemampuan kepemimpinan mereka (Bassett, 2016). Jika masalah ini dibiarkan maka harapan untuk menjadikan MLT pemandu kepada pembudayaan PLC akan gagal.

2.10 Ringkasan Bab

Secara keseluruhannya bab ini menjelaskan tentang konsep PLC, amalan kolaboratif, kualiti PdP, teori dan model berkaitan dengan pelaksanaan PLC dan amalan kolaboratif dengan kualiti PdP, amalan refleksi pengajaran, kajian-kajian lepas berkaitan dengan PLC, amalan kolaboratif, refleksi pengajaran terhadap kualiti PdP, serta isu dan cabaran yang dihadapi oleh MLT. Secara umumnya didapati banyak kajian dalam bidang PLC, amalan kolaboratif dan kualiti PdP dijalankan oleh penyelidik lepas. Kebanyakan menyetengahkan PLC menyokong kepada organisasi pengajaran yang memberi fokus kepada lima dimensi PLC iaitu perkongsian kepimpinan, nilai, misi dan visi, pembelajaran secara kolektif, perkongsian amalan peribadi dan persekitaran yang menyokong di sekolah. Para sarjana telah mengakui wujudnya hubungan antara PLC dengan pencapaian akademik murid di seluruh dunia. Sebilangan daripada mereka percaya bahawa kualiti PdP berkesan biasanya berpunca dari pelaksanaan PLC yang berjaya. Kejayaan pembudayaan PLC bergantung penuh sokongan dari pelbagai pihak khususnya MLT dan rakan guru yang lain. Tanpa sokongan dan kerjasama semua, PLC tidak mungkin dapat bertahan untuk jangka masa yang panjang di sekolah dan hanya menjadi amalan bermusim bagi memenuhi arahan atasan sahaja. Selain itu, peranan MLT berkait secara langsung bagi membantu guru

meningkatkan kualiti PdP mereka. Oleh itu, kajian ini mengkaji hubungan kait antara pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif dalam kalangan MLT dan pengaruh terhadap kualiti PdP guru dalam bilik darjah yang selama ini belum lagi mendapat satu jawapan yang tekal oleh kajian-kajian lalu.



BAB TIGA

METODOLOGI KAJIAN

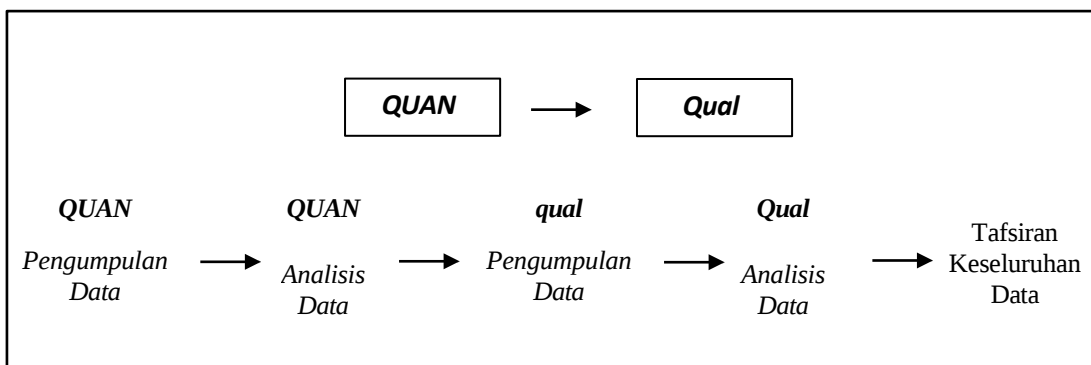
3.1 Pendahuluan

Bab sebelumnya telah menyelidiki literatur berkaitan dengan skop kajian bagi menentukan konsep penyelidikan yang akan dijalankan seterusnya pemilihan metodologi yang sesuai untuk dilaksanakan. Metodologi kajian yang dipilih akan diperincikan dalam penulisan bab ini. Kerangka reka bentuk kajian yang dijalankan serta penjelasan dihuraikan secara terperinci. Bab ini juga membahaskan perbincangan berkaitan kaedah penyelidikan dijalankan dalam kajian ini termasuk instrumen kajian yang digunakan, prosedur pensampelan, kaedah pengumpulan data dan analisis data. Dapatan kajian dan perbincangan serta cabaran yang dilalui semasa menjalankan penyelidikan akan diperjelaskan dalam bab berikutnya.

3.2 Reka Bentuk Kajian

Kajian ini menggunakan pendekatan kaedah campuran. Rasional pendekatan kaedah campuran dipilih kerana gabungan kedua-dua penyelidikan kuantitatif dan kualitatif adalah lebih ideal dan meminimumkan batasan bagi kedua-dua pendekatan tersebut (Creswell, 2014, 2015; Creswell & Creswell, 2018). Pendekatan penjelasan berurutan atau *Explanatory Mixed Method Design* yang menggabungkan data kuantitatif dan kualitatif sebagai strategi penyelidikan untuk menjawab tujuh persoalan kajian yang telah ditetapkan. Alasan utama pendekatan ini digunakan adalah penganalisan data kuantitatif hanya dapat menerangkan pemahaman secara umum tentang masalah penyelidikan, sementara analisis data kualitatif melibatkan penerokaan mendalam peserta kajian bagi untuk menyempurnakan dan memperjelaskan lebih mendalam

analisis statistik tersebut. Dapatan data kualitatif akan memberi maklumat lebih mendalam dalam kajian ini iaitu peranan MLT dalam membudayakan PLC dan amalan kolaboratif di sekolah serta pengaruhnya terhadap kualiti PdP bilik darjah.



Rajah 3.1. Reka Bentuk Kajian *Sequential Explanatory Design* (a) adaptasi dari Creswell dan Creswell (2018, hlm. 300)

Rajah 3.1 menunjukkan bahawa *Sequential Explanatory Design* sesuai digunakan bagi kajian kaedah campuran. Rasional memilih kaedah ini adalah untuk mengumpul data secara berturutan iaitu data kuantitatif dan data kualitatif ke dalam satu kajian. Tujuannya adalah untuk menghimpunkan dua jenis maklumat yang lebih besar yang belum diperoleh dengan menganalisis data secara berasingan (Bowen et al., 2017; Creswell & Creswell, 2018). Hasil temu bual membantu menjelaskan dapatan data kuantitatif (Creswell & Creswell, 2018).

Penyelidik menggunakan strategi penjelasan berurutan melalui dua fasa iaitu mengumpulkan dan menganalisis data kuantitatif pada fasa pertama. Fasa kedua kajian adalah pengumpulan data kualitatif dan analisis tematik dilakukan dengan mengesahkan tema berkaitan seperti yang disarankan oleh Noviar et al. (2019).

3.2.1 Kajian Kuantitatif

Pendekatan kajian kuantitatif dipilih kerana bersesuaian bagi menguji teori dan hipotesis kajian ini. Seperti telah dibincangkan dalam bab sebelum ini, kajian ini dijalankan untuk meneliti pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif dalam kalangan MLT terhadap kualiti PdP. Pembangunan teori yang bersesuaian digunakan bagi menjelaskan tentang pemboleh ubah yang diteliti serta sebagai jawapan sementara terhadap masalah yang diutarakan (Creswell & Creswell, 2018). Dengan itu, pendekatan kuantitatif adalah bersesuaian, memandangkan kajian dilaksanakan berlandaskan kepada sokongan gabungan beberapa teori pembelajaran dan psikologi iaitu Teori Pembelajaran Dewasa, Zon Perkembangan Proksimal, Teori Pembelajaran Berpengalaman, dan Teori Model Reflektif Wallace bagi membuat penilaian terhadap MLT. Dapatan dari data kuantitatif digunakan untuk mendapatkan fakta generalisasi berkaitan peranan MLT dalam membudayakan PLC dan amalan kolaboratif terhadap kualiti PdP. Oleh itu, tinjauan menggunakan set soal selidik dijalankan ke atas sampel yang dipilih bagi tujuan kajian ini. Pengumpulan data kuantitatif digunakan bagi menjawab lima persoalan berikut iaitu:

1. Apakah tahap kualiti PdP, tahap pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif dalam kalangan MLT?
2. Adakah terdapat perbezaan kualiti PdP berdasarkan jantina dan pengalaman mengajar MLT?
3. Adakah terdapat hubungan antara pembudayaan PLC dengan kualiti PdP?
4. Adakah terdapat hubungan antara amalan kolaboratif dengan kualiti PdP?
5. Adakah terdapat pengaruh pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif terhadap kualiti PdP?

Terdapat lima langkah yang diambil dalam melaksanakan pengumpulan data kuantitatif iaitu:

- i. Mendapat kelulusan daripada pihak Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan (BPPDP) untuk menjalankan kajian.
- ii. Mendapat kebenaran Jabatan Pendidikan Negeri Kedah, Jabatan Pendidikan Negeri Perlis dan Jabatan Pendidikan Negeri Pulau Pinang.
- iii. Mendapat kebenaran dari semua Pejabat Pendidikan Daerah di negeri Kedah dan Pulau Pinang.
- iv. Pengedaran borang soal selidik secara dalam talian.
- v. Penganalisan data menggunakan perisian *Statistical Package for the Sosial Sciences (SPSS) version 28*.

3.2.2 Kajian Kualitatif

Kajian kualitatif adalah pendekatan meneroka dan memahami makna tentang individu atau sekumpulan manusia (Creswell, 2015; Creswell & Creswell, 2018). Proses penyelidikan kaedah ini melibatkan persoalan dan prosedur kajian, pengumpulan data, analisis data secara induktif dari tema umum yang dibina dan interpretasi data tentang sesuatu makna yang diperoleh. Oleh sebab itu, ia mengandungi pernyataan tujuan kualitatif dan persoalan kajian yang baik kerana mengandungi maklumat mengenai fenomena pusat diterokai dalam kajian, melibatkan peserta kajian, dan bidang penyelidikan tertentu (Creswell & Creswell, 2018).

Menurut Creswell dan Creswell (2018) lagi, terdapat tiga langkah yang perlu dalam pengumpulan data kualitatif iaitu (1) menetapkan sempadan untuk kajian melalui pensampelan dan pengambilan, (2) mengumpul maklumat melalui pemerhatian dan

temu bual, dokumen dan bahan visual tidak berstruktur atau separa berstruktur dan (3) mewujudkan protokol untuk merekod maklumat. Kesemua tiga langkah ini disesuaikan dengan skop kajian yang dijalankan bagi memperoleh data autentik berkaitan bagi menjawab persoalan kajian keenam dan ketujuh iaitu:

6. Bagaimanakah refleksi pengajaran MLT dapat dilaksanakan dalam meningkatkan kualiti PdP?

7. Apakah isu dan cabaran yang dihadapi oleh MLT bagi meningkatkan kualiti PdP melalui pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif?

Kaedah kualitatif ini berlaku pada Fasa 2 kajian yang melibatkan proses temu bual dan analisis dokumen khususnya bagi mendapat maklumat yang lebih mendalam berkaitan isu dan cabaran yang dihadapi oleh MLT. Dapatan kualitatif perlu bagi membantu penyelidik mendapat maklumat lanjut berkaitan halangan dan kekangan yang mungkin menjadi cabaran kepada MLT. Selain itu, pengumpulan data dilakukan secara triangulasi. Melalui kaedah triangulasi ini, pengkaji membuat analisis dari dua sumber yang berbeza iaitu temu bual dan analisis dokumen. Kaedah ini membantu penyelidik mendapat maklumat lanjut berkaitan halangan dan kekangan yang dihadapi oleh MLT. Dapatan kualitatif memperjelaskan lagi sejauh mana cabaran yang dihadapi oleh MLT memberi pengaruh kepada pelaksanaan amalan kolaboratif dan PLC dalam usaha meningkatkan kualiti PdP. Justeru itu, dapatan kualitatif pada Fasa 2 menyokong data kuantitatif yang diperoleh pada Fasa 1.

3.3 Lokasi Kajian

Kajian ini dijalankan di tiga buah negeri Zon Utara Semenanjung Malaysia iaitu Perlis, Kedah dan Pulau Pinang. Pemilihan lokasi kajian adalah berdasarkan kepada laporan

Analisis Keputusan SPM 2020. Senarai negeri terbaik dalam keputusan SPM 2019 menunjukkan bahawa negeri Perlis berada pada kedudukan ke-14 dengan gred purata 5.18, negeri Kedah pada kedudukan ke-12 dengan gred purata 5.02, dan negeri Pulau Pinang berada pada kedudukan ke-9 dengan gred purata 4.86 berbanding 16 buah negeri-negeri lain di Malaysia (Malaysia Tercinta, 2021). Keputusan ini menunjukkan ketiga-tiga negeri ini memperoleh Gred Purata Negeri melebihi dari Gred Purata Nasional iaitu 4.86 yang memberi makna keputusan ini kurang memberangsangkan jika dibandingkan dengan negeri-negeri lain di Malaysia. Oleh sebab itu, negeri Perlis, Kedah dan Pulau Pinang dipilih sebagai lokasi kajian bagi melihat sejauh mana pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif dilaksanakan di negeri-negeri ini mampu mempengaruhi kualiti PdP guru seterusnya menyumbang kepada pencapaian murid.

Selain itu, lokasi kajian ditentukan oleh jenis sekolah iaitu sekolah menengah kebangsaan (SMK) di bawah Kementerian Pendidikan Malaysia. Rasionalnya, semua sekolah yang dipilih mempunyai pilihan mata pelajaran teras yang sama dan mempunyai bilangan MLT yang sama iaitu sembilan orang setiap sekolah. Maka dalam kajian ini, saiz dan fizikal sekolah tidak memberi pengaruh dan impak dapatan kajian berkaitan kualiti PdP dan kemenjadian murid.

3.4 Populasi Kajian

Populasi kajian merujuk kepada sekumpulan individu yang memiliki kriteria yang sama dengan tujuan kajian (Creswell & Creswell, 2018). Populasi bagi kajian ini ditentukan berdasarkan kepada jenis sekolah bagi tiga buah negeri di Zon Utara iaitu negeri Perlis, Kedah dan Pulau Pinang. Keseluruhannya, melibatkan sebuah JPN Perlis, sembilan buah PPD di Kedah dan lima buah PPD di Pulau Pinang.

Keseluruhannya, 278 buah SMK terlibat iaitu 23 buah sekolah di Perlis, 154 buah sekolah di Kedah dan 101 buah sekolah di Pulau Pinang. Setiap sekolah mempunyai sembilan orang guru yang terlibat dan jumlahnya sebanyak 2502 orang (KPM, 2022). Jumlah ini dapat digeneralisasikan mengikut pensampelan yang sama memandangkan kajian dibuat dalam ruang lingkup lebih luas.

3.5 Pensampelan Kajian

3.5.1 Fasa Kuantitatif

Kajian ini menggunakan pensampelan rawak berstrata untuk menentukan sampel kajian bagi kuantitatif. Pensampelan ini ditentukan berdasarkan kepada ciri-ciri populasi kajian. Unit analisis sampel kajian terdiri dari MLT iaitu GK dan KP bagi mata pelajaran teras iaitu Bahasa Melayu, Bahasa Inggeris, Matematik, Sains, Sejarah dan Pendidikan Islam SMK di Zon Utara Malaysia yang berjumlah 2502 orang. Rasional pemilihan mata pelajaran ini kerana ia merupakan mata pelajaran teras yang diajar di SMK berbanding mata pelajaran elektif yang tidak semua SMK menawarkan mata pelajaran yang sama.

Pengkaji telah mendapatkan peratus populasi bagi setiap negeri mengikut strata yang ditentukan iaitu 8.3% bagi SMK Negeri Perlis yang melibatkan 30 sampel kajian, 36.3% bagi negeri Pulau Pinang dengan 120 sampel kajian dan 55.4% bagi negeri Kedah yang merangkumi 183 sampel kajian. Jumlah keseluruhan sample adalah 333 orang berdasarkan kepada Krejcie Morgan (1970). Pemilihan dan bilangan sampel kajian adalah sesuai berdasarkan kepada pendapat Creswell dan Creswell (2018) yang menyatakan bahawa sampel kajian memerlukan dua elemen dalam memilih pensampelan ialah kecukupan dan perwakilan.

3.5.2 Fasa Kualitatif

Dari sudut fasa kualitatif, pensampelan bertujuan atau *purposive sampling* digunakan. Pensampelan bertujuan merujuk kepada jantina MLT dan pengalaman mengajar yang melebihi tiga tahun serta jawatan mereka sebagai GK dan KP mata pelajaran teras SPM. Ini melibatkan sembilan orang responden yang memenuhi kriteria tersebut. Tempoh tiga tahun memegang jawatan sebagai MLT diharapkan mereka telah memenuhi kompetensi kepimpinan yang diperlukan, seperti mana saranan oleh Sukor et al. (2020) yang mencadangkan bahawa MLT perlu mencapai kompetensi khusus agar mereka dapat menjalankan tugas sebaiknya.

3.6 Pembangunan Instrumen Kajian

Pengumpulan data dilakukan melalui dua instrumen dan protokol yang berbeza. Ia melibatkan dua fasa iaitu Fasa Pertama pengumpulan data kuantitatif dan Fasa Kedua pengumpulan data kualitatif. Data kuantitatif dijalankan secara tinjauan soal selidik, pengumpulan data kualitatif diperoleh secara temu bual separa berstruktur dan analisis dokumen. Terdapat tiga konstruk yang digunakan dalam kajian ini iaitu konstruk pembudayaan PLC, konstruk amalan kolaboratif dan konstruk kualiti PdP. Ketiga-tiga konstruk ini digunakan untuk membangunkan item-item dalam soal selidik untuk kajian kuantitatif.

3.6.1 Fasa Kuantitatif

3.6.1.1 Pembinaan Soal Selidik

Seperti dinyatakan sebelum ini, item soal selidik yang dibina ini adalah berdasarkan gabungan kesemua tiga konstruk kajian. Pembinaan item berkaitan konstruk pembudayaan PLC dan item bagi konstruk amalan kolaboratif diubah suai dari Chong

et al. (2016), manakala item soal selidik kualiti PdP diubah suai dari Mang (2008) yang telah menggunakan instrumen yang dibangunkan oleh Bahagian Penyelidikan Guru (BPG) iaitu Soal Selidik Kepuasan Pelanggan (SSKP) atau LAM PUP04. Semua item soal selidik ini diambil secara lansung dari pengkaji lalu tanpa proses terjemahan dari bahasa asing kepada Bahasa Melayu kerana telah disediakan dalam Bahasa Melayu. Walau bagaimanapun, pengkaji telah menggunakan khidmat pakar iaitu pegawai *School Improvement Specialist Coaches + (SISC+)* Bahasa yang bertugas di Pejabat Pendidikan Daerah Langkawi bagi memastikan item-item mempunyai struktur ayat yang betul supaya difahami oleh responden kajian. Selain itu, semua instrumen telah diubah suai mengikut kesesuaian tujuan kajian dijalankan. Penyesuaian dan penambahbaikan item dilakukan setelah mendapat kesahan kandungan dan kesahan muka daripada pakar.

Terdapat 65 item dalam set soal selidik yang dibina. Merangkumi 6 item demografi dan 59 soalan tertutup bagi empat dimensi konstruk pembudayaan PLC, konstruk amalan kolaboratif dan konstruk kualiti PdP menggunakan Skala Likert Lima Poin (sangat tidak setuju, tidak setuju, kurang setuju, setuju dan sangat setuju). Borang soal selidik ini mengandungi empat bahagian utama. Bahagian A, mengandungi item yang berkaitan empat dimensi konstruk pembudayaan PLC di sekolah iaitu Dimensi Pembinaan Norma dan Nilai (8 item), Dimensi Fokus Kepada Pencapaian Murid (7 item), Dimensi Perkongsian Amalan Peribadi (9 item) dan Dimensi Dialog Refleksi (10 item). Bahagian B mengandungi item konstruk amalan kolaboratif sebanyak 11 item, manakala bahagian C mengandungi 14 item soalan tentang konstruk kualiti PdP. Seterusnya, Bahagian D mengandungi 6 item soalan berkaitan demografi responden. Penjelasan terperinci tujuh sub bahagian soal selidik diterangkan dalam Jadual 3.1.

Jadual 3.1

Pembahagian Item Dalam Instrumen

Bil	Bahagian	Penerangan Item	Jumlah Item	Jenis Skala	Respon
1	Pembinaan norma dan nilai	MLT dan guru mempunyai semangat kekitaan di sekolah untuk mencapai satu objektif dan matlamat organisasi.	8	Ordinal	1. Sangat Tidak Setuju 5. Sangat Setuju
2	Fokus Pencapaian Murid	MLT dan guru berikan komitmen jitu dalam merangka peningkatan pencapaian murid.	7	Ordinal	- sda-
3	Perkongsian Amalan Peribadi	MLT dan guru mengenal pasti amalan pengajaran terbaik membantu wujudkan persaingan dan menghadapi cabaran menghasilkan inovasi PdP.	9	Ordinal	- sda-
4	Dialog Refleksi	MLT dan guru sentiasa mengembleng idea dalam mencari solusi untuk meningkatkan kualiti PdP dan pencapaian murid.	9	Ordinal	- sda-
5	Amalan Kolaboratif	MLT dan guru bekerjasama dalam memperbaiki amalan pedagogi dalam menghasilkan PdP berkesan.	11	Ordinal	- sda-
6	Kualiti Pengajaran dan pembelajaran	MLT dan guru merancang, mengawal melaksanakan PdP cemerlang.	14	Ordinal	-sda-
7	Maklumat demografi	Umur Jantina Kelayakan Akademik Bangsa Jawatan di sekolah Pengalaman mengajar	6	Nominal	Berpandukan keperluan soalan

Soal selidik ditakbir secara dalam talian. Tinjauan dalam talian telah mendapat pengiktirafan antarabangsa sebagai satu kaedah pengumpulan data yang murah,

menjimatkan kos dan jadual yang fleksibel (Flynn et al., 2018; Gray et al., 2020). Dalam situasi di mana pandangan serta persepsi individu dicari, maka tinjauan telah dirujuk sebagai instrumen pengumpulan data yang berkesan. Ini kerana soal selidik lebih mudah untuk mendapat kerjasama daripada responden. Responden bebas memenuhi jawapan soal selidik atas keselesaan mereka sendiri dan sangat praktikal dan boleh dilaksanakan sendiri oleh penyelidik (Creswell & Creswell, 2018).

3.6.2 Fasa Kualitatif

3.6.2.1 Temu Bual Separa Berstruktur

Fasa kedua pengumpulan data melibatkan protokol temu bual yang telah direka bagi menyediakan persekitaran paling selesa untuk peserta. Protokol temu bual sebagai panduan kepada pengkaji untuk menjalankan temu bual, agar temu bual yang dilakukan terarah dan tidak keluar daripada permasalahan kajian (Syafriyati Syafri & Nova Erlina, 2018). Protokol ini mengandungi dua bahagian iaitu maklumat peribadi peserta kajian dan soalan-soalan terbuka berkaitan refleksi pengajaran dan isu serta cabaran yang MLT hadapi semasa melaksanakan tanggungjawab mereka. Protokol temu bual dalam kajian ini diadaptasi daripada literatur yang telah dibaca dalam skop dan bidang yang selari dengan kajian ini. Antara kajian tersebut adalah Abdul Rasid et al. (2019), Aizat et al. (2019), Chong et al. (2016, 2018), Furqon et al. (2018), Lee, Yuan & Leng et al. (2016) dan Prenger et al. (2017) yang telah menjalankan kajian berkaitan PLC. Manakala kajian berkaitan MLT berdasarkan kepada kajian yang dijalankan oleh Azimah Dolah (2019), Norliza et al. (2021), Teh et al. (2020), Norhana et al. (2018) dan Zulkifli Salleh (2022). Kesemua literatur yang telah dinyatakan ini sangat membantu protokol temu bual yang telah dibina.

Strategi analisis temu bual separa berstruktur melibatkan dua langkah iaitu dimulai dengan pembinaan soalan temu bual dengan menggunakan tema dan kedua proses mentranskripsi iaitu menulis transkrip temu bual (Siti Uzairiah Tobi , 2017). Ini bagi membolehkan pengumpulan data yang deskriptif dan mendalam. Soalan temu bual separa berstruktur dibina supaya peserta dapat berkongsi pengalaman sendiri khususnya bagi menjawab persoalan kajian keenam dan ketujuh, iaitu berkaitan dengan amalan refleksi pengajaran MLT, isu dan cabaran yang dilalui oleh MLT dalam membudayakan PLC dan amalan kolaboratif di sekolah terhadap kualiti Pdp.

Dalam konteks kajian ini, teknik temu bual separa berstruktur dipilih bertujuan bagi memudahkan melakukan sebarang perubahan yang perlu terhadap urutan soalan, reka bentuk soalan dan cara soalan dikemukakan kepada peserta kajian setelah menerima maklum balas dan reaksi mereka (Dima Mazlina & Abdul Rashid, 2016; Mannan, 2019). Selain itu, temu bual separa berstruktur di pilih bagi membolehkan pengkaji mendapatkan maklumat mendalam daripada peserta kajian tetapi masih dalam skop soalan yang diinginkan. Soalan utama dibina dan akan disusuli soalan-soalan tambahan berdasarkan kepada jawapan peserta kajian. Untuk mencapai matlamat di atas, beberapa kategori soalan separa berstruktur digunakan sebagai panduan protokol temu bual MLT (lihat Lampiran D). Setelah memperoleh jawapan yang diinginkan pengkaji akan berpindah kepada soalan seterusnya dengan kaedah yang sama. Reka bentuk soalan yang lebih fleksibel ini membolehkan peserta kajian mengembangkan lebih banyak idea dan dapat bercakap dengan lebih mendalam berkaitan dengan isu yang dibangkitkan. Pengkaji memutuskan menjalankan temu bual separa berstruktur menggunakan set soalan yang telah dibina supaya perbincangan terarah dan tidak terkeluar dari tajuk.

3.6.2.2 Analisis Dokumen

Analisis dokumen juga digunakan sebagai instrumen kajian untuk pengumpulan data kualitatif (Creswell & Creswell, 2018), malah Krippendorff (2018) pernah mengutarakan pendapat bahawa kaedah ini dapat meningkatkan kefahaman pengkaji tentang suatu tindakan praktikal. Dokumen yang digunakan adalah penulisan refleksi pengajaran yang ditulis oleh MLT dalam rekod pengajaran harian (RPH) mereka selepas sesi PdP dijalankan. Dalam konteks kajian ini, analisis terhadap penulisan refleksi pengajaran guru dianggap dapat memberi gambaran kepada pengkaji berkaitan fokus utama guru melaksanakan PdP. Pengkaji memperoleh gambaran sebenar sejauh mana refleksi pengajaran yang ditulis dapat membantu guru dapat mengenal pasti kelebihan dan kekuatan PdP mereka. Biasanya guru akan dapat membuat penilaian PdP sendiri berdasarkan kepada penilaian pencapaian murid pada sesi PdP berkenaan. Seterusnya, dapatan ini membantu guru untuk meningkatkan kualiti PdP mereka sendiri. Maklumat ini diperlukan bagi tujuan perkongsian amalan peribadi dalam dialog refleksi semasa PLC dilaksanakan. Analisis dokumen ini digunakan bagi menyokong dapatan data temu bual separa berstruktur.

Seterusnya, analisis dokumen dijalankan terhadap sampel yang sama. Ini melibatkan penelitian terhadap penulisan refleksi pengajaran yang ditulis oleh guru dalam RPH untuk tiga sesi pengajaran dijalankan. Analisis dokumen ini dilakukan bagi menyokong dapatan temu bual separa berstruktur. Bagi mengumpul data analisis dokumen, MLT hanya perlu membuat tangkapan skrin dan kongsi melalui Telegram atau WhatsApp bagi membolehkan pengkaji meneruskan proses menganalisis kandungan dokumen tersebut. Jika terdapat maklumat yang tidak jelas

pengkaji akan menghubungi semula peserta kajian bagi mendapatkan penjelasan yang diperlukan.

3.7 Kajian Rintis

3.7.1 Fasa Kuantitatif

Kajian rintis dilaksanakan sebelum menjalankan skala untuk penyelidikan penuh. Matlamat kajian rintis adalah untuk menentukan kejelasan dan mengukur kebolehpercayaan instrumen kajian yang disediakan oleh penyelidik untuk mengkaji peranan MLT dalam pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif serta terhadap kualiti PdP. Di samping itu, kajian rintis pada asasnya adalah percubaan untuk menentukan jumlah masa yang diambil oleh responden untuk menyelesaikan keseluruhan prosedur penyelidikan.

Kajian rintis telah dijalankan melibatkan 130 orang MLT dari tujuh daerah di Negeri Kedah. Pemilihan responden berdasarkan kriteria sama untuk penyelidikan sebenar. Namun begitu semua responden yang dipilih bukan dalam kalangan MLT yang terlibat dalam kajian sebenar. Data kajian rintis ini dikumpul dalam tempoh seminggu bermula 20 Mei 2022. Hubungan dengan responden dibuat melalui pegawai akademik dan SISC+ Bahasa, SISC+ Matematik Sains dan SISC+ Sains Sosial Negeri Kedah. Pengedaran selidik adalah secara atas talian melalui *Google Form*. Pautan soal selidik diemelkan ke sekolah untuk dikongsi kepada semua responden yang terlibat. Responden juga diminta memberi komen diakhir soal selidik yang diisi.

Kemudian, maklum balas soal selidik dikumpul dan dianalisis. Proses ini dilakukan bagi membantu pengkaji meneliti sama ada data yang dikumpul memenuhi objektif

kajian serta menguji kebolehpercayaan dan kesahihan soal selidik. Kesahan soal selidik dinilai menggunakan pekali *Alpha Cronbach* yang dikira untuk menguji kebolehpercayaan dan ketekalan dalaman bagi maklum balas yang diperoleh daripada responden. Output statistik kebolehpercayaan yang diperoleh mempunyai nilai melebihi 0.7, maka soal selidik ini diterima, item-item dalam soalan boleh dipercayai dan mencukupi untuk pengumpulan data penuh.

Berdasarkan maklum balas diterima dari responden, terdapat beberapa kesalahan ejaan dalam soalan yang dibina. Kesalahan ini menyebabkan responden terpaksa membuat andaian maksud bagi soalan berkenaan. Antaranya adalah item 9, 38 dan 48. Justeru itu, bagi kajian sebenar pengkaji telah membaiki kesalahan ejaan dalam item-item berkenaan supaya maksud kenyataan dalam setiap item itu jelas dan dapat difahami oleh responden. Ini bagi mengelakkan responden membuat andaian dan pilihan yang kurang tepat.

3.7.1.1 Analisis Faktor Item Pembolehubah

Analisis Faktor Penorakaan (EFA) dijalankan bagi mengenal pasti pengelompokan item dan pemboleh ubah yang digunakan dalam kajian. Secara umumnya EFA dilaksanakan adalah untuk mencari kaedah bagi meringkaskan maklumat yang terkandung dalam pemboleh ubah asal menjadi satu set yang lebih kecil, dimensi komposit atau faktor dan kehilangan maklumat paling minima iaitu mencari dan mentakrifkan konstruks atau dimensi asas yang diandaikan menjadi asas kepada pemboleh ubah asal. Menurut Child (1990), EFA dijalankan bagi meneroka struktur faktor yang mungkin terkandung dalam satu set pemboleh ubah yang dikaji tidak membentuk struktur baharu sebelum analisis lanjutan dilakukan. Melalui EFA ini,

struktur faktor dan bilangan konstruk yang membentuk pemboleh ubah yang dikaji dapat dikenal pasti berdasarkan dapatan maklum balas daripada sampel kajian.

Kajian ini menggunakan instrumen daripada beberapa pengkaji terdahulu yang dan bersesuaian dengan bidang kajian. Berdasarkan kepada Steiger (1990) dan Zainuddin Awang (2015), EFA perlu dilaksanakan sekiranya pengkaji membuat penyesuaian instrumen dari pengkaji terdahulu dan mengubah suai pernyataan kepada item baharu. Selain itu, EFA adalah satu keperluan apabila responden kajian adalah berbeza dengan responden kajian yang sebenar, terutamanya dari segi populasi, budaya dan selang masa (Tiny Azleen Binti Yahaya et al., 2018).

Menggunakan SPSS versi 28, hasil dapatan kajian rintis dianalisis mengikut konstruk pemboleh ubah kajian. Seterusnya, prosedur EFA menggunakan analisis komponen utama (*principal componen analysis*, PCA) dengan putaran varimax dilaksanakan terhadap keseluruhan konstruk kajian. Berpandukan kepada penjelasan Hair et al. (2018) bahawa kaedah ini sesuai untuk membina dan menyusun atur model yang mudah serta mendapat paparan yang lebih jelas.

Memandangkan kajian ini mereplikakan (*replicate*) instrumen sedia ada, bilangan faktor yang diektrak di dalam EFA telah ditetapkan secara apriori berpandukan instrumen sedia ada (Hair et al., 2018). Sementara itu, ukuran kecukupan persampelan (*measure of sampling adequacy*) yang dilihat melalui Kaiser-Meyer- Olkin (KMO) mestilah melebihi nilai minimum yang diperlukan iaitu 0.50 dan ujian Bartlett adalah signifikan (Hair et al., 2018; Tabachnick & Fidell, 2014). Seterusnya, pengkaji turut melaporkan nilai jumlah varians terterang (*total variance explained*, TVE) yang

dijelaskan apabila nilai TVE adalah melebihi 60% (Bryne, 2010; Hair et al., 2018). Prosedur ini penting untuk pengkaji melaporkan sejauh mana item yang digunakan boleh menyumbang ke arah mengukur sesuatu konstruk kajian. Nilai pemberat yang kurang dari 0.6 akan dibuang memandangkan faktor pemberat yang kurang 0.6 adalah tidak baik (Habshah et al., 2018). Secara ringkasnya, petunjuk nilai bagi tujuan ukuran tahap penerimaan item pengukuran mengikut Kaiser-Meyer-Olkin (1970) adalah seperti Jadual 3.2 :

Jadual 3.2

Nilai Ukuran Tahap Penerimaan Item KMO

Nilai	Interpretasi
0.5 hingga 0.7	Sederhana
0.71 hingga 0.8	Baik
0.81 hingga 0.9	Sangat baik
Lebih dari 0.9	Amat baik

Selain itu, *Bartlett test of Sphericity* pula merupakan ujian statistik bagi melihat kewujudan korelasi antara beberapa pemboleh ubah dengan keberangkalian statistik matriks korelasi mempunyai korelasi yang signifikan antara sekurang-kurangnya beberapa pemboleh ubah. Secara asasnya, ujian Bartlett's dan KMO dijadikan panduan bagi mengukur setiap item di dalam pemboleh ubah yang digunakan dan menentukan kesesuaian analisis faktor untuk mengkaji dan mentafsir keseluruhan matriks korelasi (Yong & Pearce, 2013).

Seterusnya, bagi tujuan kajian ini ujian kesahan item bagi semua pemboleh ubah kajian telah dijalankan menggunakan SPSS iaitu analisis faktor melalui *Dimension Reduction*. Seterusnya, kesemua item yang digunakan dalam kedua-dua nilai Kaiser-

Meyer-Olkin (KMO) dan *Bartlett test of sphericity* adalah melebihi 0.6 dengan nilai signifikan adalah kurang dari 0.05.

3.7.1.1.1 Konstruk Dimensi Pembudayaan PLC

Terdapat empat dimensi dalam konstruk pembudayaan PLC yang mengandungi 33 item. Pengekstrakan faktor dijalankan dengan menggunakan Prinsip Component Analysis (PCA) dan putaran varimax. Jadual 3.3 menunjukkan nilai muatan faktor bagi 28 item yang melebihi 0.6 dan diterima sebagai item mencakupi yang mempunyai nilai bermakna membantu pengukuran dimensi pembudayaan PLC dengan baik atau tidak (Yong & Pearce, 2013; Zainudin Awang et al., 2018). Walau bagaimanapun terdapat lima item yang digugurkan iaitu NN8, AP6, AP8, DR1 dan DR5 kerana tidak mempunyai nilai muatan yang mencukupi. Item-item yang digugurkan adalah item kelapan dari dimensi pembinaan norma dan nilai, item keenam dan item kelapan dari dimensi perkongsian amalan peribadi, item pertama dan item kelima dari dimensi dialog refleksi. Oleh itu, daripada 33 item dimensi pembudayaan PLC, lima digugurkan dan hanya tinggal 28 item dalam dimensi ini.

Jadual 3.3

Analisis Penerokaan Faktor Bagi Dimensi Pembudayaan PLC

	Faktor Muatan				
	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5
NN1	0.72				
NN2	0.84				
NN3	0.84				
NN4	0.78				
NN5	0.79				
NN6	0.68				
NN7	0.76				

Sambungan Jadual 3.3

NN8	digugur				
PM1				0.68	
PM2				0.62	
PM3				0.71	
PM4				0.60	
PM5				0.62	
PM6				0.77	
PM7				0.78	
AP1		0.67			
AP2		0.74			
AP3		0.63			
AP4		0.80			
AP5		0.77			
AP6	digugur				
AP7					0.88
AP8					digugur
AP9					0.60
DR1			digugur		
DR2			0.61		
DR3			0.66		
DR4			0.62		
DR5			digugur		
DR6			0.73		
DR7			0.78		
DR8			0.77		
DR9			0.62		

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5
Total eigenvalues	12.15	3.30	2.34	1.63	1.14
% of extraction varians	34.94	9.19	6.11	3.53	2.13
Extraction Varians	55.89				

Keputusan dalam Jadual 3.4 menunjukkan nilai KMO ialah 0.932 dan nilai *Bartlett test of Sphericity* adalah signifikan pada nilai 0.00 ($p=0.00 < 0.05$). Ujian *Bartlett's test of sphericity* adalah signifikan pada $p < .05$ dengan darjah kebebasan 528, membuktikan bahawa matriks korelasi bukanlah matriks identiti.

Jadual 3.4

Nilai KMO dan Bartlett's Test of Sphericity bagi Item Dimensi Pembudayaan PLC

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		.932
<i>Bartlett's Test of Sphericity</i>	Approx Chi-Square	6856.611
	df	528
	Sig.	.00

3.7.1.1.2 Konstruk Amalan Kolaboratif

Prinsip Component Analysis (PCA) dalam proses EFA dilakukan melalui putaran varimax bagi mengukur 11 item dalam konstruk amalan kolaboratif. Jadual 3.5 memaparkan nilai hasil Ujian *Bartlett's test of sphericity* signifikan dengan nilai p kurang dari 0.05 ($p=0.00$, <0.05) dengan darjah kebebasan 55. Manakala nilai pengukuran kecakupan pensampelan daripada KMO ialah 0.943 melebihi 0.8 menunjukkan item dalam konstruk ini sesuai untuk kajian ini.

Jadual 3.5

Nilai KMO dan Bartlett's Test of Sphericity bagi Item Konstruk Amalan Kolaboratif

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		.943
<i>Bartlett's Test of Sphericity</i>	Approx Chi-Square	2544.044
	df	55
	Sig.	.000

Jadual 3.6 membentangkan keseluruhan faktor pemberat bagi item konstruk amalan kolaboratif. Kesemua 11 item mempunyai pemberat melebihi 0.6 serta diterima sebagai item yang mencakupi bagi membentuk faktor yang bermakna, boleh ditafsir serta menyumbang signifikan dalam menjelaskan setiap konstruk boleh ditafsir, maka tiada item yang digugurkan dalam konstruk ini (Yong & Pearce, 2013; Zainudin

Awang et al., 2018). Maka dengan itu, tiada item digugurkan dan 11 item ini kekal bagi menguji peranan MLT dalam pelaksanaan amalan kolaboratif.

Jadual 3.6

Analisis Penerokaan Faktor Bagi Konstruk Amalan Kolaboratif

	Faktor Muatan
AK1	0.66
AK2	0.77
AK3	0.75
AK4	0.77
AK5	0.82
AK6	0.77
AK7	0.76
AK8	0.76
AK9	0.76
AK10	0.81
AK11	0.81

3.7.1.1.3 Konstruk Kualiti PdP

Pengukuran ke atas 14 item konstruk kualiti PdP telah dilakukan dengan menggunakan pengekstrakan faktor melalui CPA dan juga putaran varimax. Nilai KMO melebihi 0.8 menunjukkan item dapat mengukur apa yang hendak diukur seperti dicadangkan oleh (Romlah Ramli, 2020). Ujian *Bartlett's test of sphericity* kurang dari 0.05 ($p=.00$, $p<.05$) adalah signifikan dengan darjah kebebasan 91.

Jadual 3.7

Nilai KMO dan Bartlett's Test of Sphericity bagi Item Konstruk Kualiti PdP

<i>Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy</i>		.951
<i>Bartlett's Test of Sphericity</i>	Approx Chi-Square	4061.070
	df	91
	Sig.	.000

Seterusnya, Jadual 3.8 menerangkan semua 14 item dari konstruk kualiti PdP mempunyai pemberat melebihi 0.6. Oleh itu, kesemua diterima sebagai item yang mencakupi bagi membentuk faktor yang bermakna, boleh ditafsir serta menyumbang signifikan dalam menjelaskan setiap konstruk boleh ditafsir (Yong & Pearce, 2013; Zainudin Awang et al., 2018). Maka dengan itu, tiada item digugurkan dan 14 item ini kekal bagi menguji kualiti PdP MLT.

Jadual 3.8

Analisis Penerokaan Faktor Bagi Konstruk Kualiti PdP

	Faktor muatan
KPdP 1	0.60
KPdP 2	0.67
KPdP 3	0.75
KPdP 4	0.77
KPdP 5	0.78
KPdP 6	0.73
KPdP 7	0.81
KPdP 8	0.85
KPdP 9	0.88
KPdP 10	0.90
KPdP 11	0.86
KPdP 12	0.79
KPdP 13	0.76
KPdP 14	0.84

3.7.2 Fasa Kualitatif

Kajian rintis dalam penyelidikan kualitatif adalah untuk mengenal pasti kesesuaian instrumen temu bual yang digunakan kepada peserta kajian (Yusof & Romli, 2019). Hal ini dilakukan bagi memastikan pendekatan penyelidikan kualitatif yang digunakan oleh pengkaji untuk meneroka apa yang ingin dicapai dalam kajian ini. Temu bual dilaksanakan berpanduan kepada pendekatan temu bual yang sama seperti dalam

kajian sebenar. Kandungan soalan temu bual adalah berkaitan dengan isu dan cabaran mereka hadapi sebagai MLT. Melalui kajian rintis ini, gambaran umum tentang isu dan cabaran yang dihadapi oleh MLT semasa melaksanakan pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif telah diperoleh.

Kajian rintis telah dijalankan terhadap dua orang MLT pada 10 Mei 2022. Nama mereka dicalonkan oleh SISC+ Bahasa PPD Langkawi. Setelah dua orang peserta kajian ini bersetuju dan temu bual telah dijalankan secara bersemuka. Pertemuan pengkaji dan peserta kajian dilaksanakan diluar waktu PdP guru. Semua instrumen kajian (temu bual separa berstruktur dan dokumen penulisan refleksi pengajaran) telah dikumpulkan. Mereka bukan dalam kalangan peserta kajian sebenar. Temu bual dijalankan hanya untuk melihat kebolehfahaman mereka terhadap soalan temu bual yang dibina.

Kesimpulannya, kajian rintis ini telah meyakinkan pengkaji dengan kaedah pengumpulan data triangulasi yang dipilih iaitu soal selidik, temu bual dan analisis dokumen. Semua instrumen soal selidik dan soalan kajian dilakukan penambahbaikan supaya hasil kajian sebenar dapat memenuhi objektif dan menjawab persoalan kajian ini.

3.8 Kesahan dan Kebolehpercayaan

3.8.1 Fasa Kuantitatif

Pemilihan kaedah triangulasi adalah untuk meningkatkan kesahan kajian dengan menggunakan lebih dari satu kaedah kajian bagi pengumpulan data tentang fenomena (Flick, 2018) dan juga meningkatkan kredibiliti kajian penyelidikan (Dzwigol, 2020).

Penggunaan kaedah tinjauan, temu bual dan analisis dokumen bukan sahaja sebagai rangka kerja menjalankan kajian tetapi membantu mengesahkan data yang dikumpul tentang fenomena yang dikaji. Responden telah dimaklumkan bahawa segala maklumat kajian rintis hanya untuk kegunaan kajian sahaja. Kajian rintis yang telah dijalankan terhadap soalan ini adalah sebagai perantisan sebelum kajian sebenar dijalankan. (Creswell & Creswell, 2018).

Seterusnya, ketekalan dalam sesuatu konstruk diukur melalui nilai *Cronbach Alpha* (Cronbach, 1951; Nor Hasnida, 2016). Kebolehpercayaan alat kajian diukur dengan menggunakan kaedah *Cronbach Alpha* yang mempunyai nilai di antara kosong hingga satu. Menurut Sekaran & Bougie (2016), nilai koefisien *Cronbach Alpha* yang melebihi nilai 0.60 mempunyai kebolehpercayaan tinggi dan kebolehpercayaan lemah apabila nilai koefisien kurang dari 0.6. Hasil kajian analisis data kajian rintis didapati, nilai *Cronbach Alpha* bagi konstruk pembudayaan PLC adalah 0.96 seterusnya bagi konstruk amalan kolaboratif adalah 0.95 dan konstruk kualiti PdP adalah 0.97. Nilai *Cronbach Alpha* bagi kajian rintis yang telah dijalankan adalah 0.97 untuk keseluruhan konstruk yang menunjukkan alat kajian sangat baik dan boleh digunakan.

3.8.2 Fasa Kualitatif

Kesahan kandungan instrumen tinjauan kualitatif telah dilakukan. Pengkaji telah meminta pandangan dan pengesahan dari dua orang pakar dalam bidang kurikulum dan pengajaran dari Universiti Utara Malaysia. Seterusnya, kandungan instrumen kajian disahkan oleh seorang pakar iaitu SISC+ Bahasa yang pakar dalam bidang bahasa dan pendidikan. Kemudian, penentuan kebolehpercayaan instrumen temu bual separa berstruktur pula diperoleh menerusi pengauditan terhadap semua dokumentasi

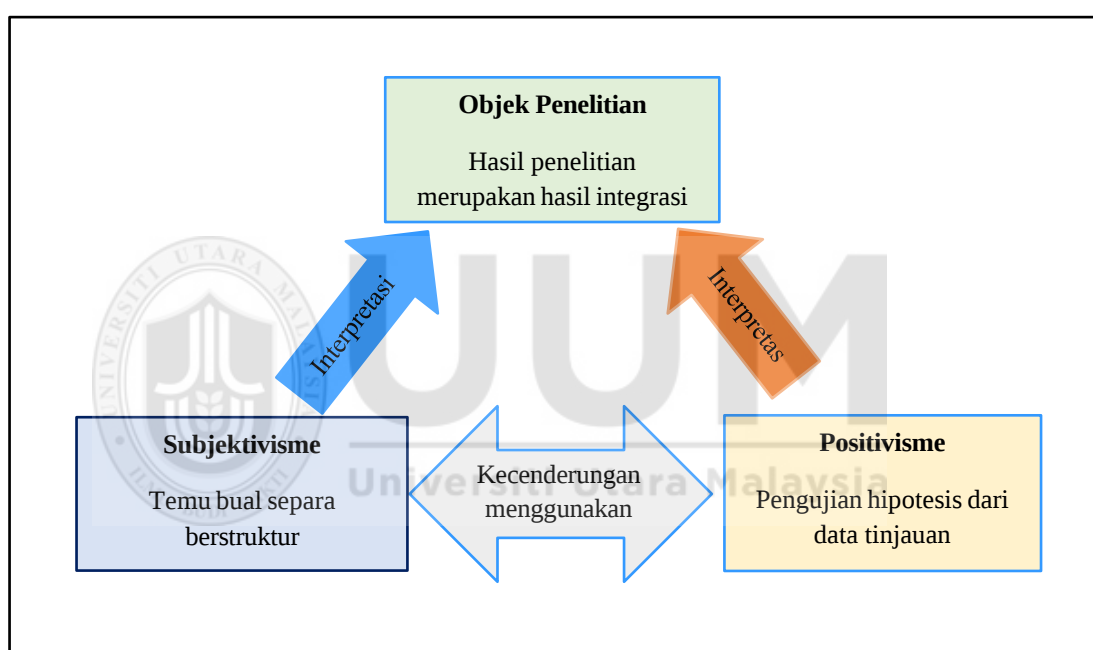
berkaitan proses pengutipan dan penganalisan data temu bual tersebut. Oleh itu, semua temu bual direkod melalui rakaman video bagi mendapat transkrip yang lebih tepat. Proses membina transkrip ini bermula dengan menyalin semula temu bual. Proses menyalin ini dimulakan dengan mendengar rakaman video dan menaip segala yang diperkatakan oleh peserta kajian. Seterusnya transkrip ini akan diterjemahkan ke dalam Bahasa Melayu (jika ada responden menjawab dalam Bahasa Inggeris). Terjemahan dilakukan oleh pakar terjemahan iaitu Guru Cemerlang Bahasa Inggeris dari sebuah sekolah rendah daerah Langkawi yang mempunyai kelulusan Ijazah Sarjana Muda TESL Rendah.

Selain itu, kesahan dan kebolehpercayaan data temu bual, pengkaji menggunakan kaedah *member checking*. Proses *member checking* dilakukan bagi mengekalkan kesahan dalam kajian kualitatif (Candela, 2019). Proses ini perlu supaya peserta kajian dapat memberi pendapat, maklum balas, menambah dan mentafsir data selepas berlakunya temu bual berstruktur (Birt et al., 2016). Untuk tujuan itu, pengkaji kembali kepada beberapa orang peserta yang ditemu bual dan menyemak transkrip temu bual sama ada apa yang dirakamkan dan ditranskrip oleh pengkaji itu adalah apa yang mereka katakan dalam temu bual. Di samping itu juga, tiada sebarang penambahan fakta dilakukan. Menurut Amirafiza et al., (2017), menjaga prinsip dan etika dalam melaksanakan kajian juga dapat dikategorikan sebagai usaha bagi mencapai kebolehpercayaan instrumen kajian.

3.9 Kaedah Pengumpulan Data

Data yang wujud dari beberapa sumber atau perspektif peserta boleh dikatakan sebagai meningkatkan kesahihan kajian (Creswell, 2014). Pengumpulan maklumat melalui

kaedah yang berbeza membolehkan penyelidik mengesahkan penemuan merentasi set data supaya dapat mengurangkan kesan kecenderungan yang mungkin wujud dalam satu kajian (Bowen, 2009; Noviar et al., 2019) dan mengukuhkan kebolehpercayaan data dan tema yang dibina (Apriyanti et al., 2020; Chong et al., 2017; Ní Chróinín et al., 2018). Oleh itu, kajian ini menggunakan triangulasi dalam kaedah pengumpulan data bagi mendapat maklumat lebih mendalam dan tepat dalam menjawab persoalan kajian seperti digambarkan dalam Rajah 3.2.



Rajah: 3.2. Triangulasi kaedah campuran adaptasi dari (Creswell, 2014).

Proses triangulasi ini melibatkan dua fasa pengumpulan data iaitu Fasa Pertama pengumpulan data secara kuantitatif dan Fasa Kedua adalah pengumpulan data secara kualitatif.

3.9.1 Prosedur Pengumpulan Data Fasa Kuantitatif

Salah satu tujuan kajian ini adalah untuk meneliti hubungan peranan MLT dalam membudayakan PLC dan amalan kolaboratif sebagai usaha meningkatkan kualiti PdP. Sampel kajian ini terdiri dalam kalangan MLT di SMK di bawah KPM di Negeri Perlis, Kedah dan Pulau Pinang. Pengumpulan data primer dilakukan dengan mengutip data secara terus daripada responden yang dipilih. Sebelum itu, penyelidik terlebih dahulu mendapatkan kebenaran daripada BPPDP dan daripada jabatan pendidikan negeri (JPN) yang terlibat. Surat kebenaran daripada BPPDP dan surat kebenaran daripada JPN ditunjukkan dalam Lampiran A dan Lampiran B.

Fasa Pertama pengumpulan data adalah pengutipan data kuantitatif. Soal selidik ditadbir secara atas talian. Peserta kajian perlu menjawab soalan dalam *google form* yang disediakan. Soal selidik disertakan seperti Lampiran C yang dihantar kepada sekolah berkenaan melalui pautan (<https://forms.gle/HdfisKxVKPuCpdGo7>). Soal selidik ini dihantar secara rasmi melalui emel sekolah berkenaan yang diperoleh dari senarai emel rasmi KPM. Kerjasama dari pentadbir diperoleh bagi memastikan soal selidik yang dihantar ke sekolah melalui emel dipanjangkan kepada peserta dan dijawab oleh peserta kajian yang dipilih. Kemudian, pihak sekolah dihubungi melalui panggilan telefon bagi memastikan soal selidik yang diemel telah diterima dan responden menjawab soalan melalui pautan yang telah disediakan. Penghantaran emel kepada responden bermula pada 10 Jun 2022 dan dilakukan secara berperingkat. Responden diberikan masa untuk melengkapkan instrumen selama dua minggu. Selepas 14 hari, pengkaji menghantar emel peringatan kepada pentadbir sekolah bagi mengingatkan responden supaya melengkapkan soal selidik berkenaan. Setelah 21 hari berlalu, pengkaji mendapati kadar maklum balas yang diperoleh belum mencukupi dan

proses pengumpulan data pusingan kedua dilakukan bermula 25 Jun 2022. Secara keseluruhannya, diberikan kepada responden untuk menjawab soal selidik selama 36 hari. Tempoh ini bermula pada 10 Jun 2022 dan tamat pada 15 Julai 2022 berdasarkan kepada kebenaran dari pihak BPPDP.

Seterusnya, analisis kuantitatif ini digunakan untuk memperoleh maklumat berkaitan pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif. Melalui analisis data ini, hubungan antara jantina serta pengalaman guru dengan kualiti PdP guru di sekolah dapat dikenal pasti. Perincian instrumen soal selidik yang digunakan telah dijelaskan dalam bahagian pembinaan instrumen kajian (seperti Jadual 3.1).

3.9.2 Prosedur Pengumpulan Data Fasa Kualitatif

Pada Fasa Kedua pengkaji menjalankan sesi temu bual berstruktur dan analisis dokumen. Kombinasi kedua-dua kaedah ini digunakan bagi mengukuhkan kajian (Creswell & Creswell, 2018). Data ini bagi mendapat maklumat sebenar tentang penulisan refleksi pengajaran, isu dan cabaran serta pengalaman MLT yang terlibat secara terus dengan proses PdP. Dapatan kualitatif ini bagi menjawab persoalan kajian berkaitan amalan refleksi pengajaran MLT, isu dan cabaran yang dihadapi oleh MLT dalam membudayakan PLC dan amalan kolaboratif di sekolah.

Sebelum temu bual dijalankan, reka bentuk protokol temu bual dibina sebagai panduan dalam menjalankan sesi temu bual kelak. Langkah ini bagi memastikan sesi temu bual yang dijalankan terpandu dan tidak terpesong jauh daripada permasalahan kajian yang dijalankan. Khidmat beberapa pakar diperoleh bagi menyemak dari segi bahasa, kandungan, mesej yang ingin disampaikan serta memberi maklum balas terhadap

protokol temu bual tersebut. Pakar rujuk terdiri dalam kalangan ahli akademik yang berpengetahuan luas, berpengalaman, mahir dalam bidang bahasa dan bidang penyelidikan kualitatif. Penambahbaikan protokol yang dibina dilakukan bersesuaian dengan komen dan pandangan pakar.

Sesi temu bual separa berstruktur bersama enam peserta kajian telah dijalankan dalam tempoh 2 minggu bermula 1 Julai hingga 15 Julai 2022. Temu bual separa berstruktur menggunakan aplikasi *Google Meet* (GM) dan *WhatsApp Video*. Rasional mengendalikan temu bual dalam talian ini, berikutan pengisytiharan Perintah Kawalan Pergerakan (PKP) kesan pandemik Covid-19 yang telah diisytiharkan oleh Majlis Keselamatan Negara (JPN, 18 Mac 2020). Persidangan video dalam talian membolehkan penjadualan yang lebih fleksibel mengikut keselesaan peserta kajian dengan kos yang lebih murah (Chauvette et al., 2019). Sebelum sesi perbualan dijalankan tandatangan *consent letter* peserta kajian telah diperolehi. Proses ini bertujuan bagi menyatakan bahawa data temu bual hanya terhad kepada kegunaan kajian sahaja. Seterusnya, sesi perbualan direkodkan atas persetujuan responden. Sampel ini adalah semua yang telah dirujuk sebagai MLT berdasarkan pengalaman kerja mereka.

Kesemua enam peserta kajian telah dicalonkan oleh SISC+ iaitu SISC+ Bahasa bagi negeri Perlis, SISC+ Matematik bagi negeri Kedah dan SISC+ Sains Sosial bagi negeri Pulau Pinang. Enam orang peserta kajian ini ditentukan berdasarkan persampelan bertujuan memenuhi kriteria yang telah dinyatakan iaitu jenis sekolah, MLT dan mata pelajaran teras SPM. Dalam pelaporan dapatan kajian dan atas persetujuan peserta kajian, maka pengkaji menggunakan nama samaran bagi semua peserta kajian terlibat

bagi mengelakkan sebarang kemungkinan isu yang timbul jika nama sebenar digunakan.

Seterusnya, perbincangan bersama peserta kajian dijalankan melalui medium *WhatsApp* bagi penetapan tarikh dan masa temu bual. Walaupun pada peringkat permulaan semua sesi temu bual akan dijalankan melalui GM, namun atas permintaan dua orang peserta kajian, temu bual dijalankan secara *WhatsApp Video* memandangkan capaian internet di kawasan mereka tidak stabil. Bagi sesi temu bual secara *WhatsApp Video*, sesi temu bual ini direkodkan menggunakan *screencast-O-Matic*. Mereka yang ditemu bual terdiri dalam kalangan GK dan KP mata pelajaran teras di SMK (rujuk Jadual 3.9). Sesi temu bual dijalankan selama 25 hingga 35 minit secara persidangan video dalam talian dan sesi temu bual ini direkodkan. Tujuan perekodan adalah bagi membantu penyelidik untuk memastikan transkripsi temu bual adalah benar seperti mana yang ditemubualkan.

Jadual 3.9

Pengumpulan Data Temu Bual Separa Berstruktur

Sekolah	Jawatan	Tarikh	Tempoh masa	Medium
SMK di Kedah Peserta Kajian: A	Guru Kanan (Sains Matematik)	1 Julai 2022	28 minit	<i>Google Meet</i>
SMK di Kedah Peserta Kajian: B	Ketua Panitia (Matematik)	2 Julai 2022	26 minit	<i>Google Meet</i>
SMK di Pulau Pinang Peserta Kajian: C	Ketua Panitia (Sains)	13 Julai 2022	35 minit	<i>Google Meet</i>

Sambungan Jadual 3.9

SMK di Pulau PinangPeserta Kajian: D	Ketua Panitia (Sejarah)	7 Julai 2022	30 minit	<i>Google Meet</i>
SMK di Perlis Perserta Kajian: E	Guru Kanan (Bahasa)	15 Julai 2022	28 minit	<i>WhatsApp Video</i>
SMK di Perlis Peserta Kajian: F	Ketua Panitia (Sejarah)	15 Julai 2022	35 minit	<i>WhatsApp Video</i>

3.9.3 Ketepuan Data Kualitatif

Ketepuan data dalam kajian ini ditentukan pada dua peringkat iaitu pertama semasa pengumpulan data dan kedua semasa analisis data. Ketepuan data diperoleh apabila terdapat pengulangan jawapan dari peserta kajian yang berbeza untuk soalan yang sama. Setelah itu berlaku, maka pengkaji tidak meneruskan soalan tersebut kerana ketepuan data telah diperoleh. Manakala semasa proses analisis data, ketepuan data berlaku apabila didapati pembentukan tema yang sama. Pembinaan tema tidak akan berlaku lagi kerana telah mencapai tahap yang memungkinkan tiada pembentukan tema baru lagi (Kamarul Azmi Jasmi, 2012; Hennink & Kaiser, (2022).

3.10 Analisis Data

Penganalisan data dalam kajian ini dijalankan berpandukan kepada objektif kajian seterusnya dapat menjawab kajian. Fasa pertama menunjukkan semua data yang dikumpulkan melalui tinjauan dianalisis menggunakan *IBM SPSS Statistic version 28*. Pemilihan untuk menggunakan aplikasi SPSS adalah kerana SPSS memberikan hasil yang agak cepat dan tepat, di samping penggunaan sistem aplikasinya yang agak mudah (Zein et al., 2019). Kemudian data disaring dengan pengekodan semula pemboleh ubah dimensi amalan PLC dalam kalangan MLT di sekolah. Setelah pengekodan selesai, jadual frekuensi dibuat untuk melihat jumlah keseluruhan

jawapan yang baru dikodkan. Setelah data yang diberikan oleh carta frekuensi itu dianalisis, ujian statistik deskriptif dijalankan. Purata, sisihan piawai, kesalahan standard dikira untuk setiap soalan tinjauan. Analisis korelasi dijalankan bagi menentukan hubungan yang wujud dalam setiap dimensi PLC. Ujian regresi berganda dilakukan bagi melihat sama ada wujud pengaruh pembudayaan PLC dengan kualiti PdP.

Fasa kedua reka bentuk penyelidikan, data yang dikumpulkan dianalisis secara berturutan mengikut Creswell dan Creswell (2018) yang melibatkan pelbagai tahap. Data mentah diproses mengikut tahap-tahap tertentu dalam menghasilkan tema. Tema-tema akan dibentuk bersesuaian dengan transkrip yang telah dibina berdasarkan kepada temu bual dijalankan. Data kualitatif yang dikumpulkan dalam penyelidikan dianalisis secara sistematik dan boleh dipercayai sehingga generalisasi boleh dibuat mengikut kecenderungan penyelidikan (McLeod & Simpson, 2017).

Seterusnya hubungan yang ditentukan dari kumpulan awal data kuantitatif mendorong kepada pelaksanaan soalan fasa kedua dan penyelidikan dapat mengikuti tema dari fasa kuantitatif hingga kualitatif. Fasa kualitatif ini adalah untuk mendalami lagi pemahaman dapatan kuantitatif mengenai permasalahan yang dikaji. Jadual 3.10 menunjukkan ringkasan prosedur analisis data yang dianalisis melalui kaedah kuantitatif dan kualitatif.

Jadual 3.10

Ringkasan Analisis Data Kajian

Soalan Kajian	Metodologi yang digunakan	Instrumen	Analisis
1. Apakah tahap kualiti PdP, tahap pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif dalam kalangan MLT?	Kajian Tinjauan	Soal selidik	Analisis deskriptis
2. Adakah terdapat perbezaan kualiti PdP berdasarkan jantina dan pengalaman mengajar MLT?	Kajian Tinjauan	Soal selidik	Ujian t-Sampel Bebas ANOVA
3. Adakah terdapat hubungan pembudayaan PLC dengan kualiti PdP?	Kajian Tinjauan	Soal selidik	Korelasi Pearson
4. Adakah terdapat hubungan amalan kolaboratif dengan kualiti PdP?	Kajian Tinjauan	Soal selidik	Korelasi Pearson
5. Adakah terdapat pengaruh pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif terhadap kualiti PdP?	Kajian Tinjauan	Soal selidik	Regresi Berganda
6. Bagaimanakah refleksi pengajaran MLT dapat dilaksanakan dalam meningkatkan kualiti PdP?	Analisis dokumen	Dokumen - RPH guru	Analisis tematik
7. Apakah isu dan cabaran yang dihadapi oleh MLT bagi meningkatkan kualiti PdP melalui pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif?	Temu bual separa berstruktur	Protokol temu bual	Analisis tematik

3.10.1 Analisis Data Fasa Kuantitatif

3.10.1.1 Analisis Deskriptif

Data dianalisis menggunakan perisian *IBM Statistical Package for Social Science* (SPSS). Kaedah penganalisan data secara deskriptif digunakan untuk menghuraikan

maklumat tentang ciri-ciri demografi sampel iaitu umur, jantina, kelayakan akademik, bangsa, jawatan di sekolah dan pengalaman mengajar. Bagi proses penganalisan data, setiap item ini diberikan kod. Contohnya jawatan di sekolah bangsa kod 1 bagi guru kanan dan kod 2 bagi ketua panitia. Semua item dalam bahagian ini dikod menggunakan proses yang sama. Selain itu, analisis kajian deskriptif dilaksanakan bagi memperoleh skor min dan sisihan piawai untuk mengenal pasti tahap kualiti PdP, pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif dalam kalangan MLT di sekolah. Nilai skor min dan sisihan piawai diperoleh berdasarkan Nur Hawa dan Ghazali (2018) seperti dalam Jadual 3.11.

Jadual 3.11

Jadual Skor Min Dan Interpretasi

Skor Min	Interpretasi Skor Min
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

Sumber: Nur Hawa dan Ghazali , 2018.

3.10.1.2 Analisis Data Inferensi

Data inferensi digunakan untuk membuat generalisasi menyeluruh tentang populasi yang dikaji. Tujuannya untuk memastikan data daripada sampel sama dengan populasi yang ingin dikaji. Data inferensi digunakan untuk menguji perbezaan dan hubungan tentang sesuatu fenomena melalui pemboleh ubah yang telah ditentukan dalam kajian.

3.10.1.3 Ujian-t Sampel Bebas

Seterusnya, Ujian-t Sampel Bebas dan Ujian ANOVA dijalankan bagi mengetahui sama ada terdapat perbezaan pembudayaan PLC demografi MLT bagi aspek jantina dan pengalaman mengajar responden. Oleh itu, Ujian-t Sampel Bebas digunakan bagi menjawab persoalan kajian pertama dan soalan kajian kedua iaitu:

1. Apakah tahap kualiti PdP, tahap pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif dalam kalangan MLT?
2. Adakah terdapat perbezaan kualiti PdP berdasarkan jantina dan pengalaman mengajar MLT?

Melalui analisis Ujian-t Sampel Bebas, perbezaan pembudayaan PLC berdasarkan demografi dari aspek jantina dapat ditentukan. Sekiranya ujian *Levene* memberi keputusan tidak signifikan ($p > .05$) memenuhi andaian kehomogenan varians antara lelaki dan perempuan yang dikaji adalah sama. Melalui Ujian-t Sampel Bebas perbezaan dua kumpulan dapat ditentukan dengan menginterpretasikan keputusan baris ujian-t (Potochnik et al., 2018), dan membuat inferens min antara dua kumpulan (Allen, 2017).

3.10.1.4 Ujian ANOVA

Ujian ANOVA sehala dijalankan dengan tujuan untuk membuat perbandingan min antara tiga atau empat kumpulan yang dikaji bagi melihat sama ada terdapat perbezaan kesingifikanan min antara satu sama lain (Fauzi et al., 2020). Dalam skop kajian ini, terdapat lima kategori pengalaman mengajar iaitu kurang dari 5 tahun, 6-10 tahun, 11-15 tahun, 16-20 tahun dan lebih dari 21 tahun tempoh pengalaman mengajar. MLT dengan kualiti PdP. Keputusan H_0 ditolak sekiranya hasil analisis ANOVA sehala

menunjukkan wujud perbezaan min yang signifikan ($p < .05$). Namun ujian ANOVA hanya menunjukkan perbezaan antara min tetapi tidak boleh menentukan min kumpulan mana yang mempunyai perbezaan min tersebut. Oleh itu, bagi melihat perbezaan min bagi kumpulan yang spesifik maka ujian *post-hoc* dijalankan.

3.10.1.5 Ujian Korelasi Pearson

Seterusnya, Ujian Korelasi Pearson dijalankan bagi menentukan sama ada terdapat kekuatan dan arah perkaitan antara dua pemboleh ubah atau sebaliknya. Korelasi Pearson dan Korelasi Spearman merupakan dua jenis ujian korelasi yang biasa digunakan dalam kajian. Kedua-duanya merupakan teknik ujian yang digunakan bagi mengukur perkaitan linear antara dua pemboleh ubah selanjar (Yanti & Akhri, 2021). Namun dalam konteks kajian ini, Korelasi Pearson lebih sesuai digunakan. Ini kerana Korelasi Spearman digunakan untuk melihat hubungan dua pemboleh ubah yang berskala parametrik iaitu rasio atau interval.

Nilai pekali korelasi mengandungi dua bahagian iaitu tanda positif dan negatif dan nilai nombor dari 0.00 hingga 1.00. Nilai korelasi koefisien (r) antara -1 hingga +1 adalah rujukan kepada pengukuran tahap kekuatan pemboleh ubah yang diuji. Sekiranya nilai korelasi koefisien merapati kepada nilai 1.0, menunjukkan korelasi antara pemboleh ubah terlibat adalah lebih kuat. Sebaliknya, apabila nilai korelasi koefisien adalah 0, maka korelasi kedua-dua pemboleh ubah tersebut tidak wujud.

Ujian Korelasi Pearson ini telah digunakan bagi menjawab persoalan kajian ketiga dan keempat iaitu:

3. Adakah terdapat hubungan antara amalan kolaboratif dengan kualiti PdP?

4. Adakah terdapat hubungan antara amalan kolaboratif dengan kualiti PdP?

Jadual 3.12 menunjukkan skala kekuatan perhubungan di antara pemboleh ubah yang terlibat dalam kajian ini dengan menggunakan skala kekuatan seperti yang dicadangkan oleh Healey (2008).

Jadual 3.12

Nilai Pekali Korelasi

Nilai Pekali Kolerasi (r)	Tafsir Pekali
1.0	Sempurna
0.80 hingga 0.99	Hubungan sangat kuat
0.60 hingga 0.79	Hubungan yang kuat
0.40 hingga 0.59	Hubungan sederhana
0.20 hingga 0.39	Hubungan lemah
0.01 hingga 0.19	Hubungan sangat lemah
0.0	Tiada hubungan

Sumber: Fauzi et al., 2020, hlm 230.

3.10.1.6 Ujian Regresi Berganda

Ujian analisis regresi berganda digunakan bagi menentukan hubungan antara pemboleh ubah bebas (X) dan pemboleh ubah bersandar (Y). Hubungan antara pemboleh ubah adalah linear dengan kedua-dua pemboleh ubah sekurang-kurangnya pada skala interval. Analisis ini digunakan untuk menjawab persoalan kelima iaitu:

5. Adakah terdapat pengaruh pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif dengan kualiti PdP MLT?

Hasil analisis menerangkan sama ada terdapat pengaruh antara budaya PLC dan amalan kolaboratif terhadap kualiti guru di sekolah.

Di awal analisis, telah ditentukan model awal regresi yang diuji. Persamaan regresi adalah seperti berikut:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2$$

iaitu: β_0 ialah konstan

Y ialah kualiti PdP

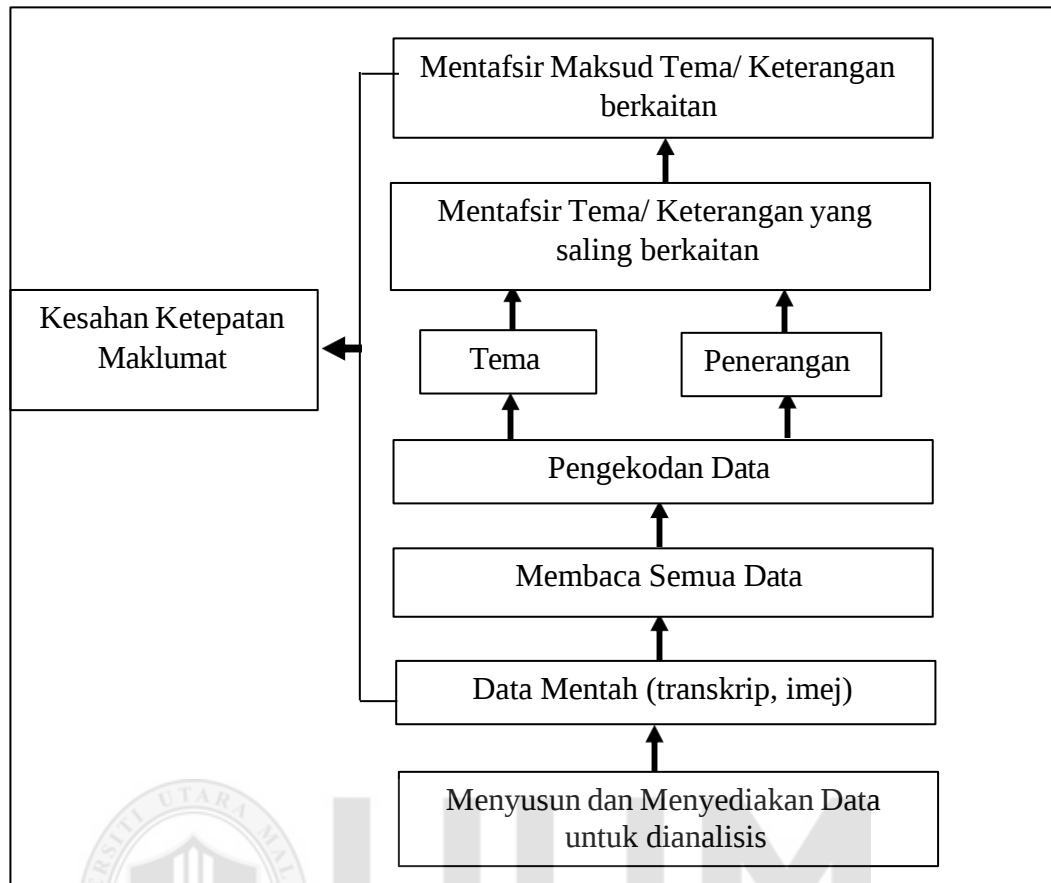
X_1 ialah pembudayaan PLC

X_2 ialah amalan kolaboratif

3.10.2 Analisis Data Fasa Kualitatif

Analisis data kualitatif dilakukan melalui pengumpulan data temu bual separa berstruktur dan analisis dokumen (RPH MLT). Analisis RPH MLT berfokus kepada bahagian penulisan refleksi pengajaran dalam kalangan MLT. Mereka terdiri daripada GK Sains Sosial, GK Sains Matematik, GK Bahasa, KP Bahasa Melayu, KP Bahasa Inggeris, KP Sejarah, KP Matematik, KP Sains dan KP Pendidikan Islam. Seterusnya, proses analisis data digambarkan sebagai proses yang memerlukan langkah berturutan dari yang spesifik sehingga yang umum dan melibatkan pelbagai tahap analisis Creswell dan Creswell (2018) seperti digambarkan dalam Rajah 3.3. Proses ini digunakan dalam membuat analisis tematik bagi menjawab soalan kajian keenam dan ketujuh iaitu:

6. Bagaimanakah refleksi pengajaran MLT dapat dilaksanakan dalam meningkatkan kualiti PdP?
7. Apakah isu dan cabaran yang dihadapi oleh MLT bagi meningkatkan kualiti PdP melalui pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif?



Rajah 3.3. Proses analisis data bagi kajian kualitatif (Creswell & Creswell, 2018, hlm. 269).

Mengikut Creswell, proses menganalisis data melibatkan lima langkah seperti berikut:

Langkah 1. Menyusun dan menyediakan data untuk dianalisis.

Proses penulisan transkrip temu bual MLT yang diperoleh. Proses ini memerlukan pengkaji untuk mendengar semula rakaman temu bual bersama MLT yang dilaksanakan supaya maklumat penting semasa menulis transkrip tidak tercicir.

Langkah 2. Baca atau lihat semua data yang ada.

Langkah ini untuk mendapat gambaran umum dan melihat makna keseluruhan berkaitan idea yang diperoleh.

Langkah 3. Mulakan pengkodan data.

Proses pengaturan koding ini memerlukan pengkaji meneliti teks daripada temu bual MLT dengan membentuk segmen teks dan memasukkan perkataan bagi mewakili kategori dalam margin. Oleh itu, pengkaji menggunakan perisian ATLAS.ti versi 22. Rasionalnya ATLAS.ti lebih mudah untuk pengkaji membuat pengkodan dan pembentukan tema. Proses pembentukan tema ini melibatkan tiga peringkat pengkodan berikut: (i) pengkodan terbuka, (ii) pengkodan baharu dan (iii) pengkodan bertema (Mohd Faiz & Nurhanani, 2019).

Langkah 4. Penghasilan penerangan dan tema.

Pengkaji menggunakan proses pengkodan untuk menganalisis deskriptif kategori atau tema analisis. Jadi pembentukan tema-tema yang bersesuaian berdasarkan kepada transkrip temu bual MLT tersebut. Proses ini bagi mengenal pasti tema untuk membina analisis yang lebih kompleks.

Langkah 5. Penerangan dan pembentukan tema.

Pada peringkat ini penerangan berkaitan naratif kajian dibuat berdasarkan kepada analisis yang ditemukan melibatkan perbincangan lebih mendalam berdasarkan tema yang diperoleh. Sebagai tambahan dapatan akan diterjemahkan dalam bentuk angka dan jadual. Tema yang dibentuk ini dapat memberi penerangan jelas berkaitan isu dan cabaran yang dilalui oleh MLT di sekolah.

Dapatan ini menjelaskan secara mendalam berkaitan refleksi pengajaran MLT lakukan semasa PdP dan cabaran serta isu yang mereka lalui semasa menjalankan PLC dan amalan kolaboratif di sekolah.

3.11 Ringkasan Bab

Bab ini telah menerangkan bagaimana masalah utama dan persoalan kajian dapat diselesaikan melalui proses penyelidikan. Telah diperjelaskan tentang metodologi kajian iaitu reka bentuk kajian, angkubah kajian, lokasi kajian, populasi kajian, penentuan saiz sampel. Ujian kesahan dan kebolehpercayaan item dijalankan. Prosedur pengumpulan data dan kaedah penganalisan data telah diterangkan secara terperinci. Kajian ini menggunakan pendekatan kaedah campuran. Terdapat tiga kaedah pengumpulan data yang digunakan iaitu kaedah tinjauan, temu bual dalam talian dan analisis dokumen. Kaedah yang dibentangkan di sini adalah usaha untuk mengumpulkan data yang mencukupi dan menggunakan teknik analisis yang berkesan untuk membuat kesimpulan, mencadangkan tema umum, dan mencari implikasi kajian.



BAB 4

DAPATAN KAJIAN

4.1 Pendahuluan

Bab ini membentangkan hasil dapatan kajian yang diperoleh daripada responden dan peserta kajian melalui soal selidik, temu bual dan analisis dokumen secara terperinci. Penyelidik menghuraikan analisis dapatan kajian berpandukan kepada susunan objektif dan soalan kajian seperti ditetapkan dalam bab terdahulu. Penerangan setiap objektif dikemukakan melibatkan analisis serta dapatan data, rumusan dan perbincangan. Terdapat dua jenis statistik digunakan semasa pengalisan data dijalankan iaitu statistik deskriptif dan statistik inferensi. Statistik deskriptif digunakan untuk mendeskripsikan data iaitu min, frekuensi serta peratus berdasarkan maklum balas responden bagi menguji sama ada objektif tercapai atau tidak. Manakala statistik inferensi pula digunakan bagi melihat perbezaan kumpulan pengalaman mengajar MLT terhadap kualiti PdP berdasarkan umur, jantina dan pengalaman mengajar. Hubungan dan pengaruh amalan kolaboratif dan PLC terhadap kualiti PdP menggunakan korelasi Pearson.

Analisis data melibatkan dua fasa. Fasa pertama melibatkan analisis kuantitatif untuk menjawab persoalan kajian satu, dua, tiga, empat dan lima. Manakala analisis kualitatif dilaksanakan bermula dengan proses menyalin transkripsi temu bual dan analisis dokumen untuk menjawab persoalan kajian enam dan tujuh dalam fasa kedua. Huraian temu bual dilakukan bagi memperoleh maklumat yang lebih mendalam berkaitan isu dan cabaran yang dihadapi oleh MLT di sekolah. Analisis dokumen pula menerangkan bagaimana guru menulis refleksi pengajaran bagi setiap sesi pengajaran yang telah

ditetapkan. Secara keseluruhannya dapatan kualitatif menyokong dapatan kuantitatif di mana hasil temu bual dan analisis dokumen mendapati bahawa amalan kolaboratif dan pembudayaan PLC perlu dilaksanakan secara berterusan di sekolah bagi meningkatkan kualiti PdP.

4.2 Profil Demografi Kajian

4.2.1 Responden yang menjawab soal selidik

Seramai 333 orang responden terlibat dalam kajian ini. Responden yang terlibat merupakan MLT yang bertugas di SMK dari negeri Perlis, Kedah dan Pulau Pinang. Jadual 4.1 menunjukkan analisis profil demografi responden merangkumi umur, bangsa, jantina, kelayakan akademik, jawatan di sekolah dan pengalaman mengajar.

Jadual 4.1

Profil Demografi Responden (n=333)

Profil Demografi		Kekerapan	Peratus
Umur	20-30 tahun	4	1.2
	31-40 tahun	90	27.0
	41-50 tahun	139	41.8
	51-60 tahun	100	30.0
Jumlah		333	100
Jantina	Lelaki	53	15.9
	Perempuan	280	84.1
Jumlah		333	100
Kelayakan Akademik	Sijil	21	6.3
	Diploma	118	35.4
	Ijazah	175	52.6
	Sarjana	19	5.7
Jumlah		333	100
Melayu		263	79.0

Sambungan Jadual 4.1

Bangsa			
	Cina	41	12.3
	India	18	5.4
	Lain-lain	11	3.3
	Jumlah	333	100
Jawatan di sekolah			
	Guru Kanan	119	35.7
	Ketua Panitia	214	64.3
	Jumlah	333	100
Pengalaman mengajar			
	< 5 tahun	4	1.2
	6-10 tahun	23	7.0
	11-15 tahun	91	27.3
	16-20 tahun	67	20.1
	>21 tahun	148	44.4
	Jumlah	333	100

Hasil analisis deskriptif mendapati responden yang berumur 41-50 tahun merupakan responden paling ramai (41.7 %) diikuti responden berumur 51-60 tahun (30.0 %). Seterusnya, responden berumur 31-40 tahun sebanyak 27 % dan paling sedikit adalah responden berumur 20-30 tahun seramai 4 orang sahaja iaitu 1.2 %. Bilangan MLT perempuan paling ramai (84.1%) berbanding MLT lelaki (15.9%). Keputusan ini sangat relevan memandangkan bilangan guru perempuan adalah lebih ramai berbanding guru lelaki di sekolah.

Hasil analisis deskriptif taraf pendidikan kelayakan akademik MLT menunjukkan 21 orang (6.3%) mempunyai kelulusan tahap sijil diikuti tahap diploma seramai 118 orang (35.4%). Kumpulan paling tinggi adalah kelulusan tahap ijazah iaitu 175 orang (52.6%) dan paling sedikit iaitu tahap sarjana seramai 19 orang (5.7%) sahaja. Profil demografi responden telah menunjukkan bahawa responden berbangsa Melayu paling ramai (79.0%) diikuti bangsa Cina (12.3%), bangsa India (5.4%) dan hanya 3.3%

responden terdiri daripada lain-lain bangsa. Perjawatan mereka pula menunjukkan 64.3% adalah KP mata pelajaran dan selebihnya 35.7% GK mata pelajaran. Profil perjawatan ini hanya melibatkan dua kategori sahaja memandangkan responden yang dipilih adalah MLT iaitu mereka yang memegang jawapan KP dan GK mata pelajaran teras di sekolah.

Kumpulan responden paling ramai adalah mereka yang mempunyai pengalaman mengajar lebih dari 21 tahun (44.4%). Seterusnya diikuti kumpulan yang telah mengajar 11-15 tahun (27.3%), diikuti kumpulan MLT yang mengajar 16-20 tahun (20.1%) . Kumpulan yang paling kurang adalah mereka yang berpengalaman mengajar kurang dari lima tahun hanya 1.2%. Ini sesuai memandangkan perjawatan sebagai KP dan GK dilantik mengikut kekananan iaitu mereka yang berada pada gred jawatan lebih tinggi dilantik ke jawatan tersebut.

4.2.2 Peserta kajian yang ditemu bual

Maklumat demografi yang diperoleh pengkaji dalam sesi temu bual mengandungi beberapa perkara antaranya umur, jantina, tempoh perkhidmatan, tempat bertugas, dan jawatan yang disandang di sekolah. Hanya mereka yang berjawatan KP dan GK serta berkhidmat melebihi tiga tahun sahaja yang ditemu bual. Seramai enam peserta kajian terpilih untuk sesi temu bual separa berstruktur ini. Mereka terdiri daripada empat orang peserta kajian perempuan dan dua orang peserta kajian lelaki. Dua daripada peserta kajian memegang jawatan GK dan empat daripada mereka adalah KP. Rumusan latar belakang kajian ditunjukkan dalam Jadual 4.1..

Jadual 4.2

Rumusan Latar Belakang Peserta Kajian

Peserta Kajian	Jantina	Kelulusan Akademik	Kelulusan Ikhtisas	Opsyen dan Pengalaman
A	Perempuan	Ijazah Sarjana Muda Pendidikan Matematik (UPSI)	-	Mempunyai pengalaman mengajar selama 15 tahun dalam mata pelajaran Matematik. Pernah menjadi Ketua Pentaksir Kawasan mata pelajaran Matematik untuk Pentaksiran Tingkatan 3 (PT3). KP Matematik. Setiausaha Pentaksiran Bilik Darjah (PBD). Guru kelas.
B	Perempuan	Ijazah Sarjana Muda Kepujian Statistik (UiTM)	Diploma Pendidikan Lepas Ijazah Matematik (MPPPP)	Pengalaman sebagai GK selama 6 tahun dan sebagai KP selama 8 tahun. Keseluruhan pengalaman mengajar selama 25 tahun. Berpengalaman mengajar mata pelajaran Matematik tingkatan 4 dan Matematik tingkatan 5. Penyelaras PLC. Penyelaras PKBQ.
C	Perempuan	Ijazah Sarjana Muda Pengurusan Kerja Sosial (UUM)	Diploma Pendidikan Lepas Ijazah Pendidikan Sivik dan Kewarganegaraan (UPSI)	Mempunyai pengalaman sebagai KP selama 11 tahun (KP Sivik dan Kewarganegaraan 7 tahun dan KP Sejarah 4 tahun). Pengalaman mengajar keseluruhannya 12 tahun. Guru penasihat Kelab 1 Malaysia. Guru penasihat Kelab Hoki.

				Guru penasihat Puteri Islam. Pembantu guru kelas. Pentaksir sekolah mata pelajaran Sejarah untuk Pentaksiran Tingkatan 3 (PT3).
D	Perempuan	Ijazah Sarjana Muda Sains dengan Pendidikan (kepujian) Biologi (USM)	Ijazah Sarjana Muda Sains dengan Pendidikan (USM)	Pengalaman mengajar keseluruhannya selama 13 tahun. Pengalaman sebagai KP Sains selama 4 tahun. Pernah mengajar mata pelajaran Pendidikan Seni Visual selama 3 tahun. Sebagai pengurus jualan dan belian koperasi sekolah. Sebagai penolong setiausaha Kumpulan Wang Amanah Pelajar Miskin (KWAPM). Guru penasihat Persatuan Silat. Guru Penasihat Kelab Petanque.
E	Lelaki	Ijazah Sarjana Muda Sains Kemasyarakatan (USM)	Diploma Pendidikan (USM)	Pengalaman mengajar selama 9 tahun. Pengalaman sebagai KP Sejarah selama 4 tahun. Mengajar mata pelajaran Sejarah. Mengajar mata pelajaran Pendidikan Jasmani dan Pendidikan Kesihatan (PJPK). Sebagai guru penasihat Persatuan Sejarah. Sebagai guru penasihat persatuan Skim Lencana Antidadah (SLAD). Penolong Pengurus Pasukan Olahraga Sekolah.
F	Lelaki	Ijazah Sarjana Muda Pentadbiran Perniagaan (UM)	Diploma Pendidikan Lepas Ijazah Institut Pendidikan Guru Bahasa Melayu Lembah Pantai	Pengalaman sebagai GK Sains Sosial selama 3 tahun. Pernah menjadi KP mata pelajaran Bahasa Melayu selama 10 tahun.

4.2.2.1 Peserta Kajian A

Peserta kajian yang pertama merupakan seorang guru wanita berjawatan KP Matematik. Beliau berumur 39 tahun dan telah berkhidmat sebagai guru selama 15 tahun. Memegang jawatan KP Matematik selama empat tahun dan mengajar di sebuah SMK di negeri Kedah. Beliau adalah pemegang Ijazah Sarjana Muda Pendidikan Matematik dari Universiti Pendidikan Sultan Idris (UPSI). Kini beliau mengajar 24 waktu disamping menjalankan tugas-tugas lain iaitu sebagai setiausaha Pentaksiran Bilik Darjah (PBD) dan juga sebagai guru kelas.

4.2.2.2 Peserta Kajian B

Peserta kajian kedua adalah seorang GK yang berkhidmat di salah sebuah SMK di negeri Kedah. Beliau seorang guru wanita yang berumur 51 tahun dan memegang jawatan GK Matematik dan Sains. Sebelum beliau dilantik sebagai GK, beliau telah dilantik sebagai KP Matematik selama lapan tahun dan kini beliau berada dalam jawatan GK selama enam tahun. Kepakaran beliau adalah dalam bidang matematik. Bermula dengan Ijazah Sarjana Muda Kepujian Statistik dari Universiti Teknologi Mara (UiTM). Seterusnya meneruskan pengajian bagi memperoleh kelayakan ikhtisas iaitu Diploma Pendidikan Lulusan Ijazah (Matematik) di Maktab Perguruan Persekutuan Pulau Pinang (MPPPP). Beliau diberikan 15 waktu dan diamanahkan untuk mengajar murid tingkatan empat dan tingkatan lima subjek Matematik. Selain itu, sebagai GK mata pelajaran beliau juga diberikan tugas sampingan iaitu sebagai penyelar PLC dan penyelar program Pemantauan Kurikulum Berkualiti (PKB).

4.2.2.3 Peserta Kajian C

Wanita ini berumur 40 tahun dan telah berkhidmat sebagai guru selama 12 tahun. Beliau mempunyai pengalaman yang luas dalam mata pelajaran Sivik dan Kenegaraan serta Sejarah. Peserta kajian ketiga ini merupakan guru lepasan Diploma Pendidikan Lepas Ijazah (Pendidikan Sivik dan Kewarganegaraan) dari UPSI. Beliau adalah pemegang Ijazah Sarjana Muda Pengurusan Kerja Sosial dari Universiti Utara Malaysia (UUM). Mempunyai pengalaman sebagai KP Sivik dan Kewarganegaraan selama tujuh tahun dan sebagai KP Sejarah selama empat tahun. Oleh sebab beliau sangat berpengalaman dalam mata pelajaran Sejarah maka, beliau telah diamanahkan untuk mengajar mata pelajaran Sejarah bagi murid tingkatan empat dan lima. Keseluruhannya beliau diberi tanggungjawab untuk mengajar sebanyak 24 waktu. Selain memegang jawatan KP, beliau juga diberi tugas lain iaitu guru penasihat Kelab Hoki, guru penasihat Kelab 1 Malaysia dan guru penasihat Persatuan Puteri Islam.

4.2.2.4 Peserta Kajian D

Peserta kajian keempat juga seorang wanita. Beliau merupakan seorang guru sains dan memegang jawatan sebagai KP Sains. Berumur 36 tahun dan berpengalaman mengajar selama 13 tahun di sebuah SMK di negeri Pulau Pinang. Beliau merupakan pemegang Ijazah Sarjana Muda Sains dengan Pendidikan (kepujian) Biologi dari Universiti Sains Malaysia (USM). Beliau telah diberikan 28 waktu untuk mengajar mata pelajaran Sains tingkatan empat dan lima. Beliau seorang yang bertanggungjawab dengan tugas. Buktinya beliau telah diberi tanggungjawab sebagai pengurus jualan dan belian koperasi sekolah, sebagai setiausaha PT3, penolong setiausaha Program Bantuan

Kewangan Pelajar Miskin (KWAPM), guru penasihat silat dan juga guru penasihat Kelab Petanque.

4.2.2.5 Peserta Kajian E

Peserta kajian kelima adalah seorang guru berjawatan KP dari negeri Perlis. Beliau adalah seorang lelaki yang telah berkhidmat sebagai guru selama sembilan tahun. Pengalaman sebagai KP Sejarah selama empat tahun. Beliau mengajar mata pelajaran Sejarah dan mata pelajaran Pendidikan Jasmani dan Pendidikan Kesihatan (PJPK). Beliau merupakan guru penasihat Persatuan Sejarah, guru penasihat persatuan Skim Lencana Antidadah (SLAD) dan sebagai Penolong Pengurus Pasukan Olahraga Sekolah. Komitmen beliau sangat tinggi dalam akademik dan juga kokurikulum. Beliau merupakan graduan Universiti Sains Malaysia (USM) dan pemegang Ijazah Sarjana Muda Sains Kemasyarakatan dan mempunyai Diploma Pendidikan juga dari USM.

4.2.2.6 Peserta Kajian F

Peserta kajian keenam adalah lelaki berumur 50 tahun. Secara keseluruhannya beliau mempunyai pengalaman mengajar 24 tahun. Beliau berkelulusan Ijazah Sarjana Muda Pentadbiran Perniagaan daripada Universiti Malaya. Bagi melayakkan beliau sebagai seorang guru, beliau telah melanjutkan pelajaran dalam program KPLI di Institut Perguruan Kampus Bahasa Melayu Lembah Pantai. Beliau adalah seorang lelaki dan telah memegang jawatan GK Bahasa selama tiga tahun. Sebelum itu beliau telah berkhidmat sebagai KP Bahasa Melayu selama 10 tahun. Kini beliau berkhidmat di sebuah SMK di Perlis.

4.3 Persoalan Kajian 1: Apakah Tahap Kualiti PdP, Pembudayaan PLC dan Amalan Kolaboratif dalam Kalangan MLT?

4.3.1 Tahap Pembudayaan PLC dalam Kalangan MLT

Jadual 4.3 menunjukkan bahawa tahap pembudayaan PLC pada tahap tinggi ($m=4.17$, $sp=0.35$). Dimensi pembinaan norma dan nilai mempunyai skor min paling tinggi berada pada tahap sangat tinggi ($m=4.36$, $sp=0.49$). Dimensi amalan peribadi juga berada pada tahap sangat tinggi ($m=4.26$, $sp=0.44$) diikuti dimensi dialog refleksi berada pada tahap tinggi ($m=4.17$, $sp=0.37$). Manakala dimensi fokus kepada pencapaian murid pula menunjukkan skor min paling rendah ($m=3.89$, $sp=0.48$) namun masih pada tahap tinggi.

Jadual 4.3

Tahap Pembudayaan PLC dalam Kalangan MLT

Bil	Pembudayaan PLC	Min	Sisihan Piawai	Tahap
1	Dimensi Pembinaan Norma Dan Nilai	4.36	0.49	Sangat Tinggi
2	Dimensi Fokus Kepada Pencapaian Murid	3.89	0.48	Tinggi
3	Dimensi Amalan Peribadi	4.26	0.44	Sangat Tinggi
4	Dimensi Dialog Refleksi	4.19	0.37	Tinggi
Jumlah keseluruhan		4.17	0.35	Tinggi

4.3.2 Tahap Amalan Kolaboratif MLT

Hanya dua konstruk mencapai skor min sangat tinggi. Skor min keseluruhan bagi konstruk amalan kolaboratif berada pada tahap tinggi ($m=4.14$, $sp=.44$) seperti ditunjukkan pada Jadual 4.4. Terdapat dua item daripada 11 item dalam konstruk amalan kolaboratif berada pada tahap sangat tinggi dan 9 item berada pada tahap tinggi. Antara item berada pada tahap sangat tinggi

adalah item ketiga iaitu “Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat saya untuk melaksanakan perancangan pengajaran yang berkesan” ($m=4.22$, $sp=0.51$) dan item kesebelas “Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat saya berkongsi tanggungjawab bagi meningkatkan pencapaian sekolah” ($m=4.24$, $sp=0.52$).

Jadual 4.4

Tahap Amalan Kolaboratif dalam Kalangan MLT

Bil	Amalan Kolaboratif	Min	Sisihan Piawai	Tahap
1	Saya berjaya mengajak rakan sejawat berkolaboratif untuk membangunkan kurikulum sekolah.	4.0	0.60	Tinggi
2	Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat saya untuk mengkaji arahan berkaitan pengajaran.	4.12	0.58	Tinggi
3	Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat saya untuk melaksanakan perancangan pengajaran yang berkesan.	4.22	0.51	Sangat Tinggi
4	Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat saya untuk membangunkan sumber pembelajaran sekolah.	4.15	0.55	Tinggi
5	Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat saya untuk berkongsi maklumat program pembangunan guru sekolah.	4.20	0.52	Tinggi
6	Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat saya untuk membina instrumen penilaian pencapaian akademik murid.	4.15	0.50	Tinggi
7	Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat saya menilai keberkesanan pengajaran guru lain.	4.08	0.60	Tinggi
8	Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat saya untuk menambah baik kaedah pengajaran guru sekolah.	4.14	0.56	Tinggi

Sambungan Jadual 4.4

9	Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat saya berkaitan dengan pelbagai kaedah pengajaran guru.	4.15	0.58	Tinggi
10	Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat saya untuk membuat refleksi tentang amalan terbaik sekolah.	4.12	0.55	Tinggi
11	Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat saya berkongsi tanggungjawab bagi meningkatkan pencapaian sekolah.	4.24	.52	Sangat Tinggi
Jumlah Keseluruhan		4.14	0.44	Tinggi

4.3.3 Tahap Kualiti PdP dalam kalangan MLT

Data Jadual 4.5 menunjukkan tahap kualiti PdP dalam kalangan MLT. Secara keseluruhannya tahap kualiti PdP berada pada tahap sangat tinggi ($m=4.37$, $sp=.45$). Kesemua 14 item dalam konstruk kualiti PdP ini berada pada tahap sangat tinggi dengan skor min melebihi 4.21. Ini menunjukkan bahawa kualiti PdP MLT sangat baik dan mempunyai kualiti tinggi.

Jadual 4.5

Tahap Kualiti PdP dalam Kalangan MLT

Bil	Kualiti	Min	Sisihan Piawai	Tahap
1	PdP dijalankan mengikut mata pelajaran pengkhususan.	4.42	0.59	Sangat Tinggi
2	PdP dirancang berpandukan sukatan pelajaran.	4.54	0.52	Sangat Tinggi
3	PdP mengandungi isi pelajaran mengikut kebolehan murid.	4.38	0.53	Sangat Tinggi
4	PdP menggunakan pelbagai sumber bahan.	4.34	0.56	Sangat Tinggi

Sambungan Jadual 4.5

5	PdP yang dijalankan mengandungi pentaksiran berterusan bagi meningkatkan pembelajaran murid.	4.35	0.53	Sangat Tinggi
6	Mempunyai pelbagai kaedah PdP.	4.31	0.56	Sangat Tinggi
7	PdP dapat menarik minat dan menyeronokkan pelajar untuk terus belajar.	4.31	0.58	Sangat Tinggi
8	PdP dapat menerapkan nilai murni.	4.43	0.55	Sangat Tinggi
9	PdP yang berupaya untuk memotivasikan.	4.35	0.57	Sangat Tinggi
10	PdP yang boleh merangsang murid untuk berfikir.	4.38	0.57	Sangat Tinggi
11	PdP yang dapat mewujudkan suasana yang menyeronokkan.	4.35	0.58	Sangat Tinggi
12	PdP mengamalkan unsur-unsur kesepaduan.	4.33	0.58	Sangat Tinggi
13	PdP dapat mengawal disiplin murid semasa mengajar.	4.32	0.61	Sangat Tinggi
14	PdP menggunakan komunikasi yang berkesan	4.39	0.56	Sangat Tinggi
Jumlah keseluruhan		4.37	0.45	Sangat Tinggi

4.4 Persoalan Kajian 2: Adakah Terdapat Perbezaan Kualiti PdP Berdasarkan

Jantina dan Pengalaman Mengajar MLT?

H_{01} : Tiada perbezaan yang signifikan kualiti PdP berdasarkan jantina MLT.

H_{02} : Tiada perbezaan yang signifikan kualiti PdP berdasarkan pengalaman mengajar MLT.

Persoalan kajian kedua adalah untuk menerangkan dapatan kajian bagi objektif kajian kedua berkaitan perbezaan kualiti PdP daripada aspek jantina dan pengalaman mengajar MLT. Interpretasi deskriptif dilakukan dengan melaporkan skor min dan sisihan piawai bagi dua pemboleh ubah bebas iaitu jantina MLT dan pengalaman mengajar MLT. Ujian *Levene* juga dijalankan bagi melihat varian kumpulan yang diuji lebih kurang sama.

4.4.1 Jantina MLT

Hasil analisis inferensi menunjukkan min kumpulan lelaki adalah 4.35 manakala kumpulan perempuan ialah 4.38. Perbezaan min yang diperoleh adalah -0.31. Ujian *Lavene* adalah tidak signifikan ($p > 0.05$). Keputusan ini membuktikan andaian bagi kehomogenan varians di antara kedua-dua jantina lelaki dan perempuan dalam MLT. Ujian-t sampel bebas adalah signifikan ($t(333) = -0.31, p < 0.05$). Justeru itu, H_0 1 berjaya ditolak sekaligus membuktikan bahawa wujud perbezaan yang signifikan dalam tahap kualiti PdP MLT berdasarkan jantina. Keputusan ini jelas menunjukkan guru perempuan mempunyai tahap kualiti PdP MLT yang lebih tinggi ($M=4.37, SP=0.43$) berbanding guru lelaki ($M=4.35, SP=0.55$) seperti ditunjukkan dalam Jadual 4.6.

Jadual 4.6

Keputusan Ujian-T Sampel Bebas Bagi Perbezaan Min Kualiti PdP Berdasarkan Jantina MLT

Pemboleh ubah	N	Min	SP	df	t	p
Lelaki	53	4.35	0.55	331	-0.31	.002
Perempuan	280	4.37	0.43	64.64		

Nota: Signifikan pada aras $p < .05$

4.4.2 Pengalaman MLT

Ujian ANOVA sehalu dijalankan untuk menguji perbezaan min memandangkan terdapat lima kategori kumpulan dalam pengalaman mengajar MLT. Jadual 4.7 menunjukkan analisis skor min kualiti PdP berdasarkan pengalaman mengajar mengikut kumpulan masing-masing. Secara keseluruhan tahap min kualiti PdP adalah pada tahap sangat tinggi berdasarkan pengalaman mengajar ($m = 4.37$). Nilai $F(4,332) = 2.14$ dan aras kesignifikanan $p = 0.08$ adalah tidak signifikan. Hipotesis nul (H_0) gagal ditolak. Oleh itu, dapatan kajian ini mengesahkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan kualiti PdP dalam kalangan MLT mengikut kumpulan bagi pengalaman mengajar. Keputusan ANOVA sehalu perbandingan skor min kualiti PdP guru berdasarkan pengalaman mengajar seperti dalam Jadual 4.7.

Jadual 4.7

Keputusan Ujian ANOVA Sehalu Bagi Perbezaan Min Kualiti PdP Berdasarkan Pengalaman Mengajar MLT

		N	Min	SP	F	p
Pengalaman mengajar	< 5 tahun	4	4.32	0.47	2.14	0.08
	6-10 tahun	23	4.43	0.46		
	11-15 tahun	91	4.40	0.47		
	16-20 tahun	67	4.22	0.43		
	>21 tahun	148	4.40	0.44		
Jumlah		333	4.37	0.45		

Nota: Signifikan pada aras $p < .05$

4.5 Persoalan Kajian 3: Adakah Terdapat Hubungan Antara Pembudayaan PLC dengan Kualiti PdP?

H_03 : Tidak terdapat hubungan yang signifikan antara pembudayaan PLC dengan kualiti PdP.

Analisis statistik korelasi Pearson dilakukan bagi mengukur kekuatan hubungan antara pemboleh ubah pembudayaan PLC dengan kualiti PdP guru. Keputusan adalah signifikan ($r=0.58$, $p<.01$) antara pembudayaan PLC dengan kualiti PdP (Jadual 4.8). Hubungan yang positif ini bernakna jika tahap pembudayaan PLC tinggi, maka tahap kualiti PdP juga tinggi dan sebaliknya. Kekuatan hubungan antara tahap pembudayaan PLC dengan tahap kualiti PdP adalah sederhana ($r=0.58$). Oleh itu, H_03 berjaya ditolak. Kesimpulannya, terdapat hubungan positif yang signifikan antara pembudayaan PLC dengan kualiti PdP guru. Hubungan langsung ini menunjukkan seandainya pembudayaan PLC adalah tinggi, maka kualiti PdP MLT juga tinggi. Hasil analisis ditunjukkan seperti dalam Jadual 4.8.

Jadual 4.8

Keputusan Korelasi Pearson Bagi Hubungan Antara Pembudayaan PLC Dengan Kualiti PdP

		Kualiti PdP
Pembudayaan PLC	Pearson Correlation	0.58**
	Sig	0.00
	N	333

** Korelasi adalah signifikan pada tahap 0.05

Jadual 4.9 menunjukkan hubungan antara setiap dimensi PLC dengan kualiti PdP. Hasil analisis menunjukkan terdapat tiga daripada empat dimensi pembudayaan PLC mempunyai hubungan yang sederhana dengan kualiti PdP. Dimensi Dialog Refeksi berada pada tahap sederhana dengan nilai $r=0.57$, $\text{sig}=0.00$, Dimensi Perkongsian

Amalan Peribadi dengan nilai $r=0.52$, $\text{sig}=0.00$ dan Pembinaan Norma dan Nilai dengan nilai $r=0.46$, $\text{sig}=0.00$. Hanya dimensi fokus kepada pencapaian murid berada pada hubungan yang lemah dengan nilai $r=0.34$, $\text{sig}=0.0$. Ini menunjukkan bahawa penumpuan terhadap pencapaian murid adalah berhubungan langsung yang lemah dengan kualiti PdP guru.

Jadual 4.9

Keputusan Korelasi Pearson Bagi Hubungan Antara Dimensi Pembudayaan PLC Dengan Kualiti PdP

Dimensi PLC		Kualiti PdP
Pembinaan Norma dan Nilai	<i>Pearson Correlation</i>	0.46**
	<i>Sig</i>	0.00
	N	333
Fokus Kepada Pencapaian Murid	<i>Pearson Correlation</i>	0.34**
	<i>Sig</i>	0.00
	N	333
Perkongsian Amalan Peribadi	<i>Pearson Correlation</i>	0.52**
	<i>Sig</i>	0.00
	N	333
Dialog Refleksi	<i>Pearson Correlation</i>	0.57**
	<i>Sig</i>	0.00
	N	333

** Korelasi adalah signifikan pada tahap 0.05

4.6 Persoalan Kajian 4: Adakah terdapat hubungan antara amalan kolaboratif dengan kualiti PdP?

Jadual 4.10 menunjukkan keputusan analisis statistik korelasi Pearson yang dijalankan bagi mengukur kekuatan hubungan pemboleh ubah amalan kolaboratif dan kualiti PdP. Hasil dapatan kajian menunjukkan nilai koefisien korelasi *Pearson* antara skor min amalan kolaboratif [$r=0.56$, $p=0.00$] terhadap kualiti PdP adalah signifikan. Maka hipotesis nul (H_0) berjaya ditolak. Oleh itu, terdapat hubungan positif yang sederhana

antara amalan kolaboratif dengan kualiti PdP. Ini beerti apabila amalan kolaboratif tinggi dalam kalangan MLT, maka kualiti PdP MLT juga meningkat.

Jadual 4.10

Keputusan Korelasi Pearson Bagi Hubungan Antara Amalan Kolaboratif Dengan Kualiti PdP

		Kualiti PdP
Amalan kolaboratif	Korelasi Pearson	.56**
	Sig	.00
	N	333

** Korelasi adalah signifikan pada tahap 0.05

4.7 Persoalan Kajian 5: Adakah Terdapat Pengaruh Pembudayaan PLC dan

Amalan Kolaboratif Terhadap Kualiti PdP MLT?

Setelah melaksanakan pengujian regresi berganda, pengujian hipotesis bagi mencari pengaruh pemboleh ubah bebas PLC dan amalan kolaboratif terhadap pemboleh ubah bersandar kualiti PdP, hasil analisis seperti dalam Jadual 4.11. Didapati nilai pekali korelasi, $r = 0.63$, ini menjelaskan terdapat pengaruh positif amalan kolaboratif dan PLC terhadap kualiti PdP MLT sebanyak 39.1 %, selebihnya sebanyak 60.9% lagi ditentukan oleh faktor-faktor lain yang tidak diuji dalam kajian ini.

Jadual 4.11

Ringkasan Model Pengaruh Pemboleh Ubah Bebas Pembudayaan PLC (X1) dan Amalan Kolaboratif (X2) Terhadap Pemboleh Ubah Bersandar Kualiti PdP

Model	Ringkasan Model			Tafsiran
	R	R ²	%	
	0.63 ^a	0.39	39.1%	Rendah

a. Andaian: (Tetap), AK ,PLC

b. Pemboleh ubah Bersandar : Kualiti PdP

Seterusnya, Jadual 4.12 menunjukkan keputusan pengujian hipotesis melalui analisis regresi berganda. Hasil analisis mendapati nilai $t = 6.39, 5.52$ dan $\text{sig} = 0.00$ ($p < .05$), maka hipotesis nul (H_0) berjaya ditolak. Bermaksud kedua-dua pemboleh ubah bebas mempunyai pengaruh positif yang signifikan terhadap pemboleh ubah bersandar. Persamaan regresi diperoleh adalah $Y = 1.05 + 0.47 \cdot X_1 + 0.33 \cdot X_2$. Ini bermakna pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif dalam kalangan MLT memberi pengaruh yang positif terhadap kualiti PdP. Jika pembudayaan PLC satu unit, maka kualiti PdP juga akan meningkat sebanyak 0.47 dengan andaian pemboleh ubah lain adalah tetap. Seterusnya nilai pekali amalan kolaboratif adalah 0.33. Ini beerti jika amalan kolaboratif meningkat satu unit maka kualiti PdP meningkat sebanyak 0.33 dengan andaian pemboleh ubah bebas yang lain tetap.

Jadual 4.12

Keputusan Pengiraan Persamaan Regresi bagi Pembudayaan PLC dan Amalan Kolaboratif Terhadap Kualiti PdP

Pemboleh ubah	Pekali ^a			t	Sig.
	Unstandardized Coefficients		Standardize Coefficients		
	B	Sisihan Piawai	Beta		
(Tetap)	1.05	0.23		4.48	.000
PLC	0.47	0.07	.368	6.39	.000
AK	0.33	0.06	.317	5.52	.000

a. Pembolehubah bersandar: KPdP

4.8 Persoalan Kajian 6: Bagaimanakah Refleksi Pengajaran MLT Dapat Dilaksanakan Dalam Meningkatkan Kualiti PdP?

Dapatan kajian dalam bahagian ini adalah berkaitan refleksi pengajaran MLT yang dilaksanakan setiap kali selepas berlakunya proses PdP dalam kelas. Hasil dapatan

kajian dianalisis berasaskan kepada analisis dokumen iaitu penulisan refleksi pengajaran dalam rancangan pengajaran harian guru (RPH). Temu bual separa berstruktur yang telah dijalankan terhadap enam peserta kajian seperti mana dinyatakan dalam prosedur pengumpulan data kualitatif pada bab tiga. Berdasarkan analisis tematik yang telah dicadangkan oleh Cresswell & Cresswell (2018), dua tema telah dihasilkan bagi menjawab persoalan kajian enam iaitu Tema Rancang PdP Seterusnya ditunjukkan dalam Rajah 4.1, manakala tema Pelaksanaan Penambahbaikan PdP seperti ditunjukkan dalam Rajah 4.2. Tema-tema ini telah dibentuk hasil daripada analisis temu bual separa berstruktur dan analisis dokumen penulisan refleksi pengajaran MLT.

4.8.1 Rancang PdP Seterusnya

Pembentukan tema rancang PdP seterusnya dilakukan berdasarkan kepada tiga peringkat pengkodan iaitu pengkodan terbuka, pengkodan baharu dan pengkodan bertema. Melalui proses pengkodan ini, tema ini terhasil daripada sepuluh kategori perekodan terbuka yang membentuk dua pengkodan baharu. Dua pengkodan baharu membentuk subtema iaitu penilaian pencapaian murid dan rancang tindakan susulan. Kedua-dua subtema ini seterusnya membentuk tema pertama iaitu rancang PdP seterusnya menerusi proses pengkodan bertema. Jadual 4.13 menunjukkan proses pembentukan tema rancang PdP seterusnya.

Jadual 4.13

Proses Pembentukan Tema Rancang PdP Seterusnya Bagi Soalan Kajian Enam

<i>Pengekodan terbuka</i>	<i>Pengekodan Baharu</i>	<i>Pengekodan Bertema</i>
Murid mencapai objektif		
Pengukuran murid dalam kelas		
Penilaian penguasaan murid	Penilaian	
Kenali murid	Pencapaian Murid	
Tahap kefahaman murid		
Rancang pengayaan		Rancang PdP Seterusnya
Tindakan seterusnya		
Cara tingkatan kualiti PdP	Rancang Tindakan	
Ulang PdP	Susulan	
Langkah perbaiki PdP		

4.8.1.1 Penilaian Pencapaian Murid

Penulisan refleksi pengajaran membantu MLT membuat penilaian pencapaian murid dalam PdP. Perkara-perkara yang dipertimbangkan oleh MLT dalam mengenal pasti pencapaian murid adalah murid yang mencapai objektif pengajaran, melakukan pengukuran kefahaman murid dalam kelas, menilai tahap penguasaan murid, mengenali setiap perkembangan murid dan mengetahui tahap kefahaman murid. Jadual 4.14 menunjukkan aspek penilaian pencapaian murid oleh enam peserta kajian yang terlibat.

Jadual 4.14

Penilaian Pencapaian Murid

Penilaian Pencapaian Murid	A	B	C	D	E	F
Murid capai objektif	X		X	X	X	X
Pengukuran murid dalam kelas		X		X	X	
Penilaian penguasaan murid	X	X	X	X	X	X
Kenal murid		X		X		X
Tahap kefahaman murid	X	X		X		

Penyelidik mendapati bahawa semua peserta kajian memberi penekanan dalam membuat penilaian penguasaan murid terhadap PdP yang dijalankan. Menurut peserta kajian B, “Saya akan kenal pasti berapa orang murid yang menguasai pengajaran pada hari ini” (Peserta Kajian B, Ketua Panitia). Contoh analisis dokumen penulisan refleksi pengajaran yang ditulis oleh B dalam RPH, “10/12 org [orang] murid dapat memfaktorkan ungkapan kuadratik dengan betul”. Peserta kajian B berpendapat bahawa refleksi terhadap penguasaan murid oleh guru dalam setiap PdP yang dilaksanakan adalah sangat penting dilakukan oleh guru supaya guru boleh merancang aktiviti dan intervensi yang diperlukan oleh setiap murid.

Antara aspek lain yang diberi tumpuan oleh MLT semasa melakukan refleksi pengajaran adalah guru dapat mengenali murid. Hasil temu bual peserta kajian D, “Sebabnya kita kenal budak. Bila kenal budak kita boleh nampak budak mana menguasai dan budak mana tidak menguasai. Macam PBD la penilai semasa, budak ni boleh, budak ni tak boleh” (Peserta Kajian D, Ketua Panitia). Sama seperti peserta kajian B yang turut menyatakan bahawa refleksi pengajaran yang dibuat dapat membantu guru mengenali murid terutama dalam aspek pencapaian dan penguasaan mereka terhadap kandungan pelajaran yang diajar.

Selain itu, peserta kajian F menyatakan bahawa penulisan refleksi membolehkan beliau mengetahui berapa ramai murid dapat mencapai objektif pengajaran. Jika objektif tercapai berapa banyak yang mereka capai dan jika tidak tercapai juga berapa banyak tidak tercapai. Justeru itu, penulisan refleksi pengajaran ini dapat mengetahui lebih mendalam bahagian isi kandungan pelajaran yang dicapai atau tidak dicapai oleh murid. Ini membantu guru untuk merancang tindakan seterusnya supaya semua murid

dapat mencapai objektif pengajaran yang ditetapkan. Contoh data temu bual murid capai objektif oleh peserta kajian F.

“Refleksi dalam e-RPH, kalau saya akan lebih fokus objektif yang kita tulis tadi. Capai atau tidak objektif yang kita dah tulis di atas tadi. Refleksi tu sama ada capai atau tidak objektif, kalau tercapai berapa banyak yang tercapai, kalau tak tercapai bahagian mana yang tak tercapai”

(Peserta kajian F, Guru Kanan)

Oleh itu, telah dipersetujui semua peserta kajian kecuali peserta kajian B bahawa penulisan refleksi pengajaran membolehkan guru mengetahui murid yang mencapai objektif pelajaran seperti telah dinyatakan dalam RPH. Kebiasaanya guru akan memberitahu murid objektif pengajaran yang murid perlu capai supaya murid dapat mengetahui fokus PdP pada hari itu. Apa yang guru buat adalah menyebut kembali objektif pengajaran secara lisan semasa memulakan sesi PdP.

Seterusnya, analisis dokumen penulisan refleksi yang guru catatkan dalam RPH mengukuhkan dapatan ini. Contoh analisis dokumen penulisan RPH peserta kajian E “8/8 murid yang hadir dapat menunjukkan kesungguhan melakukan tugas dan berjaya mencapai objektif pembelajaran topik ini. 3/8 murid kategori lemah juga dapat menguasai 70% isi pembelajaran melalui sesi soal jawab bersama guru dan rakan” (Peserta kajian E, Ketua Panitia). Peserta kajian C juga melakukan perkara yang sama.

Kenyataan peserta kajian C:

“Dalam refleksi tu, kita akan tulis bilangan pelajar yang mencapai objektif, contohnya seramai 23 orang pelajar daripada 34 orang pelajar telah berjaya menguasai penulisan soalan KBAT. Lepas tu kita tulis la objektif kita tercapai itu disebabkan apa? dalam kelas kita ada pelbagai aras”

(Peserta kajian C, Ketua Panitia)

Setelah mengenal pasti objektif yang dicapai oleh murid, mudah bagi guru untuk mengambil tindakan yang sepatutnya terhadap murid berkenaan agar pada akhirnya objektif yang ditetapkan akan dicapai oleh semua murid.

4.8.1.2 Rancang Tindakan Susulan

Berdasarkan kepada dapatan temu bual dan analisis dokumen, peserta kajian menyatakan bahawa penulisan refleksi pengajaran sangat perlu bagi membolehkan guru merancang tindakan susulan dalam sesi PdP berikutnya. Antara aspek yang diambil perhatian dalam merancang tindakan susulan adalah merancang aktiviti pengayaan, tindakan seterusnya, mengetahui cara untuk meningkatkan kualiti PdP, guru juga dapat mengenal pasti sama ada perlu mengulang PdP dan juga langkah yang perlu bagi perbaiki PdP sedia ada seperti ditunjukkan dalam Jadual 4.15.

Jadual 4.15

Rancang Tindakan Susulan

Rancang Tindakan Susulan	A	B	C	D	E	F
Rancang pengayaan		X			X	X
Tindakan seterusnya	X	X	X	X	X	
Cara tingkatan kualiti PdP		X		X		X
Perlu ulang PdP					X	
Langkah perbaiki PdP	X	X		X		

Antara kelebihan melakukan refleksi pengajaran adalah dapat memberi pengetahuan kepada guru akan tindakan seterusnya. Perkara ini perlu dirancang supaya PdP yang akan dijalankan memberi lebih impak positif terhadap pencapaian dan penguasaan murid. Contohnya, hasil temu bual peserta kajian F “Refleksi pengajaran bantu sangatlah meningkatkan kualiti PdP, kalau kita tak buat refleksi kita tak nampak mana

yang bagus mana yang tak bagus. Memang membantu untuk meningkatkan PdP, sebab bila kita buat refleksi kita boleh merancang tindakan seterusnya” (Peserta kajian F, Guru Kanan). Hasil refleksi pengajaran yang dilakukan memberi idea kepada guru melakukan tindakan lanjutan terutamanya langkah memperbaiki PdP sedia ada melalui penambahbaikan aktiviti PdP. Peserta kajian B memberi kenyataan berikut:

“Refleksi dapat meningkatkan kualiti PdP kerana melalui aktiviti pengajaran kita dapat mengesan kelemahan atau pun kekurangan PdP yang dijalankan...kerana dalam aktiviti mesti mengandungi langkah-langkah yang membantu guru-guru untuk mencapai objektif...dengan itu guru-guru akan dapat membuat penambahbaikan terhadap aktiviti PdP yang telah dijalankan”

(Peserta Kajian B, Guru Kanan)

Manurut peserta kajian B, refleksi pengajaran membolehkan guru mengesan kelemahan dan kekurangan PdP yang dijalankan. Penegasan peserta kajian B, bahawa setiap aktiviti yang guru laksanakan sebenarnya adalah cara yang telah guru gunakan untuk mencapai objektif pengajaran. Dengan cara itu, secara tidak langsung membantu guru membuat penambahbaikan aktiviti PdP tersebut.

Salah satu kesan refleksi pengajaran adalah memberitahu guru bahawa ada atau tidak keperluan untuk guru membuat pengulangan sesi PdP tersebut. Seperti yang dikatakan oleh Rosli “jika murid tidak dapat guru perlu buat ulangan PdP atau pengukuhan yang perlu kepada mereka” (Peserta kajian E, Ketua Panitia). Bagi memastikan supaya proses pengulangan PdP itu lebih baik dari PdP sebelumnya, maka guru perlu mencari cara bagi meningkatkan kualiti PdP tersebut. Contohnya hasil temu bual peserta kajian B “refleksi dapat meningkatkan kualiti PdP kerana melalui aktiviti pengajaran kita dapat mengesan kelemahan atau pun kekurangan PdP yang dijalankan” (Peserta kajian

B, Guru Kanan). Selain itu, analisis dokumen penulisan refleksi pengajaran B menunjukkan guru dapat merancang tindakan lanjutan setelah membuat refleksi terhadap PdP sendiri. Contoh analisis dokumen penulisan refleksi dalam RPH oleh peserta kajian B:

“13/16 orang murid dapat membentuk hujah deduktif yang sah betul serta dapat menjustifikasikan kekuatan hujah induktif dan menentukan sama ada hujah yang kuat itu meyakinkan atau tidak. 3 orang murid perlu dibimbing untuk menjawab soalan yang diberikan sebagai latihan dan mereka juga diberikan latihan pemulihan sebagai kerja rumah”

(Peserta kajian B, Guru Kanan)

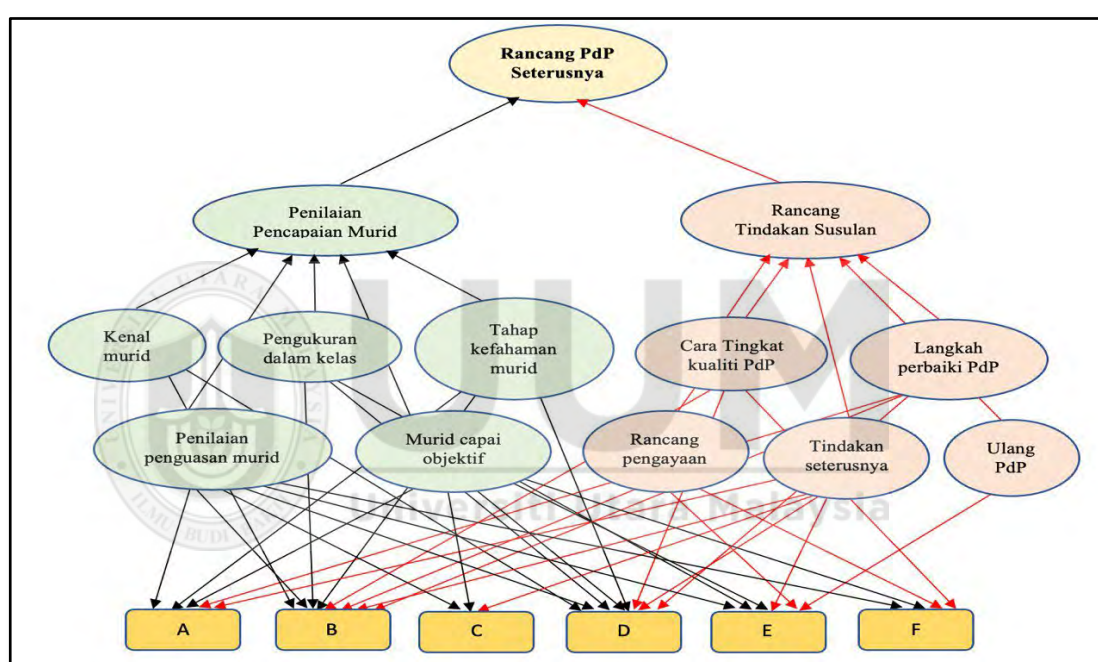
Selain itu, aktiviti pengayaan dapat dirancang setelah guru melaksanakan refleksi pengajaran. Peserta kajian E memberi kenyataan berikut:

“Refleksi dijalankan untuk pengukuran dalam kelas. Untuk melihat bilangan murid yang mencapai objektif. Contohnya 7/7 murid cemerlang mencapai objektif dan dapat menjawab soalan KBAT. 5/5 murid sederhana dapat mencapai objektif dan dapat berikan 2 daripada 4 jawapan yang betul. 2/2 murid lemah memerlukan latihan dan pengayaan”

(Peserta kajian E, Ketua Panitia)

Kenyataan peserta kajian E jelas menunjukkan bahawa hasil penulisan refleksi pengajaran membolehkan guru mengetahui bilangan murid yang tidak mencapai objektif. Biasanya mereka adalah kategori murid lemah. Justeru itu, guru perlu menyediakan latihan tambahan serta aktiviti pengayaan kepada murid tersebut. Peserta kajian B juga memberi pandangan bahawa murid tidak capai objektif perlukan aktiviti pengayaan. Menurutnya, “... dan mengambil langkah-langkah susulan untuk memperbaiki PdP kita serta dapat mengetahui objektif tercapai atau tidak. Merancang aktiviti pengayaan bagi mereka yang belum capai objektif pengajaran” (Peserta kajian B, Guru Kanan).

Ringkasnya, perancangan PdP seharusnya mantap merangkumi aktiviti pembelajaran bersesuaian bagi memastikan proses PdP yang dijalankan memberi impak terhadap pencapaian murid. Penulisan refleksi pengajaran merupakan satu refleksi yang ditulis hasil pengalaman yang dilalui guru sendiri semasa mengendalikan PdP dalam kelas. Penulisan refleksi memberitahu guru akan keberkesanan PdP yang mereka jalankan serta memberi input kepada guru untuk melakukan tindak susul untuk PdP seterusnya. Rajah 4.1 menunjukkan rumusan bagi tema pertama.



Rajah 4.1. Rumusan Kandungan Tema Rancang PdP Seterusnya

4.8.2. Pelaksanaan Penambahbaikan PdP

Dalam penulisan refleksi pengajaran, peserta kajian menyatakan bahawa menulis refleksi pengajaran setiap kali selepas selesai proses PdP sangat perlu bagi melaksanakan penambahbaikan PdP akan datang. Tema ini terbentuk hasil daripada tiga peringkat pengkodan seperti ditunjukkan dalam Jadual 4.16. Melalui proses pengkodan ini, tema ini terhasil daripada tujuh kategori perekodan terbuka yang

membentuk dua pengkodan baharu iaitu rancang tindakan susulan dan kepelbagaian kaedah PdP seterusnya membawa kepada pembentukan tema pelaksanaan penambahbaikan PdP melalui proses pengkodan tema.

Jadual 4.16

Proses Pembentukan Tema Pelaksanaan Penambahbaikan PdP Bagi Soalan Kajian Enam

<i>Pengekodan terbuka</i>	<i>Pengekodan Baharu</i>	<i>Pengekodan Bertema</i>
Nilai PdP sendiri	Penilaian PdP Guru	Pelaksanaan Penambahbaikan PdP
Kekuatan dan kelemahan PdP		
Tambah baik PdP		
Input untuk PLC		
Aktiviti PdP terbeza	Kepelbagaian Kaedah PdP	
PdP yang sesuai		
Mengubah cara mengajar		

4.8.2.1 Penilaian PdP Guru

Setelah melakukan refleksi pengajaran, secara tak langsung guru dapat menilai keberkesanan PdP sendiri melalui pengalaman yang dilalui. Setelah itu, guru dapat menyesuaikan pengalaman yang sedia ada dengan pengalaman baharu dilalui bagi menambah baik PdP mereka. Antaranya adalah hasil refleksi pengajaran dapat menilai PdP sendiri, mengenal pasti kekuatan dan kelemahan PdP guru, melakukan tambah baik dalam PdP dan sebagai input PLC seperti ditunjukkan dalam Jadual 4.17.

Jadual 4.17

Penilaian PdP Guru

Penilaian PdP Guru	A	B	C	D	E	F
Menilai PdP sendiri	X	X	X	X	X	X
Kekuatan dan kelemahan PdP		X		X		X
Tambah baik PdP		X	X	X		X
Input untuk PLC	X		X			

Melakukan penilaian PdP guru dalam refleksi pengajaran adalah satu tindakan yang wajar supaya guru sentiasa dapat membaiki kualiti PdP mereka. Guru melaksanakan penilaian PdP sendiri membolehkan guru untuk terus mencari alternatif bagi menghasilkan PdP berkesan. Hasil temu bual semua peserta kajian menyatakan refleksi pengajaran membolehkan guru menilai PdP sendiri. Peserta kajian D menyatakan “Penting sangat. Yang pertama untuk kita kenal budak, satu. Yang kedua, refleksi kat [untuk] kita, kita sendiri boleh nilai cara kita mengajar budak faham atau tak faham” (Peserta kajian D, Ketua Panitia). Sementara itu, peserta kajian E juga menyatakan perkara yang sama dengan peserta kajian D. Kenyataan peserta kajian E “Ya, sangat penting sebab nak tengok PdP kita sendiri dengan apa yang murid dapat” (Peserta kajian E, Ketua Panitia). Peserta kajian A, B, C dan F juga bersetuju dengan peserta kajian D dan E yang mengatakan bahawa refleksi pengajaran sangat penting untuk menilai PdP guru.

Sehubungan dengan itu, perkara yang sering dilakukan guru untuk menilai PdP sendiri adalah mengenal pasti kekuatan dan kelemahan yang dilakukan semasa PdP dijalankan.

“Biasanya bila kita buat refleksi ini, kita muhasabah balik la apa kekuatan dan kelemahan PdP kita tu kan. Dari situ kita boleh buat

tindakan penambahbaikan dalam PdP kita. Refleksi pengajaran bantu sangatlah meningkatkan kualiti PdP, kalau kita tak buat refleksi kita tak nampak mana yang bagus mana yang tak bagus. Memang membantu untuk meningkatkan PdP, sebab bila kita buat refleksi kita boleh merancang tindakan seterusnya. Kalau budak tu budak yang *advance* [cemerlang] apa yang patut kita buat, kalau budak tu yang lemah apa pengayaan yang patut kita buat”

(Peserta kajian F, Guru Kanan)

Bagi peserta kajian F penulisan refleksi pengajaran juga satu kaedah kepada guru untuk mengetahui kekuatan dan kelemahan yang melibatkan perancangan, pelaksanaan pendekatan PdP yang digunakan. Kekuatan yang ada dapat digunakan untuk perkongsian amalan terbaik. Biasanya perkongsian ini dilakukan dalam PLC.

Menurut peserta kajian C:

“Refleksi yang dilakukan selepas pengajaran sangat berguna sebagai input dalam melaksanakan PLC. Kita akan berbincang sesama ahli kaedah apa yang kita guna untuk membantu pelajar kita. Contohnya membantu pelajar dalam penulisan esei. Kita akan berbincang dengan cikgu yang mengajar kelas dalam *level* [tahap] yang sama apa kaedah yang guru lain gunakan untuk pelajar menulis esei ngan [dengan] baik”

(Peserta kajian C, Ketua Panitia)

Apa yang dikatakan C ini disokong oleh peserta kajian A juga menggunakan kekuatan PdP yang telah dikenal pasti untuk berkongsi dengan semua ahli panitia. Contoh hasil temu bual peserta kajian A.

“Kita dapat tahu apa yang lebihnya dalam PdP kita dan ini boleh dikongsi dengan ahli panitia lain. Contohnya, kita tahu sesuatu kaedah yang mudah, pelajar mudah faham ... maka boleh la *share* [kongsi] dengan orang lain. Salalunya buat PLC la”

(Peserta kajian A, Ketua Panitia)

Seterusnya, setelah membuat penilaian PdP sendiri, mengetahui kekuatan dan kelemahan, maka langkah terakhir adalah tambah baik PdP. Proses penambahbaikan PdP bukan mudah. Sekiranya guru merasa selesa dan tidak melakukan refleksi pengajaran maka guru tidak akan tahu kelemahan dan keperluan untuk tambah baik PdP mereka. Peserta kajian B berpendapat “Melalui aktiviti pengajaran kita dapat mengesan kelemahan ataupun kekurangan PdP yang dijalankan... guru-guru akan dapat membuat penambahbaikan terhadap aktiviti PdP yang telah dijalankan” (Peserta kajian B, Guru Kanan).

4.8.2.2 Kepelbagaian Kaedah PdP

Dapatan temu bual menunjukkan bahawa pelaksanaan aktiviti PdP terbeza, memilih pendekatan PdP yang sesuai dan mengubah cara mengajar sangat perlu dipertimbangkan untuk guru mempelbagai kaedah PdP. Jadual 4.18 menunjukkan kepelbagaian kaedah PdP oleh peserta kajian.

Jadual 4.18

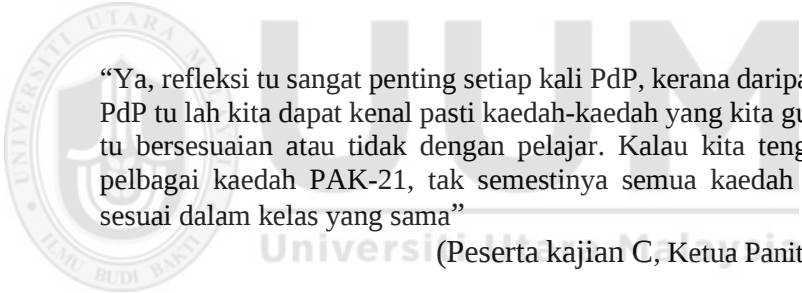
Kepelbagaian Kaedah PdP

Kepelbagaian Kaedah PdP	A	B	C	D	E	F
Aktiviti PdP terbeza	X		X	X		
PdP yang sesuai		X	X	X	X	
Mengubah cara mengajar		X	X		X	X

Tanggungjawab guru sangat besar terutama dalam memastikan murid suka dan seronok, belajar serta faham kandungan isi pelajaran yang diajar. Untuk itu, guru perlu berusaha mempelbagai kaedah PdP agar murid tidak bosan belajar, mudah faham apa yang diajar seterusnya pencapaian murid meningkat. Lagi pun, guru mengajar kelas

yang berbeza dan kebolehan murid berbeza. Oleh itu, peserta kajian C menyatakan bahawa “Macam dengan kelas saya, saya mengajar tingkatan tiga banyak kelas, kalau hari ni saya mengajar kelas 3 Diamond, berdasarkan refleksi kelas 3 diamond, untuk kelas 3 Jade kita akan tukar kaedahlah” (Peserta Kajian C, Ketua Panitia). Mengubah cara mengajar di sini bermaksud guru mempelbagai kaedah dan pendekatan PdP berbeza mengikut kelas yang berbeza. Ini perlu kerana kelas berbeza terbentuk berdasarkan pelbagai aras kecerdasan murid.

Kepelbagaian kaedah PdP perlu disesuaikan dengan murid yang diajar. Bagi peserta kajian C, kelas berbeza perlukan kaedah yang berbeza. Contoh temu bual bersama peserta kajian C.

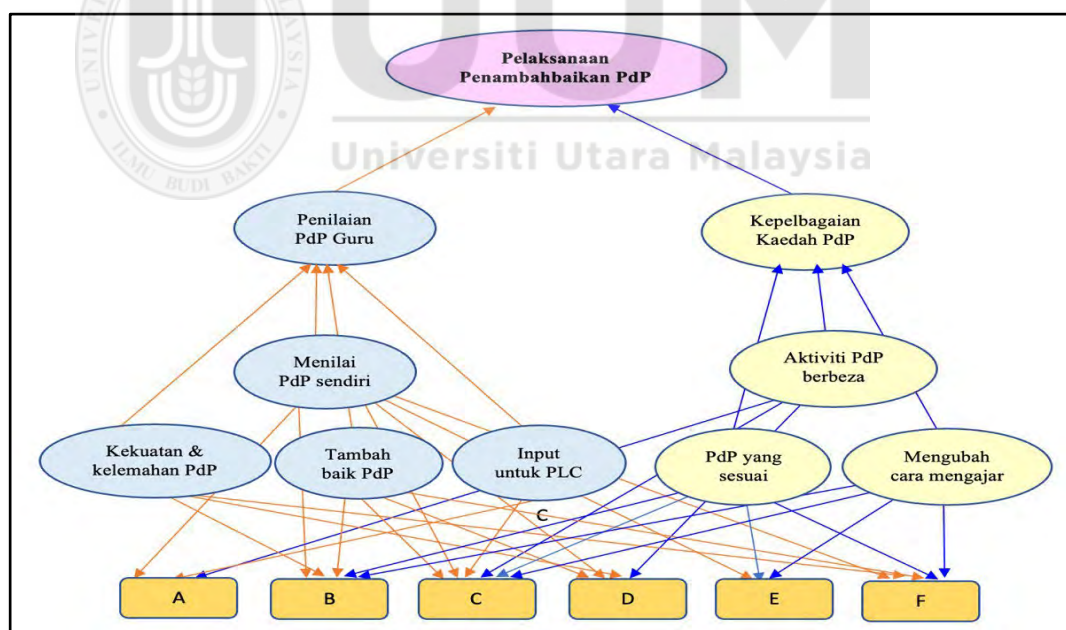


“Ya, refleksi tu sangat penting setiap kali PdP, kerana daripada PdP tu lah kita dapat kenal pasti kaedah-kaedah yang kita guna tu bersesuaian atau tidak dengan pelajar. Kalau kita tengok pelbagai kaedah PAK-21, tak semestinya semua kaedah itu sesuai dalam kelas yang sama”

(Peserta kajian C, Ketua Panitia)

Kenyataan peserta kajian C sama dengan peserta kajian D. Hasil temu bual bersama peserta kajian D , “Saya tak bawa LCD, untuk penambahbaikan. Ok minggu depan cikgu bawa LCD supaya kamu boleh nampak bila cikgu tunjuk video. Jadi, daripada refleksi yang cikgu buat, cikgu akan mengubah cara cikgu mengajar” (Peserta kajian D , Ketua Panitia). Beliau dapat mengenal pasti kaedah yang lebih sesuai dan mengubah pendekatan PdP dengan menggunakan bantuan teknologi iaitu melalui tayangan video supaya murid lebih faham isi kandungan pelajaran yang diajar.

Peserta kajian B, C, E, dan F berpendapat bahawa refleksi pengajaran membantu guru untuk mengamalkan pendekatan PdP terbeza. Ini bagi memastikan murid yang pelbagai kecerdasan dapat menguasai isi pelajaran. Hasil temu bual peserta kajian C, “Dalam kelas kita ada pelbagai aras. Bagi murid yang lemah guru akan membimbing secara individu, dan murid yang berada di aras tinggi akan membantu murid di aras rendah” (Peserta kajian C, Ketua Panitia). Contoh analisis dokumen penulisan refleksi pengajaran peserta kajian C “Contohnya 7/7 murid cemerlang mencapai objektif dan dapat menjawab soalan KBAT, 5/5 murid sederhana dapat mencapai objektif dan dapat berikan 2 daripada 4 jawapan yang betul. 2/2 murid lemah memerlukan latihan dan pengayaan” (Peserta kajian E, Ketua Panitia). Secara ringkasnya Rajah 4.1 menunjukkan rumusan bagi tema kedua.



Rajah 4.2. Rumusan Kandungan Tema Pelaksanaan Penambahbaikan PdP

4.9 Persoalan kajian 7: Apakah Isu dan Cabaran Yang Dihadapi Oleh MLT Bagi Meningkatkan Kualiti PdP Melalui Pembudayaan PLC?

Setelah maklumat diperoleh daripada enam peserta kajian, laporan hasil penyelidikan ini dianalisis berdasarkan kepada temu bual yang dijalankan. Analisis tematik telah dilakukan berpandukan kepada transkrip temu bual yang telah dihasilkan. Hasil analisis tematik menunjukkan terdapat tiga tema yang terbentuk iaitu Kandungan Kurikulum Baharu (Rajah 4.3), Arahan Atasan (Rajah 4.4) dan Beban Kerja (Rajah 4.5). Tema-tema ini telah dapat menjawab persoalan kajian keenam berkaitan dengan isu dan cabaran yang dihadapi oleh MLT dalam membudayakan PLC di sekolah sebagai satu usaha untuk meningkatkan kualiti PdP.

4.9.1 Kandungan Kurikulum Baharu

Telah dinyatakan dalam latar belakang kajian bahawa perubahan kurikulum baharu KSSM adalah satu inisiatif KPM untuk meningkatkan kualiti PdP guru. Selari dengan itu proses bimbingan dan pementoran perlu dilaksanakan terutama dalam aspek penguasaan teknik PdP yang lebih kreatif dan inovatif serta memenuhi keperluan pendidikan masa kini. Sehubungan dengan itu, kandungan kurikulum baharu perlu dikuasai oleh semua guru bagi memastikan hasrat KPM tercapai. Walau bagaimanapun, kandungan kurikulum baharu yang dikeluarkan oleh BPK menjadi satu isu kepada MLT di sekolah. Perkara ini disebabkan guru-guru tidak mendapat latihan secara menyeluruh berkaitan kandungan kurikulum baharu tersebut. Penyebaran dan pembrekuran kurikulum baharu melibatkan juru latih utama pada setiap peringkat di JPN, PPD dan sekolah. Oleh itu, kebarangkalian penyampaian oleh juru latih utama kepada semua guru mengalami ketirisan maklumat. Walau bagaimanapun, masalah ini

perlu ditangani supaya murid menerima isi kandungan kurikulum semasa seperti mana yang dikeluarkan oleh BPK.

Tema kandungan kurikulum baharu merupakan satu cabaran yang perlu didepani oleh MLT. Melalui proses pengekodan tema ini terbentuk dua subtema iaitu silibus baharu dan bimbingan PdP. Penentuan tema ini adalah berdasarkan kepada tiga peringkat pengekodan iaitu pengekodan terbuka, pengekodan baharu dan pengekodan bertema. Berdasarkan kepada hasil temu bual yang telah dijalankan tema ini terhasil daripada lapan kategori pengekodan terbuka yang membentuk dua pengekodan baharu seterusnya membawa kepada tema dalam proses pengekodan tema. Jadual 4.19 menunjukkan proses analisis tematik bagi tema kandungan kurikulum baharu.

Jadual 4.19

Proses Pembentukan Tema Kandungan Kurikulum Baharu Bagi Soalan Kajian Tujuh

<i>Pengekodan terbuka</i>	<i>Pengekodan Baharu</i>	<i>Pengekodan Bertema</i>
Tajuk baharu		
Pembelajaran berterusan	Silibus baharu	Kandungan Kurikulum Baharu
Format soalan baharu		
Rujukan <i>Online</i>		
Pembelajaran terbeza		
Sikap guru	Bimbingan PdP	
Guru baharu		
Guru bukan opsyen		

4.9.1.1 Silibus Baharu

Silibus baharu sepatutnya perlu dikuasai oleh semua guru sebelum melaksanakan PdP bersama murid dalam kelas. Kebiasaannya penataran silibus baharu diberikan kepada

KP pelajaran yang bertindak sebagai jurulatih penyebaran silibus baharu kepada semua guru mata pelajaran. Penguasaan silibus baharu melibatkan tajuk baharu, memerlukan pembelajaran berterusan bagi mengetahui format soalan baharu. Untuk itu, rujukan *online* memberi pengetahuan yang baharu kepada guru untuk menguasai silibus baharu ini. Pernyataan-pernyataan peserta kajian adalah seperti Jadual 4.20.

Jadual 4.20

Silibus Baharu

Silibus Baharu	A	B	C	D	E	F
Tajuk baharu	X	X		X	X	
Pembelajaran berterusan	X	X	X	X		X
Format soalan baharu	X		X			X
Rujukan <i>online</i>		X				X

Kandungan silibus baharu biasanya melibatkan perubahan dan penambahan tajuk-tajuk baharu dalam sesuatu mata pelajaran itu. Peserta kajian A, B, D dan F menyatakan bahawa perlu menguasai tajuk baharu dalam mata pelajaran. Peserta kajian A mengatakan bahawa “lepas tu yang silibus yang tingkatan 5, silibus yang baharu diterapkan contohnya matematik pengguna tu, yang mana kita kena faham *content* dalam bab insurans, percukaian dan permodelan matematik. Hahaha... yang 3 bab tu cikgu pun kena *study* balik la” (Peserta kajian A, Ketua Panitia). Kenyataan peserta kajian A disokong oleh peserta kajian B yang menyatakan “silibus baru [baharu] ni, pada saya yang ada masalah, cuma topik akhir iaitu matematik pengguna” (Peserta Kajian B, Guru Kanan). Manakala peserta kajian E menyatakan “perlu adanya *mikro teaching* untuk kita nak mengajar tajuk baru [baharu]” (Peserta kajian E, Ketua Panitia).

Sehubungan dengan itu, peserta kajian bersetuju bahawa kandungan silibus baharu memerlukan pembelajaran berterusan. Peserta kajian F menyatakan bahawa "...yang pertamanya memang *teacher sharing*, seorang guru ambil sub-topik dan *share* apa yang boleh dilaksanakan dengan murid" (Peserta kajian F, Ketua Panitia). Peserta kajian B mengambil tanggungjawab sebagai GK untuk membantu guru. Beliau menyatakan bahawa "di sini saya banyak memberi penerangan lah kepada guru-guru di bawah saya yang mana yang depa tak faham saya akan bantu la". Situasi yang dikongsikan oleh peserta kajian D dan B menunjukkan bahawa KP dan GK perlu menguasai isi kandungan tajuk baharu terlebih dahulu sebelum mereka berkongsi dan membantu guru di bawah bidang tugas mereka. Hal ini dipersetujui oleh peserta kajian A "hahaha... yang 3 bab tu cikgu pun kena study balik la" (Peserta kajian A, Ketua Panitia).

Perubahan kurikulum daripada Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah (KBSM) kepada KSSM juga melibatkan perubahan dalam pentaksiran penilaian pusat iaitu peperiksaan SPM. Peserta kajian A berpendapat:

"Yang tu kita kena lakukan PLC dalam panitia untuk beberapa tajuk yang baru [baharu], antara ahli panitia berbincang, soalan mana yang biasanya dikeluarkan dan kita tengok format SPM tu. Biasanya KSSM baru [baharu] ni dia tak kan keluarkan satu soalan satu topik, ia gabungan jaringan beberapa topik di dalam satu soalan. Itu yang menjadi cabaran la kami dalam panitia terutama matematik la, yang kita tahu hari tu antara subjek soalan agak *complicated* dalam SPM. Cikgu kena *study* [belajar] balik"

(Peserta kajian A, Ketua Panitia)

Menurut peserta kajian A, format baharu peperiksaan SPM bagi mata pelajaran Matematik sangat sukar kerana item soalan melibatkan silibus bermula dari tingkatan

satu hingga tingkatan lima. Kenyataan peserta kajian A, “kalau kita tengok SPM untuk subjek Matematik, dia akan dikeluarkan daripada *form 1* hingga *form 5*”. Sama seperti mata pelajaran Sejarah, silibus SPM sangat luas dan memerlukan penguasaan kandungan yang baik dalam kalangan guru-guru. Oleh itu, peserta kajian C mengambil langkah yang relevan dengan menggunakan kepakaran dalaman untuk membantu guru-guru. Hasil temu bual beliau “... kami ada seorang pemeriksa kertas, kami akan guna kepakaran cikgu ini untuk buat TSS” (Peserta Kajian C, Ketua Panitia).

Sehubungan dengan itu, kandungan kurikulum baharu yang mengandungi pembaharuan isi kandungan pelajaran mata pelajaran Sejarah, menuntut guru untuk terus berusaha mencari pengetahuan serta kemahiran sebagai persediaan untuk menjalankan proses PdP. Lanjutan itu, peserta kajian F menyatakan “Internet kan banyak kan untuk memulakan pembelajaran bagi topik topik baru [baharu]” (Peserta kajian F, Guru Kanan). Perkara ini juga dipersetujui peserta kajian B yang mengajar mata pelajaran Matematik “Selalunya guru sebelum pada *google* dulu untuk tengok cara pengajaran guru lain lah. Internet kan banyak kan untuk memulakan pembelajaran bagi topik baharu” (Peserta kajian B, Guru Kanan).

4.9.1.2 Bimbingan PdP

Salah satu tanggungjawab MLT adalah menjalankan bimbingan kepada GDB masing-masing seperti mana telah dijelaskan dalam bab 2. Sebagai KP dan GK, mereka perlu memastikan GDB mereka dapat menyesuaikan diri dengan perubahan semasa. Jadi terdapat beberapa aspek yang memerlukan bimbingan PdP iaitu berkaitan dengan pelaksanaan pembelajaran terbeza, mengubah sikap guru bagi menerima perubahan,

membimbing guru baharu dan juga bimbingan PdP kepada guru bukan opsyen. Jadual 4.17 menunjukkan aspek-aspek yang terdapat dalam sub tema bimbingan PdP.

Jadual 4.21

Bimbingan PdP

Bimbingan PdP	A	B	C	D	E	F
Pembelajaran terbeza	X	X			X	
Sikap guru	X	X	X			X
Guru baharu		X	X	X	X	X
Guru bukan opsyen						X

Antara cabaran yang perlu ditempuhi oleh MLT adalah untuk memastikan semua guru melaksanakan pengajaran terbeza. Perkara ini sangat perlu bagi memenuhi keperluan murid yang pelbagai aras kecerdasan yang tahap penguasaan berbeza. Pendekatan terbeza perlu diberi bimbingan dan pendedahan kepada semua guru. Platform yang paling mudah adalah melaksanakan PLC. Hasil temu bual peserta kajian E berkenaan pelaksanaan pendekatan pembelajaran terbeza, peserta kajian E menyatakan perlunya *micro teaching* dan *Lesson Study*. Jelas peserta kajian E:

“Aktiviti PLC yang dijalankan adalah *micro teaching* dan kemudian menjalankan video kritik dari rakaman *micro teaching* tersebut. Seterusnya menjalankan *Lesson Study* dan juga *Teacher Sharing Session* khususnya dalam melaksanakan pembelajaran terbeza”

(Peserta kajian E, Ketua Panitia)

Pendapat yang sama diusulkan oleh peserta kajian A menyatakan perlunya mengenal pasti murid berdasarkan tahap penguasaan (TP) bagi memilih pendekatan yang terbeza dalam PdP. Contoh hasil temu bual peserta kajian A “Contohnya nama mengikut TP. Menyenaraikan pendekatan PdP dalam pengajaran terbeza dalam PdP yang dilaksanakan dalam kelas” (Peserta kajian A, Ketua Panitia). Perkara ini menjadi

cabaran kepada MLT kerana mereka perlu mengubah persepsi guru terhadap keperluan pengajaran terbeza. Bukan untuk membebankan guru tetapi keperluan murid yang pelbagai aras kecerdasan perlu dipenuhi. Oleh sebab itu, peserta kajian B yang lebih memberi fokus kepada tajuk dan latihan yang mudah untuk pelajar lemah. “Ada-ada, terutamanya kelas belakang la, memang jadi masalah bagi cikgu-cikgu ni lah. Tapi saya nasihatkan kita fokus topik-topik mudah. Lepas tu kita bagi soalan-soalan mudah la. Kalau nak bagi soalan-soalan susah kena bincang duduk bersama dengan dia orang” (Peserta kajian B, Guru Kanan).

Walaupun begitu, MLT berhadapan dengan masalah sikap guru yang sukar untuk menerima teguran. Apa lagi untuk melakukan perubahan yang dicadangkan. Peserta kajian B menyatakan kebimbangan beliau terhadap segelintir guru kategori ini. Menurut peserta kajian B:

“Yang tu saya tak pasti, sama ada dia orang dah lama buat penulisan macam tu, tak mau tukar ataupun dia orang terlupa. Macam tu la saya pun tak pasti. Saya dah *check* buku rekod dia orang. Saya dah buat teguran dalam mesyuarat panitia. Saya masuk mesyuarat panitia Matematik dan panitia Sains. Yang tu perkara pertama saya sentuh masa ucapan laporan daripada atas kan. Yang tu perkara pertama saya sentuh. tapi bila saya tengok dalam buku rekod, dia orang tak berubah pun diaorang punya penulisan tu lah. Saya tak pasti sama ada dia orang lupa atau dia orang ambil mudah. Macam tu lah”

(Peserta kajian B, Guru Kanan)

Perkara yang sama juga berlaku kepada peserta kajian C yang menyatakan terdapat guru yang suka berlengah jika diberi sesuatu tugas. Menurut peserta kajian C “Contohnya macam dengan bila buat kertas soalan. “Okey kita perlu sediakan skema, kita perlu sediakan JSU, JSI untuk diserahkan kepada GK. GK akan minta daripada KP, KP pula terpaksa bercakap dengan ahli berulang kali nak dapatkan” (Peserta

kajian C, Ketua Panitia). Tambah peserta kajian C “Lebih kepada sikap. Sebab kita masing-masing cikgu. Jadi sikap la” (Peserta kajian C, Ketua Panitia).

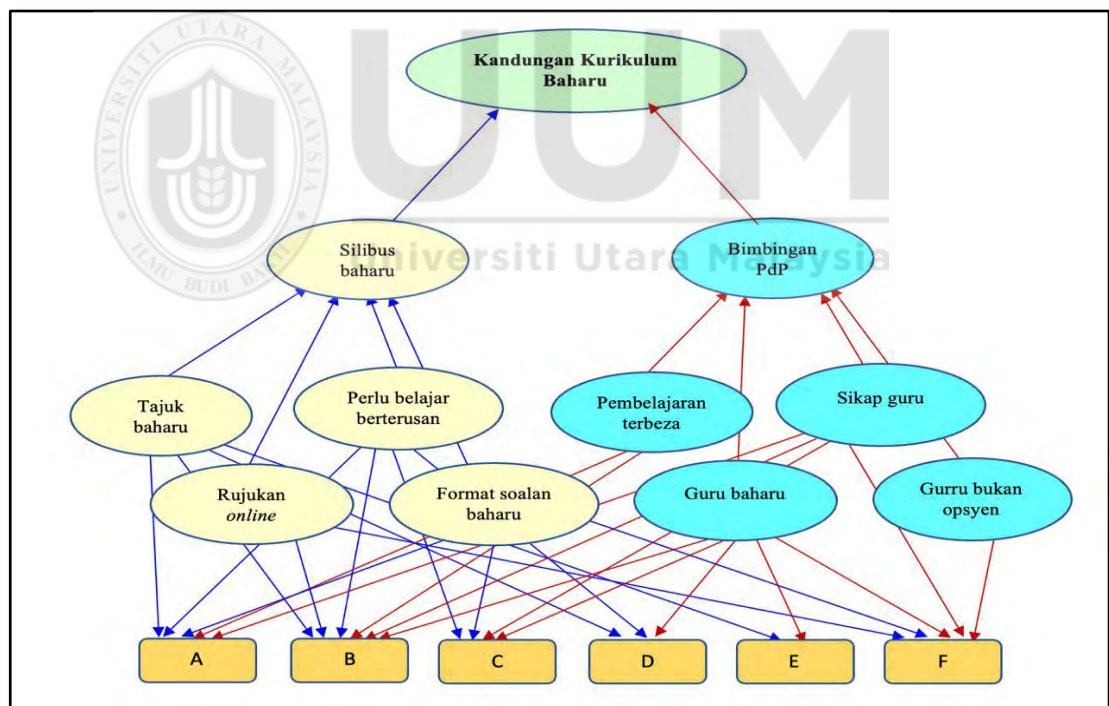
Berdasarkan hasil temu bual semua peserta kajian, salah satu cabaran mereka dalam melaksanakan tugas sebagai MLT dalam membudayakan PLC di sekolah adalah guru baharu. Guru baharu yang dimaksudkan di sini adalah guru lepasan universiti dan mereka diberi penempatan di sekolah. Walaupun mereka mempunyai kelayakan akademik dan ikhtisas namun PdP mereka perlu dibimbing supaya mereka selari dengan perancangan panitia. Peserta kajian B “Sasaran kepada kami adalah guru-guru yang bermasalah dan guru-guru baharu” (Peserta kajian B, Guru Kanan). Kenyataan peserta kajian B disokong oleh peserta kajian E yang menekankan kepada penguasaan kandungan kurikulum oleh guru baharu yang memerlukan bimbingan berbanding guru berpengalaman. Hasil temu bual peserta kajian E “Penguasaan kandungan kurikulum tidak menjadi masalah kepada guru berpengalaman yang melebihi 5 tahun, namun bagi guru baharu perlukan bimbingan daripada KP” (Peserta kajian E, Ketua Panitia). Hasil temu bual peserta kajian C pula “Seperti kita sedia maklum, guru-guru di Langkawi ni sentiasa bertukar maksudnya sentiasa ada yang masuk dan juga yang keluar. Dari situ peranan KP tu agak tinggi jugalah sebab kita nak bagi info nak bagi input kepada guru-guru baharu” (Peserta kajian C, Ketua Panitia).

Salah satu lagi yang menjadi isu kepada MLT adalah guru yang mengajar mata pelajaran bukan opsyen. Walaupun mereka mengajar mata pelajaran bukan opsyen, namun mereka perlu menguasai kandungan kurikulum tersebut. Ini berlaku kepada peserta kajian F. Hasil temu bual peserta kajian F:

“Dalam bidang bahasa di bawah saya, PLC yang kami buat ialah melatih guru-guru yang bukan opsyen yang mengajar subjek bahasa lah. Kita buat PLC untuk melatih mereka kembali sebab ada banyak kekurangan guru opsyen subjek-subjek bahasa, kemudian kita terpaksa buat PLC la untuk bagi mereka hala tuju berkaitan subjek subjek tersebut”

(Peserta kajian F, Guru Kanan)

Kenyataan peserta kajian A ini menunjukkan masalah kekurangan guru opsyen di sekolah menyebabkan ada segelintir guru yang mengajar mata pelajaran bukan opsyen. Maka, sebagai GK menjadi tanggungjawab mereka untuk memastikan semua guru menguasai kandungan mata pelajaran yang diajar. Rajah 4.4 menunjukkan rumusan tema pertama untuk soalan kajian enam ini.



Rajah 4.3. Rumusan Kandungan Tema Kandungan Kurikulum Baharu

4.9.2 Arahan Atasan

Tema arahan atasan merupakan salah satu isu yang MLT hadapi di peringkat sekolah. Menjadi cabaran kepada mereka untuk memenuhi keperluan arahan daripada pihak KPM, JPN dan PPD yang memerlukan komitmen tambahan kepada guru untuk melaksanakannya. Terdapat dua sub tema di bawah penghasilan tema pihak atasan iaitu masalah komunikasi dan akur arahan semasa. Penghasilan tema ini adalah berdasarkan kepada tiga peringkat pengekodan data iaitu pengekodan terbuka, pengekodan baharu dan pengekodan bertema. Terdapat sepuluh kategori pengekodan terbuka yang membawa kepada dua sub tema dalam pengekodan baharu, seterusnya membawa kepada pembentukan tema arahan atasan dalam pengekodan bertema seperti ditunjukkan dalam jadual Jadual 4.22.

Jadual 4.22

Proses Pembentukan Tema Arahan Atasan Bagi Soalan Kajian Tujuh

<i>Pengekodan Terbuka</i>	<i>Pengekodan Baharu</i>	<i>Pengekodan Bertema</i>
Kekosongan jawatan pentadbir		
Ketegasan teguran	Masalah komunikasi	
Komunikasi tidak sampai		
Maklumat kurang jelas		
Tidak ikut arahan		
Usia lebih muda		Pelaksanaan Penambahbaikan PdP
Agenda semasa KPM		
Tindakan segera	Akur Arahan Semasa	
Kesukaran mengarah		
Tindakan berperingkat		

4.9.2.1. Masalah Komunikasi

MLT sebagai pemimpin pertengahan merupakan orang tengah antara pihak pentadbir dengan guru-guru di sekolah yang berperanan untuk menyalurkan maklumat. Maklumat daripada pihak atasan sama ada KPM, JPN, PPD atau pentadbiran sekolah perlu diperjelas kepada semua guru di bawah seliaan MLT. Kejelasan maklumat amat perlu bagi memastikan guru tidak tercicir maklumat tentang perkembangan semasa terutama berkaitan dengan tugas hakiki guru. Realiti yang berlaku di sekolah, penyampaian maklumat ini kurang berkesan disebabkan oleh masalah komunikasi. Antara punca wujudnya masalah komunikasi ini adalah kekosongan jawatan pentadbir, memerlukan ketegasan dalam teguran dan komunikasi tidak sampai menyebabkan maklumat kurang jelas. Selain itu, umur MLT yang lebih muda, tidak ikut arahan dan sikap guru itu sendiri menjadi punca kepada ketidakjelasan maklumat yang diterima seperti ditunjukkan dalam Jadual 4.23.

Jadual 4.23

Masalah Komunikasi

Masalah komunikasi	A	B	C	D	E	F
Kekosongan jawatan pentadbir					X	X
Ketegasan teguran		X	X	X		
Komunikasi tidak sampai		X		X	X	X
Maklumat kurang jelas	X		X		X	X
Tidak ikut arahan		X	X	X		
Usia lebih muda	X			X		

Masalah komunikasi wujud apabila kekosongan jawatan pentadbir tidak diisi. Keadaan ini menyebabkan sebahagian maklumat atasan tidak diterima oleh MLT untuk disampaikan kepada guru-guru. Bagi peserta kajian F, ini adalah salah satu

cabaran yang perlu beliau hadapi apabila jawatan penolong kanan masih belum diisi. Banyak maklumat yang sepatutnya diperoleh dari penolong kanan tidak sampai kepada beliau dengan jelas, maka apa yang beliau sampaikan kepada guru-guru di bawah seliaannya juga tidak jelas. Hasil temu bual peserta kajian F menyatakan:

“...masalahnya saya datang ke sekolah yang banyak kekosongan pengurusan tu banyak sangat. Jadi banyak maklumat daripada JPN tu datang kepada pengetua dan PK1, bila tak dak mereka dia tak sampai kepada MLT ni. Lepas tu tiba-tiba JPN minta laporan...kita tak faham nak bagi laporan apa. Jadi masalah tu. Jadi isu dia maklumat dari pihak atasan tidak sampai kepada MLT. Jadi isu dia maklumat tidak sampai ke pihak MLT. Kekosongan pentadbiran perlu diisi”

(Peserta kajian F, Guru Kanan)

Peserta kajian E juga menghadapi masalah yang sama disebabkan kekosongan jawatan pentadbir di sekolah yang beliau mengajar. Peserta kajian E menyatakan “Cuma maklumat tidak sampai kepada MLT, kerana perjawatan di sekolah ini. Penolong kanan pentadbiran dan pengetua belum ada di sekolah ni. Maklumat yang sepatutnya sampai kepada MLT tidak sampai kerana masalah perjawatan yang tidak dipenuhi” (Peserta kajian E, Ketua Panitia).

Selain itu, dalam memastikan arahan pihak atasan sampai dan diambil tindakan oleh semua guru penegasan arahan daripada MLT adalah perlu. Namun masih ada sebilangan kecil guru yang kurang mengambil peduli arahan daripada MLT seperti perkongsian hasil temu bual daripada peserta kajian yang mengetengahkan isu ini. Bagi peserta kajian D “Selain tu arahan-arahan *ad hoc* [serta merta] yang perlukan tindakan segera dari JPN dan terpaksa bertegas supaya rakan guru-guru lain bertindak mengikut arahan yang diberikan” (Peserta kajian D, Ketua Panitia). Justeru itu, arahan

perlu berulang supaya guru-guru bertindak atas arahan tersebut. Contoh hasil temu bual peserta kajian C, “....kita perlu sediakan skema, kita perlu sediakan JSU, JSI untuk diserahkan kepada GK. GK akan minta dari KP, KP pula terpaksa bercakap dengan ahli berulang kali nak dapatkan” (Peserta kajian C, Ketua Panitia).

Perkara yang selalu terjadi adalah komunikasi tidak sampai kepada sasaran iaitu guru yang tepat. Masalah ini menyebabkan gerak kerja dalam panitia sukar untuk dilaksanakan. Maklum balas dari peserta kajian D “Halangan cuma wujud masalah komunikasi dalam gerak kerja panitia la” (Peserta kajian D, Ketua Panitia). Peserta kajian E dan F juga bersetuju dengan peserta kajian D. Menurut peserta kajian E “Jadi isu dia maklumat dari pihak atasan tidak sampai kepada MLT” (Peserta kajian E, Guru Kanan). Begitu juga peserta kajian F “masalah utama maklumat tidak sampai kepada MLT” (Peserta kajian F, Ketua Panitia).

Hasil daripada komunikasi tidak berkesan menyebabkan maklumat yang diterima guru-guru tidak jelas menyebabkan mereka sukar untuk melakukan tugas yang diberikan. Peserta kajian F berhadapan dengan masalah ini. Jelas peserta kajian F “arahan tu kalau kita dapat tidak jelas, jadi kita tak boleh nak sampaikan kepada orang bawahan. Jadi kita dan juga orang bawah tidak boleh laksanakan” (Peserta kajian F, Guru Kanan). Oleh sebab itu, peserta kajian A perlu menyampaikan maklumat berulang kali supaya difahami oleh guru-guru. Peserta kajian A berkongsi “halangan utama arahan yang kurang difahami dan memerlukan beberapa kali untuk memahami” (Peserta kajian A, Ketua Panitia).

Lain pula masalah yang dihadapi oleh peserta kajian B. Guru-guru memahami arahan yang diberi tetapi mereka tidak mahu ikut arahan tersebut. Peserta kajian B mengambil peluang untuk memberi arahan secara lebih rasmi yang dijalankan dalam mesyuarat panitia supaya semua guru dapat maklumat yang diberikan. Namun, sikap guru tidak mahu mengikut arahan menyebabkan peserta kajian B merasakan ini satu cabaran kepada beliau sebagai MLT dan harus ditangani. Peserta kajian B menjelaskan:

“Okey... ada separuh guru itu, bila saya dah bimbing, saya dah bagi teguran apa yang perlu dia buat untuk penambahbaikan terhadap PdP dia tu, diorang tak *follow* [ikut], tak ikut. Maksudnya dia *still* [tetap] buat perkara yang sama lah, itu lah. Teguran yang kami beri tu, dia tak berapa nak ikut la. Saya tegur tentang penulisan RPH, pada objektif pengajaran tu, kan dalam SKPMg2 penulisan objektif mesti boleh diukur, bila saya buat teguran dia tak boleh nak ikut. Kalau penulisan objektif tak boleh diukur kita tak boleh bagi markah la. Contoh penulisan objektif pembelajaran tu kan dalam SKPMg2...waktu yang sesuai buat *meeting* [mesyuarat] lah. Waktu mesyuarat saya buat teguran lah, Kadang-kadang saya tegur secara personal melalui WhatsApp”

(Peserta kajian B, Guru Kanan)

Menjadi satu cabaran kepada MLT jika arahan yang diberikan tidak patuhi oleh guru kerana ini akan memberi kesan terhadap pelaksanaan pedagogi berkesan serta sukar untuk meningkatkan kualiti PdP guru itu sendiri.

Rentetan dari masalah tidak ikut arahan, peserta kajian D merasakan perbezaan umur yang ketara antara KP dengan guru-guru ahli panitia menyukarkan kepada beliau untuk melaksanakan peranannya sebagai MLT dengan berkesan. Perkongsian peserta kajian peserta kajian D “Faktor usia yang lebih muda nak bagi arahan kepada rakan guru yang lebih berpengalaman. Last sekali saya buat semua” (Peserta kajian D, Ketua Panitia). Lain pula yang terjadi kepada peserta kajian A, walau umur beliau lebih muda dari guru-guru dalam panitianya, tidak menjadi satu halangan untuk mereka dalam

melaksanakan tugas. Hasil temu bual peserta kajian A mendapati “dalam panitia saya ni positif lah walaupun ada dalam kalangan guru lebih *senior* [berumur] daripada saya, terbuka menerima pendapat masing-masing, yang elok dijadikan teladan yang buruk sama-sama kita perbaiki” (Peserta kajian A, Ketua Panitia).

4.9.2.2 Akur Arahan Semasa

Sub tema seterusnya adalah akur arahan semasa. Selari dengan perubahan kandungan kurikulum baharu, terdapat arahan pihak atasan dari semasa ke semasa dalam memastikan guru-guru tidak tercicir maklumat dan bersedia melaksanakan kurikulum baharu di sekolah. Antara perkara yang perlu dilalui oleh MLT adalah agenda semasa KPM di mana arahan memerlukan tindakan segera. Namun, di peringkat sekolah MLT menghadapi cabaran kesukaran mengarah guru dan juga tindakan berperingkat menyukarkan lagi untuk akur kepada arahan semasa. Jadual 4.20 menunjukkan aspek yang terkandung dalam akur arahan semasa.

Jadual 4.24

Akur Arahan Semasa

Akur arahan semasa	A	B	C	D	E	F
Agenda semasa KPM	X	X	X	X	X	X
Tindakan segera	X			X	X	X
Kesukaran mengarah	X			X		X
Tindakan berperingkat	X		X	X		X

Agenda semasa KPM merupakan satu isu yang utarakan oleh semua peserta kajian. Bagi peserta kajian A dasar baharu KPM sebagai satu cabaran. Contoh temu bual peserta kajian A “Ia bukan halangan tapi cabaran, cabaran dia lebih pada bila ada agenda atau dasar baharu KPM” (Peserta kajian A, Ketua Panitia). Bagi peserta kajian

D pula, sebagai KP Sains beliau perlu menguruskan berkaitan program STEM yang merupakan satu pendekatan dalam PdP. Hasil temu bual peserta kajian D, “untuk PLC saya banyak uruskan program STEM. Keterlibatan program STEM akan *sub* kepada saya la. Baru-baru ni program JPN berkaitan STEM” (Peserta kajian D, Ketua Panitia). Menurut peserta kajian D lagi, melalui program STEM ini PdP guru dapat dipertingkatkan, namun perlukan bimbingan dan perkongsian dari rakan guru lain. Kata-kata peserta kajian D:

“...seorang guru ambil sub-topik dan *share* [kongsi] apa yang boleh dilaksanakan dengan murid. Beberapa orang guru sains berpecah untuk ambil sub-tajuk. Kawan ni apa, yang ni ambil apa dan sorang ni ambil apa. Kawan lain dengar akan buat penambahbaikan. Kawan-kawan akan bagi *improve* [perbaiki] untuk rakan-rakan yang lain”

(Peserta kajian D, Ketua Panitia)

Hasil temu bual peserta kajian D, E dan F, mengatakan bahawa menjadi satu cabaran juga kepada mereka apabila arahan pihak atasan memerlukan tindakan segera. Kebanyakan arahan dari KPM dan JPN diberikan tarikh dan masa untuk diselesaikan. Peserta kajian Ahmad menyatakan “Lepas tu tiba-tiba JPN minta laporan...kita tak faham nak bagi laporan apa” (Peserta kajian F, Guru Kanan). Kenyataan ini disokong oleh peserta kajian A “tindakan kita tu kena segera untuk memenuhi arahan yang mempunyai *due date* [tarikh tamat tempoh]” (Peserta kajian A, Ketua Panitia).

Seterusnya, MLT memerlukan sokongan dan kerjasama daripada semua guru di bawah seliaannya supaya segala tugas dan arahan atasan dapat dilaksanakan dengan baik. Untuk tujuan itu, MLT perlu ada kemahiran dalam menyampaikan arahan supaya diterima dan diikuti oleh semua guru. Namun peserta kajian A, D dan F mengalami kesukaran dalam memberi arahan. Temu bual peserta kajian D, “...satu kesukaran

untuk memberi arahan kepada guru-guru senior” (Peserta kajian D, Ketua Panitia). Walau apa pun alasan, telah menjadi tanggungjawab kepada MLT untuk menyampaikan maklumat. Peserta kajian F menyatakan:

“...sampaikan apa-apa arahan atau maklumat daripada pentadbiran kepada panitia la, Jadi orang tengah la biasanya. Aaa...misalnya kalau ada, apa nama ni arahan-arahan terbaru ka, ataupun maklumat-maklumat terbaru berkenaan dengan pengurusan yang perlu dilaksanakan oleh KP saya lah jadi penyampainya, itu salah satu lah”

(Peserta kajian F, Guru Kanan)

Lanjutan dari itu, peserta kajian juga menyatakan bahawa untuk akur kepada arahan atasan memerlukan tindakan berperingkat. MLT memerlukan sokongan daripada PPD sebelum dapat melaksanakan tugas yang diberi. Contoh temu bual peserta kajian A:

“Halangan utama arahan yang kurang difahami dan memerlukan beberapa kali untuk memahami. Memerlukan bantuan daripada PPD walaupun telah mendengar taklimat dari KPM. Arahan seterusnya kena bergerak dengan PPD. Kena ada pegawai-pegawai yang datang memantau baru [baharu] dapat faham apa yang perlu dibuat”

(Peserta kajian A, Ketua Panitia)

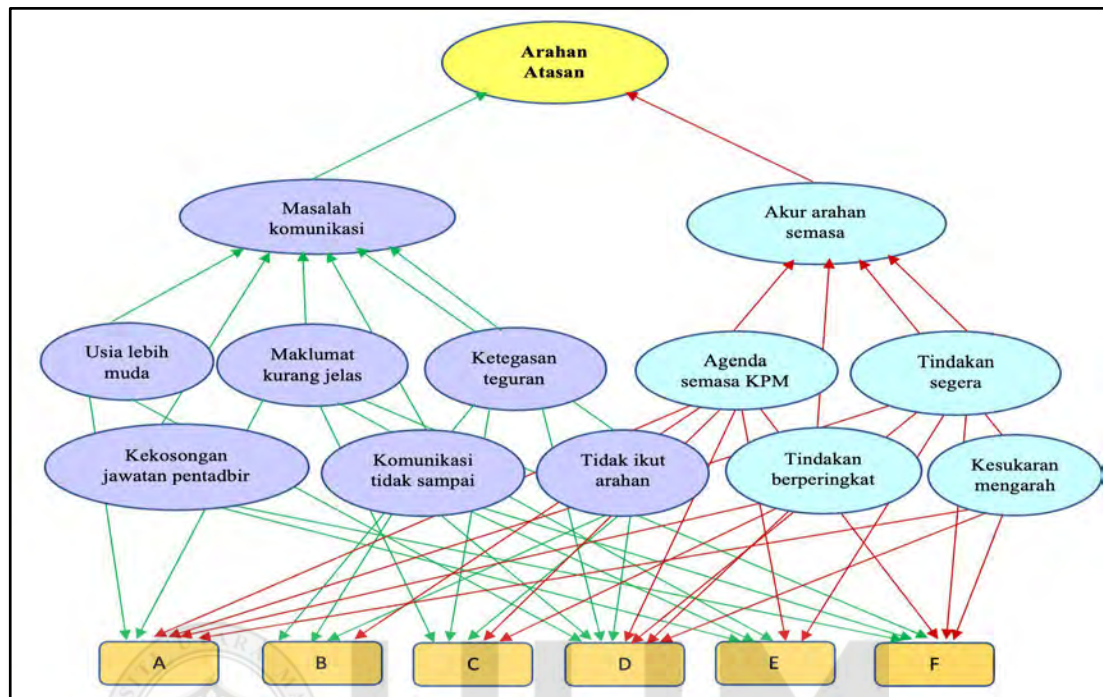
Peserta kajian B pula berpendapat:

“Saya sokonglah dengan tindakan pihak PPD yang hantar SISC+ untuk membimbing kamilah rakan GK dan juga KP untuk meningkatkan kualiti pengajaran guru di sekolah. Setakat ni Puan Tina banyak membantu sayalah membimbing saya dan juga KP cara untuk memantau cara untuk memberi apa pengisian markah untuk SKPMg2 tu cara penulisan RPH yang betul, penulisan aktiviti yang betul dan juga refleksi la. Di sini saya banyak memberi penerangan lah kepada guru-guru di bawah saya yang mana yang depa tak faham saya akan bantu lah dari segi yang tu”

(Peserta kajian B, Guru Kanan)

Kenyataan peserta kajian B ini adalah selaras dengan dasar DTP 3.0 yang menyediakan perjawatan SISC+ sebagai sistem sokongan kepada MLT untuk bimbingan pengurusan panitia dan bimbingan PdP yang berkesan. Hal ini bagi memastikan arahan atasan

dipatuhi dan juga sebagai satu usaha meningkatkan kualiti PdP mereka. Secara ringkasnya Rajah 4.4 menunjukkan rumusan tema dua arahan atasan.



Rajah 4.4. Rumusan Kandungan Tema Arahan Atasan

4.9.3 Beban Kerja

Tema beban kerja merupakan satu lagi cabaran yang dihadapi oleh MLT. Tema ini terbentuk dari enam pengekodan terbuka. Kemudian membentuk dua sub tema iaitu bebanan tugas dan kekangan masa melalui pengekodan baharu dan seterusnya membentuk tema beban kerja dalam proses pengekodan bertema seperti ditunjukkan dalam Jadual 4.25.

Jadual 4.25

Proses Pembentukan Tema Beban Kerja Bagi Soalan Kajian Tujuh

<i>Pengekodan terbuka</i>	<i>Pengekodan Baharu</i>	<i>Pengekodan Bertema</i>
Kurang kerjasama		
Kerja banyak	Bebanan Tugas	
Pertindihan kerja		Beban Kerja
Curi waktu sekolah		
Masa senggang terhad	Kekangan Masa	
Tidak cukup masa		

4.9.3.1 Bebanan Tugas

Masalah ini berpunca daripada kurangnya kerjasama dalam kalangan guru. Keadaan ini berlaku disebabkan guru dibebankan kerja yang banyak dan berlakunya pertindihan kerja dalam melaksanakan tugas harian. Jadual 4.26 menunjukkan rumusan tema beban kerja yang dihadapi oleh peserta kajian.

Jadual 4.26

Bebanan Tugas

Bebanan tugas	A	B	C	D	E	F
Kurang kerjasama		X	X		X	
Kerja banyak	X	X	X	X	X	X
Pertindihan kerja	X		X	X	X	X

Semua peserta kajian bersetuju kerja banyak adalah satu cabaran untuk mereka sebagai MLT. Bidang tugas mereka terbahagi kepada dua tugas utama iaitu tugas hakiki mengajar dan bidang tugas pengurusan termasuk berkaitan pengurusan kurikulum, kokurikulum dan juga hal ehwal murid. Peserta kajian F menyatakan:

“Posisi saya sebagai GK ada dua bahagian, satu, saya bertanggungjawab terhadap pengurusan juga, yang keduanya

saya bertanggungjawab juga terhadap bidang bahasa la. Kemudian terlibat juga dalam merangka hala tuju sekolah dari segi peperiksaan, dari segi kurikulum, kokurikulum ataupun HEM no”

(Peserta kajian F, Guru Kanan)

Hasil temu bual peserta kajian A pula menyatakan:

“isu utama adalah beban tugas. Bila kita ada jawatan selain daripada jawatan KP, kita nak membahagi masa itu. Beban dia bila rasa tak cukup hari dengan Setiausaha PBD, nak siapkan fail panitia. Kerja-kerja pengkeranian salah satu juga la jadi beban tugas la. Biasanya kalau panitia kena buat pengurusan fail, mengemaskini fail, kalau nak belanjawan kena buat *paperwork*”

(Peserta kajian A, Ketua Panitia)

Apa yang diperkatakan oleh peserta kajian F dan A jelas menunjukkan bidang kerja MLT luas dan beban tugas mereka juga bertambah.

Selain itu, berlakunya pertindihan kerja dalam kalangan MLT. Mereka perlu menyelesaikan tugas yang berbeza dalam satu masa. Jelas peserta kajian E “Halangan utama adalah berkaitan dengan pertindihan kerja la. Ada kalanya kita diberi kerja-kerja lain. Kita terpaksa la menguruskan hal-hal berkaitan panitia dan juga tugas-tugas lain yang diamanahkan” (Peserta kajian E, Ketua Panitia). Walaupun begitu berbeza dengan pendapat peserta kajian B yang menyatakan mereka membahagi tugas antara GK lain. Hasil temu bual B, “Bagi saya bebanan tugas bukan isu atau memberi masalah kepada saya. Sebab ada masa tertentu sahaja ada bebanan tugas tu bukan setiap masa. Lepas tu kami GK boleh bahagi-bahagi tugas antara kami empat orang GK” (Peserta kajian B, Guru Kanan).

Faktor banyak dan pertindihan kerja ini membawa kepada masalah kurang kerjasama dalam kalangan guru yang merupakan salah satu punca PLC sukar dilaksanakan di

sekolah. Seperti dinyatakan dalam bab terdahulu, pembudayaan PLC adalah satu platform untuk meningkatkan kualiti PdP guru. Amalan kolaboratif dapat dipupuk dengan adanya kerjasama dalam kalangan guru. Hasil temu bual peserta kajian menunjukkan MLT sukar mendapat kerjasama daripada guru. Penjelasan peserta kajian C, “Halangan kita, apa orang kata... nak dapat kerjasama daripada guru-guru panitia kitalah daripada ahli kita tu, Contohnya macam dengan kalau kita bagi sesuatu arahan, mereka dengar ikut cakap kita kan tapi bila depa nak laksanakan tu dia lambat sikit” (Peserta kajian C, Ketua Panitia). Peserta kajian B menyokong kenyataan peserta kajian C. Menurut peserta kajian B “kurang mendapat kerjasama daripada guru-guru lah, kadang-kadang guru-guru dia ada komitmen lain kan” (Peserta kajian B, Guru Kanan).

4.9.3.2 Kekangan Masa

Berdasarkan literatur yang telah dijalankan, antara cabaran utama MLT dalam melaksanakan tugas adalah kekangan masa. Keadaan ini terbukti dengan dapatan hasil temu bual peserta kajian yang terlibat dalam penyelidikan ini. Ciri-ciri yang menunjukkan wujudnya cabaran dalam aspek kekangan masa adalah MLT terpaksa curi waktu persekolahan, masa senggang yang terhad dan tidak cukup masa untuk menyelesaikan segala tugas yang diamanahkan. Rumusan kekangan masa ditunjukkan dalam Jadual 4.27.

Jadual 4.27

Kekangan Masa

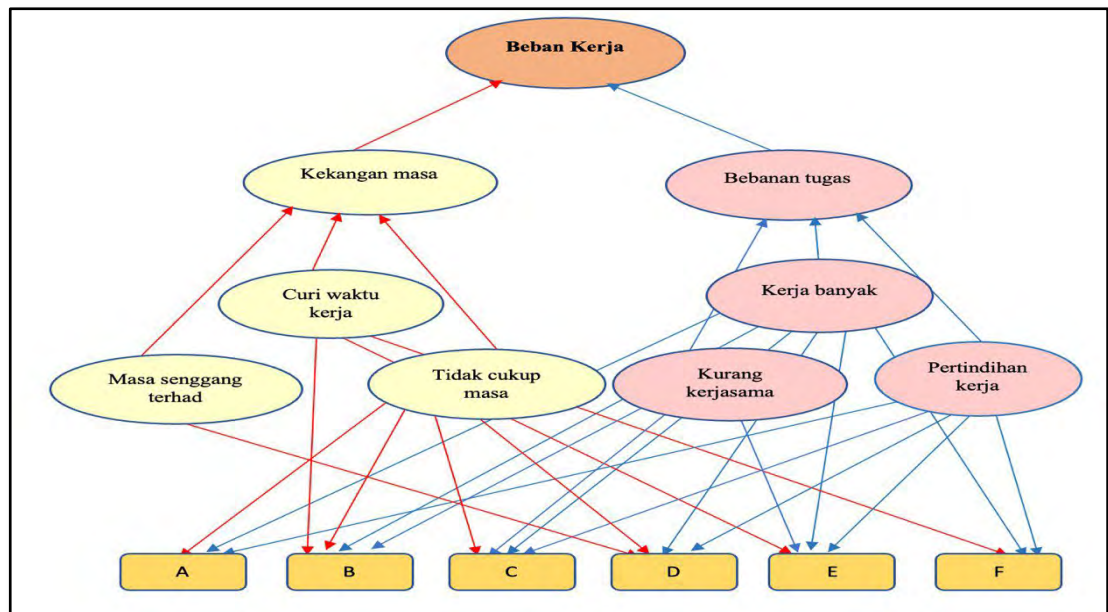
Kekangan masa	A	B	C	D	E	F
Curi waktu sekolah		X			X	X
Masa senggang terhad				X		
Tidak cukup masa	X	X	X	X		

Berdasarkan daripada data demografi, lima daripada enam peserta kajian mendapat jadual waktu mengajar melebihi 20 waktu seminggu iaitu bilangan waktu maksimum untuk seorang KP dan GK. Menjadi kesukaran kepada MLT untuk memberi bimbingan kepada guru-guru lain disebabkan kekangan masa yang dihadapi. Dapatan hasil temu bual peserta kajian B, “kadang-kadang curi waktu sekolah tapi kami ambil dalam masa singkat lah masa rehat tu untuk mengadakan perjumpaan bersama guru” (Peserta kajian B, Guru Kanan). Peserta kajian E juga bersetuju dengan peserta kajian B. Hasil temu bual E “Saya perlu mengadakan perjumpaan dalam masa persekolahan sebab guru mempunyai komitmen lain jika dijalankan di luar waktu sekolah” (Peserta kajian E, Ketua Panitia). Tambah peserta kajian B “Biasanya saya buat dalam waktu sekolah jika ada masa kosong. Cikgu-cikgu suka *time* [masa] tu” (Peserta kajian B, Guru Kanan). Sebagai MLT mereka perlu mencari waktu yang sesuai supaya semua ahli panitia dapat turut serta dalam setiap perjumpaan yang dijalankan. Kebiasaannya perjumpaan ini membincangkan isu-isu semasa yang dihadapi guru terutamanya mencari strategi dan penambahbaikan PdP. Perbincangan dan perkongsian dalam kalangan guru sangat perlu untuk meningkatkan kualiti PdP guru.

Menurut peserta kajian D, menjadi kesukaran untuk memastikan semua ahli panitia dapat berkumpul dan berbincang bersama kerana masa senggang terhad. Kekangan

masa disebabkan guru yang mengajar 24 waktu seminggu mempunyai purata enam waktu sehari. Jadi waktu senggang terhad memandangkan tugas-tugas harian lain yang perlu dijalankan. Menurut peserta kajian D “Kalau nak fokus betul-betul kepada tugas-tugas MLT tu sahaja memang tak sempat, pada masa yang sama buat PLC sebab tak sempat nak cari masa lain” (Peserta kajian D, Ketua Panitia). Oleh itu, MLT kena bijak merancang supaya semua tugas dan arahan yang diberikan dapat dilaksanakan dengan berkesan.

Keadaan ini menjadikan MLT tidak cukup masa untuk melaksanakan tugas yang diberikan. Penjelasan peserta kajian D, oleh kerana beliau mendapat tugas lain sukar bagi beliau untuk memberi fokus terhadap peranannya sebagai MLT. Ini menyebabkan peserta kajian D terpaksa menjalankan beberapa kerja serentak dalam satu masa. Kenyataan peserta kajian D, “Buat kerja *two in one* [dua dalam satu], *three in one* [tiga dalam satu]...hehehe... Kalau nak fokus betul-betul kepada tugas-tugas MLT tu sahaja memang tak sempat” (Peserta kajian D, Ketua Panitia). Peserta kajian C juga menghadapi masalah yang sama. Menurut peserta kajian A, “Kalau tengok isu tu dia lebih kepada kekangan masa la. KP memegang banyak jawatan-jawatan lain juga. Kekangan masa disebabkan bebanan tugas yang banyak. KP sebagai pembantu guru kelas” (Peserta kajian C, Ketua Panitia). Walau bagaimanapun, peserta kajian B menyatakan mereka juga perlu menjalankan tugas sebagai MLT. Bagi peserta kajian B, “Nak bantu meningkatkan PdP? Halangan ya? Errrrmm...halangannya dari segi kekangan masa lah. Masa yang sesuai itu payahlah bagi kami nak dapatkan lah untuk berkumpul sekali kan ramai-ramai” (Peserta kajian B, Guru Kanan). Rumusan tema beban kerja seperti ditunjukkan dalam Rajah 4.5.



Rajah 4.5. Ringkasan Kandungan Tema Beban Kerja

4.10 Ringkasan Bab

Dalam bab ini, pengkaji telah melaporkan dapatan kajian yang diperoleh melalui soal selidik, temu bual dan analisis dokumen. Bermula dengan analisis kebolehppercayaan dan kesahan data, pengimbasan dapatan soal selidik bagi memastikan kes-kes terpencil yang perlu untuk disingkirkan dari data kajian. Seterusnya, analisis profil responden kajian dilakukan diikuti dengan analisis deskriptif berdasarkan kepada pemboleh ubah yang ditetapkan. Secara keseluruhannya hasil analisis ini menunjukkan satu hipotesis disokong dan empat hipotesis ditolak. Kemudian analisis diteruskan lagi untuk mengetahui dapatan kajian dari temu bual dan analisis dokumen. Dapatan pertama melaporkan bagaimana guru menulis refleksi pengajaran terhadap PdP yang dijalankan. Dapatan kedua pula melaporkan berkaitan isu dan cabaran yang dihadapi MLT ketika melaksanakan PLC di sekolah sebagai satu usaha untuk meningkatkan kualiti PdP guru.

BAB LIMA

PERBINCANGAN, IMPLIKASI DAN CADANGAN

5.1 Pendahuluan

Bab ini memperjelaskan tentang ringkasan kajian dan perbincangan dapatan kajian berdasarkan kepada objektif kajian dan soalan kajian yang dibina berdasarkan kepada teori-teori kajian terdahulu. Perbincangan bermula dengan membincangkan dapatan seperti telah dibentangkan dalam Bab Empat. Seterusnya, membincangkan implikasi kajian dan cadangan gerak kerja pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif bagi pihak yang berkepentingan. Pengkaji menyenaraikan beberapa cadangan untuk kajian pada masa hadapan sebelum diakhiri dengan kesimpulan kajian.

5.2 Ringkasan Kajian

Secara umumnya kajian ini bertujuan untuk menyelidik tahap kualiti PdP melalui pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif dalam kalangan MLT. Secara khususnya tahap kualiti PdP dilihat dari dua aspek iaitu jantina dan pengalaman mengajar MLT. Kajian juga berusaha untuk menyelidik hubungan antara pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif dalam kalangan MLT terhadap kualiti PdP mereka. Selain itu, kajian ini juga menyelidik kewujudan pengaruh antara pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif dalam kalangan MLT terhadap kualiti PdP. Seterusnya, penyelidikan ini juga meneliti penulisan refleksi pengajaran serta isu dan cabaran yang MLT hadapi dalam melaksanakan tanggungjawab mereka sebagai pemimpin pertengahan di sekolah.

Gabungan Teori Pembelajaran Dewasa, Zon Perkembangan Proksimal dan Teori Pembelajaran Berpengalaman telah diaplikasikan bagi menjelaskan perkaitan antara pemboleh ubah kajian. Teori Reflektif Wallace pula dijadikan asas kepada penulisan refleksi pengajaran dalam membaiki amalan PdP guru. Secara keseluruhannya terdapat tujuh objektif kajian dan lima hipotesis kajian telah dibentuk berdasarkan kepada tujuh objektif kajian tersebut.

Kajian ini dijalankan menggunakan kaedah campuran secara penjelasan berturutan. Kajian kualitatif dijalankan bagi memperoleh maklumat lebih mendalam bagi mengukuhkan dapatan kajian kuantitatif. Lokasi kajian adalah SMK di negeri Perlis, Kedah dan Pulau Pinang yang melibatkan populasi kajian seramai 2502 orang. Sampel kajian seramai 333 MLT yang dipilih secara rawak berstrata untuk pengutipan data kuantitatif dan enam MLT dipilih secara persampelan bertujuan untuk pengumpulan data kualitatif.

Seterusnya, bagi membolehkan hipotesis kajian diuji, pengkaji telah mengedarkan 620 set soal selidik secara atas talian melalui emel sekolah kepada responden yang telah dipilih. Edaran soal selidik mula dijalankan pada 10 Jun 2022 dan berakhir pada 15 Julai 2022. Selepas tiga minggu, maklum balas yang diterima hanya 52.0% dan tidak mencukupi jumlah sampel kajian yang diperlukan. Oleh itu, pengutipan data kitaran kedua dijalankan dan telah memperoleh sebanyak 357 responden, yang mana jumlah ini melebihi sampel yang diperlukan iaitu 333 responden. Daripada 357 maklum balas tersebut sebanyak 13 maklum balas yang diterima adalah tidak lengkap. Perkara ini berlaku disebabkan pengkaji tidak mengambil langkah awal untuk menetapkan hanya *google form* yang telah lengkap diisi sahaja dapat dihantar semula kepada pengkaji.

Perkara ini perlu diberi perhatian oleh pengkaji lain jika ingin mentadbir soal selidik secara dalam talian yang menggunakan *google form*. Hanya 344 maklum balas yang lengkap sahaja diproses. Walaupun begitu, jumlah 344 ini telah melebihi sampel kajian yang diperlukan. Kemudian, data ini dianalisis menggunakan SPSS versi 28 untuk mendapatkan data demografi dan maklumat deskriptif pemboleh ubah kajian.

Profil demografi responden yang telah diperoleh adalah umur, jantina, kelayakan akademik, bangsa, jawatan di sekolah dan pengalaman mengajar. Secara keseluruhannya hasil analisis inferensi menunjukkan tahap pembudayaan PLC adalah tinggi (min=4.17, SP=0.35), tahap amalan kolaboratif juga tinggi (min=4.14, SP=0.44) dan tahap kualiti PdP adalah sangat tinggi (min=4.37, SP=0.45). Dapatan juga turut menunjukkan pembudayaan PLC (min=4.16, SP=0.35) dan amalan kolaboratif (min=4.14, SP=0.44) adalah tinggi dan kualiti PdP (min= 4.37, SP=0.45) berada pada tahap sangat tinggi bagi jantina MLT.

Pengujian hipotesis pula telah menggunakan empat ujian berbeza iaitu Ujian-t Sampel Bebas, ujian ANOVA, ujian Korelasi Pearson dan ujian regresi berganda. Hasil pengujian hipotesis mencatatkan hanya satu hipotesis kajian diterima manakala empat hipotesis lagi berjaya ditolak. Bagi objektif kedua untuk menentukan perbezaan antara jantina dan pengalaman mengajar MLT terhadap kualiti PdP, (H_{01}) ditolak dan (H_{02}) diterima. Objektif kajian ketiga pula menentukan hubungan antara PLC dengan kualiti PdP mendapati (H_{03}) ditolak. Objektif seterusnya untuk menguji hubungan antara amalan kolaboratif dengan kualiti PdP. Hasil pengujian menunjukkan (H_{04}) ditolak. Hipotesis terakhir (H_{05}) juga ditolak yang berobjektifkan untuk menguji pengaruh antara PLC dan amalan kolaboratif terhadap kualiti PdP.

Seterusnya, objektif kelima dan objektif keenam diuji menggunakan pendekatan kualitatif. Data dan maklumat kualitatif kajian ini dikumpulkan melalui kaedah analisis dokumen dan temu bual separa berstruktur. Analisis dokumen adalah catatan penulisan refleksi pengajaran yang ditulis dalam buku RPH setiap kali selepas PdP dijalankan. Manakala instrumen bagi protokol temu bual dalam kajian ini diadaptasikan daripada literatur yang telah dibaca dalam skop dan bidang yang selari dengan kajian ini. Antara kajian tersebut adalah Abdul Rasid et al. (2019), Aizat et al. (2019), Chong et al. (2016, 2018), Furqon et al. (2018), Lee, Yuan & Leng et al. (2016) dan Prenger et al. (2017) yang telah menjalankan kajian berkaitan PLC. Manakala kajian berkaitan MLT berdasarkan kepada kajian yang dijalankan oleh Azimah Dolah (2019), Norliza et al. (2021), Teh et al. (2020), Norhana et al. (2018) dan Zulkifli Salleh (2022).

Data kajian kualitatif yang diperoleh dianalisis dengan pendekatan analisis tematik seperti yang dicadangkan oleh Cresswell & Cresswell (2018). Perisian *ATLAS-ti* versi 22 telah digunakan bagi membantu menguruskan dan penyusunan data secara sistematik untuk mensintesis idea dalam proses pembentukan tema yang baik. Secara kesimpulannya dapatan kajian telah dapat menjawab persoalan kajian sepenuhnya dan memenuhi jurang kajian ini. Perbincangan lanjut akan dibincangkan dalam subtopik seterusnya dalam bab ini.

5.3 Perbincangan Dapatan Kajian

Perlaksanaan kajian ini berlandaskan kepada lima isu utama yang mengandungi tujuh objektif khusus. Objektif pertama adalah untuk mengenal pasti tahap kualiti PdP, tahap pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif; kedua, adalah untuk mengenal pasti

perbezaan kualiti PdP berdasarkan jantina dan pengalaman mengajar MLT; ketiga adalah untuk menerangkan hubungan antara pembudayaan PLC dengan kualiti PdP; keempat untuk menerangkan hubungan antara amalan kolaboratif dengan kualiti PdP; kelima untuk menganalisis pengaruh pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif terhadap kualiti PdP. Seterusnya objektif keenam adalah untuk menganalisis refleksi pengajaran MLT terhadap kualiti PdP dan objektif ketujuh pula untuk meneliti isu dan cabaran yang dihadapi oleh MLT bagi meningkatkan kualiti PdP melalui pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif. Pada bahagian berikutnya turut membincangkan bagaimana dapatan kajian ini dapat menjawab lima isu utama kajian. Isu pertama yang telah dikenal pasti adalah terdapat keperluan untuk mengetahui konflik peranan berdasarkan jantina dan pengalaman mengajar dalam kalangan MLT semasa melaksanakan PdP. Manakala isu kedua pula berkaitan dengan amalan kolaboratif yang lemah menyebabkan PLC gagal untuk dibudayakan di sekolah. Isu ketiga tentang pembudayaan PLC yang sukar untuk dilaksanakan dan keempat adalah kegagalan guru melakukan refleksi pengajaran secara kritis terhadap PdP yang dilaksanakan di dalam kelas. Isu kelima iaitu terdapat keperluan untuk mengenal pasti cabaran yang dihadapi oleh MLT ketika memimpin rakan guru dalam melakukan aktiviti kolaboratif dan pembudayaan PLC.

5.3.1 Kualiti Pengajaran dan Pembelajaran

5.3.1.1 Jantina

Hasil kajian telah menunjukkan wujudnya perbezaan signifikan tahap kualiti PdP berdasarkan jantina MLT. Hasil analisis tidak menyokong hipotesis pertama. Oleh itu, keputusan ini telah mengesahkan bahawa perbezaan yang signifikan wujud antara jantina MLT terhadap tahap kualiti PdP mereka. Dapatan ini memberi gambaran

bahawa MLT lelaki dan MLT perempuan tidak mempunyai kompetensi yang sama dalam melaksanakan PdP. Secara lebih mendalam min kumpulan lelaki lebih rendah berbanding kumpulan perempuan. Dapatan ini konsisten dengan kajian Ali et al. (2016) yang mengatakan bahawa terdapat perbezaan kualiti PdP antara jantina bagi guru Sejarah. Walaupun bagaimanapun, dapatan Ali dan rakan-rakan ini menunjukkan min guru perempuan lebih rendah berbanding min guru lelaki khususnya aspek berpengetahuan dalam kurikulum dan pedagogi Sejarah bagi guru-guru sekolah menengah Daerah Sepang.

Selain itu, guru lelaki dilihat lebih bersedia dalam menjalankan pengajaran dan pentaksiran serta tidak terikut dengan kaedah lama (Al-Mahdy & Sywelem, 2016; Syed et al., 2020) dan tahap ketekalan penskoran dalam pentaksiran guru lelaki adalah lebih tekal (Zahari et al., 2020; Noor et al., 2012). Perbezaan antara jantina juga jelas dari aspek kesediaan, pengetahuan dan minat guru. Contohnya kajian Azalida Tajudin & Norazilawati Abdullah (2018) mendapati guru lelaki ($m=4.14$) lebih bersedia berbanding guru perempuan ($m=4.12$) dalam aspek pengetahuan bagi subjek Sains. Dapatan juga menunjukkan perbezaan wujud antara guru lelaki dan perempuan dari aspek minat mengajar. Minat guru Sains lelaki ($m=4.09$) lebih baik berbanding minat guru Sains perempuan ($m=4.06$).

Walaupun begitu, dapatan kajian ini bertentangan dengan dapatan kajian oleh Aniza & Zamri (2019) yang menjalankan kajian perbandingan tahap kemahiran guru Bahasa Melayu dalam melaksanakan pentaksiran PBS berdasarkan jantina. Dapatan kajian beliau mendapati bahawa tiada perbezaan antara jantina guru dalam melaksanakan pentaksiran PBS. Rasional pengkaji membuat perbandingan dalam aspek pentaksiran

ini memandangkan pentaksiran merupakan salah satu elemen penting dalam PdP. Penegasan ini terkandung dalam DSKP KSSR dan KSSM yang menyatakan bahawa standard kandungan memerlukan guru mengolah penyampaian PdP agar murid menguasai objektif dalam standard pembelajaran. Standard pembelajaran ini perlukan diukur diakhirnya (KPM, 2012). Menurut Hariatul Hafidzah et al. (2021), guru perlu merancang proses PdP dan penilaian agar guru dapat memastikan bahawa pentaksiran yang dilakukan adalah mengikut prestasi sebenar murid.

Oleh itu, hasil dapatan kajian ini juga secara nyata sebagai satu lagi bukti empirikal berkaitan dengan tahap kualiti PdP MLT iaitu pada tahap sangat tinggi. Namun masih terdapat perbezaan kualiti PdP antara jantina MLT. Keputusan ini menunjukkan bahawa MLT lelaki dan perempuan memahami tugas hakiki mereka sebagai guru yang melaksanakan PdP namun kualiti PdP MLT lelaki lebih rendah jika dibandingkan dengan MLT perempuan. Hasil kajian ini membuktikan bahawa kebolehan MLT lelaki dan perempuan untuk mempelbagai kaedah dan pendekatan PdP berkualiti dan berkesan diakui berbeza.

5.3.1.2 Pengalaman Mengajar

Pengalaman mengajar merupakan salah satu faktor bagi menentukan tahap kompetensi dan keberhasilan guru. Pengalaman mengajar adalah penting bagi guru kerana melalui pengalaman guru dapat meningkatkan profesionalisme mereka terutama dalam penyampaian PdP. Seperti mana pendapat Lillejord dan Borte (2020), pengalaman adalah sumber pengetahuan utama pemimpin pertengahan. Selain itu, pengalaman mengajar guru dikatakan mempunyai hubungan positif dan menyumbang terhadap

peningkatan profesionalisme guru (Muhammad Alamsyah et al., 2020; Yulianto, 2019).

Dalam kajian ini, dapatan menunjukkan bahawa tiada perbezaan yang signifikan antara pengalaman mengajar MLT dengan kualiti PdP. Dapatan ini menyokong beberapa dapatan kajian lalu. Antaranya adalah kajian Normiati Batjo dan Ambotang (2019) yang mendapati tidak wujud signifikan antara pengalaman mengajar dengan kualiti PdP $F(df=3,38)=3.29, P>0.05$. Normiati Batjo dan Ambotang (2019) juga menyatakan bahawa sumbangan keseluruhan dari pengajaran terhadap kualiti PdP guru hanya 24.8 peratus. Menurut Normiati Batjo dan Ambotang lagi, interpretasi daripada data ini mengandaikan bahawa semua guru yang berada dalam sistem pendidikan secara relevannya telah menjalankan tugas yang dipertanggungjawabkan berdasarkan kepada standard yang digariskan oleh KPM. Selari dengan agenda KPM yang amat berharap bahawa guru-guru dapat meningkatkan kualiti PdP demi peningkatan pencapaian murid (KPM, 2013).

Selain itu, kajian Amatan dan Han (2020) tentang amalan PdP PAK-21 dalam kalangan guru sekolah menengah di Sabah juga mendapati tidak wujud perbezaan yang signifikan amalan PdP PAK-21 berdasarkan pengalaman mengajar. Begitu juga dengan kajian Apak dan Taat (2018) yang telah membuktikan bahawa tidak wujud perbezaan dari aspek persediaan guru dan pengurusan bilik darjah PAK-21 dengan pengalaman mengajar guru. Azalida Tajudin dan Norazilawati Abdullah (2018) pula menegaskan bahawa tidak ada perbezaan dalam aspek kesediaan guru iaitu sikap, kemahiran dan pengetahuan melaksanakan PdP PAK-21 berdasarkan pengalaman mengajar guru Sains di Jasin bagi ketiga-tiga kategori pengalaman mengajar yang

dikaji. Walaupun semua dapatan yang dibincangkan menunjukkan tiada perbezaan berdasarkan pengalaman mengajar guru yang memfokuskan kepada aspek berbeza tetapi masih dalam skop pelaksanaan PdP di sekolah.

Namun begitu, hasil kajian ini bertentangan dengan kajian Roslina et al. (2019) mendapati guru yang berpengalaman mengajar kurang dari 5 tahun berada pada nilai min yang lebih baik berbanding dengan nilai min kumpulan mengajar lebih daripada 21 tahun. Walau bagaimanapun, dalam aspek pentaksiran guru berpengalaman lebih tekal dalam pemeriksaan berbanding guru kurang berpengalaman disebabkan guru berpengalaman lebih berminat dan lebih yakin untuk mengajar. Dalam aspek teknik penyoalan pula memperlihatkan guru berpengalaman mengajar lebih lama dapat menggunakan teknik penyoalan lebih baik berbanding guru kurang berpengalaman. Implikasi teknik penyoalan guru dengan perkembangan murid berlaku apabila pemikiran murid dapat dijana dan dikembangkan dengan lebih baik melalui penyoalan aras tinggi (Zamri Mahamod & Nor Razah, 2021).

Justeru itu, tidak mustahil jika guru yang baharu dalam perkhidmatan mempunyai kualiti PdP lebih tinggi berbanding guru-guru yang telah lama mengajar. Pengalaman yang mereka peroleh digabungkan dengan pengetahuan dan pengalaman sedia ada membolehkan guru menyesuaikan proses PdP dengan persekitaran pembelajaran semasa. Guru-guru muda dikatakan lebih mudah menyesuaikan persekitaran pembelajaran maya. Kajian Marni Izzati Kamaruddin (2020) menunjukkan bahawa guru Bahasa Melayu yang berumur 25 tahun hingga 35 tahun berada pada skor min tertinggi berbanding guru berumur 46 tahun ke atas dengan skor min terendah. Perkara ini disebabkan guru muda lebih mudah menerima bimbingan dan membuat perubahan

terhadap perubahan ilmu pendidikan yang diperlukan (Cohen, 2015). Seperti yang ditegaskan oleh ZPD Vygotsky (1978) bahawa guru yang sentiasa berinteraksi dengan orang yang lebih mahir dapat membina pengalaman baharu, mencungkil dan membina perkembangan potensi individu.

5.3.2 Pembudayaan Komuniti Pembelajaran Profesional

Keputusan menunjukkan bahawa tahap amalan PLC dalam kalangan MLT pada tahap tinggi. Kesemua empat dimensi PLC iaitu pembinaan norma dan nilai, fokus kepada pencapaian murid, perkongsian amalan peribadi dan dialog refleksi. Namun begitu dimensi fokus kepada pencapaian murid menunjukkan min terendah iaitu 3.89. Daripada keputusan ini dapat diandaikan bahawa semasa bimbingan MLT mereka lebih memfokuskan kepada bagaimana membaiki kualiti PdP guru bukannya perbincangan terhadap pencapaian murid. Jika dilihat hasil pengumpulan data kualitatif juga menunjukkan bahawa kebanyakan sesi bimbingan MLT membimbing guru baharu dan guru bukan opsyen khususnya penguasaan isi kandungan kurikulum mata pelajaran yang diajar. Kenyataan ini disokong oleh Mohammed Sani Ibrahim (2017), yang mendapati bahawa cabaran MLT lebih berfokus kepada bagaimana membangunkan dan menambah baik PdP berkesan dalam kalangan guru.

Dapatan kajian menggambarkan bahawa realiti pendidikan kini menunjukkan telah wujud hubungan positif antara pembudayaan PLC dengan kualiti PdP. Dengan kata lain, jika PLC dijadikan satu amalan dan dibudayakan dalam gerak kerja di sekolah, maka kualiti PdP meningkat. Keputusan ini serupa dengan dapatan kajian Yin dan Zheng (2018) dan Narongrith Intanam et al. (2016) yang menyatakan telah terdapat banyak bukti bahawa PLC dapat meningkatkan pengajaran bilik darjah dengan

berkesan seterusnya meningkatkan pencapaian murid. Justeru itu, pembudayaan PLC dikatakan dapat mengupayakan guru untuk memperbaiki dan mempraktikkan amalan baharu khususnya proses PdP di bilik darjah yang akan membolehkan mereka bertahan lebih lama dalam profesion keguruan ini (Ezwafahmey Ahmad Kusaini, 2018). Apa yang guru praktikkan ini adalah selari dengan teori pembelajaran dewasa Knowles (1996) yang menyatakan bahawa individu dewasa dapat melibatkan diri dalam proses mengenal pasti, merancang, mengimplementasikan dan menilai perkara yang dipelajari menjadikan mereka lebih efektif dalam pembelajaran tersebut. Guru juga belajar dari pengalaman orang lain menerusi perkongsian amalan PdP terbaik sebagai sumber pembelajaran memperbaiki PdP sendiri. PLC membantu guru untuk menumpukan sepenuh perhatian kepada pembelajaran murid melalui budaya kolaboratif yang berorientasi tindakan (Yee, 2019).

Seperti telah dinyatakan dalam bab terdahulu, pembudayaan PLC merupakan platform terbaik untuk MLT berkongsi pengetahuan dan kemahiran sebagai proses penambahbaikan kualiti PdP mereka. Berdasarkan kepada dapatan soal selidik kajian ini, dilihat aspek perkongsian amalan peribadi merupakan satu bentuk pembelajaran yang berlaku secara berterusan. Melalui perkongsian tersebut, MLT berpeluang untuk berbincang dan berkongsi bahan pengajaran, memilih strategi PdP yang lebih berkesan termasuklah menambah baik pengetahuan dan kemahiran. Justeru itu, berdasarkan kepada hasil kajian ini, dicadangkan supaya pembudayaan PLC dijadikan satu pendekatan kepada MLT dalam berkongsi, membincang serta menyelesaikan isu semasa yang mereka hadapi.

Sehubungan dengan itu, menjadi keperluan kepada MLT untuk bersedia terutamanya pengetahuan dan kemahiran tentang isi kandungan kurikulum baharu bagi memudahkan mereka berperanan sebagai pemimpin kurikulum. Pembangunan kurikulum baharu ini juga telah mengubah kaedah pentaksiran. Pentaksiran berdasarkan perkembangan murid secara holistik mula dipraktikkan melalui PBD. Oleh itu, bagi memenuhi keperluan kurikulum dan pentaksiran ini maka MLT perlu bijak menghubungkan kait kandungan kurikulum baharu, kaedah penyampaian dan juga pentaksiran. Selain itu, MLT perlu terus melaksanakan bimbingan terhadap guru di bawah seliaannya supaya semua guru dapat mengikuti dan memahami keperluan kurikulum semasa.

Seterusnya, hasil kajian menunjukkan tahap pembudayaan PLC dalam kalangan MLT berada pada tahap tinggi. Keputusan kajian menjelaskan lagi bahawa pembudayaan PLC dalam kalangan MLT sangat perlu terutama bagi meningkatkan perkembangan profesionalisme guru, khususnya dalam membantu guru baharu dan guru bukan opsyen. Walaupun begitu, dapatan ini bercanggah dengan dapatan Anthony dan Kenayatulla (2021) yang mendapati PLC di Malaysia masih pada tahap sederhana. Menurut Anthony dan Kenayatulla lagi, guru-guru di Malaysia telah menyedari bahawa PLC dapat meningkatkan pembelajaran murid sejak sepuluh tahun kebelakang. Namun begitu, pelaksanaan PLC memerlukan sokongan pemimpin secara langsung bagi menyokong dan memberi motivasi kepada guru-guru melaksanakan PLC di sekolah.

Apa yang telah dibincangkan di atas jelas menunjukkan bahawa MLT faham tentang pelaksanaan PLC. Namun dapatan ini bertentangan dengan Idi et al. (2021) yang

menyatakan kerana guru masih kabur tentang konsep PLC menyebabkan pembudayaan PLC sukar untuk dilaksanakan di sekolah (Bitty & Pang, 2017; Cansoy & Parlar, 2017; Kamarudin et al., 2019). Kejelasan tentang konsep dan pelaksanaan PLC bukan penentu utama kepada kejayaan PLC di sekolah. Ini kerana terdapat faktor lain seperti kandungan kurikulum baharu, beban kerja dan kekangan masa merupakan kekangan kepada guru untuk membudayakan PLC sebagai landasan meningkatkan kualiti PdP.

Sebagai kesimpulannya, hasil dapatan kajian ini merupakan satu lagi bukti empirikal yang membuktikan bahawa pembudayaan PLC mempunyai hubungan yang signifikan terhadap kualiti PdP. Ini memenuhi cadangan Idi et al. (2021) yang mengemukakan cadangan agar kajian empirikal berkaitan pembangunan dan amalan PLC perlu diperbanyakkan di Malaysia. Harapan tinggi agar PLC dapat melangkah terus ke hadapan sebagai satu budaya bagi meningkatkan pembelajaran guru seterusnya memberikan impak positif terhadap pembelajaran dan kemenjadian murid.

5.3.3 Amalan Kolaboratif dan Pengaruhnya Terhadap Kualiti PdP

Seterusnya, hasil analisis kuantitatif telah menunjukkan amalan kolaboratif dalam kalangan MLT pada tahap tinggi. MLT mempraktikkan amalan kolaboratif melalui bimbingan yang dijalankan sebagai satu strategi dalam meningkatkan kualiti PdP. Dapatan kajian ini telah menyokong dapatan kajian-kajian terdahulu. Kajian Bennett (2017) misalnya telah menegaskan bahawa amalan kolaboratif membuka ruang kepada MLT bekerjasama dengan pentadbir dan guru termasuk penilaian perancangan kurikulum, mengenal pasti murid berisiko dan kaedah penyelesaiannya. Melalui amalan kolaboratif guru berkongsi pengalaman mengajar dalam komuniti guru bagi

membolehkan mereka bertukar idea dan pengalaman mengajar selain mengatasi kesukaran yang dihadapi semasa menguruskan PdP (Furqon et al., 2018). Ini menunjukkan bahawa amalan kolaboratif dibina semasa MLT melaksanakan bimbingan pengajaran menerusi perkongsian amalan terbaik PdP.

Secara praktiknya perkongsian amalan terbaik PdP dilaksanakan merangkumi kaedah, kemahiran, teknik yang telah digunakan dalam PdP dan akhirnya berjaya mencapai objektif pengajaran tersebut. Oleh itu, perkongsian dilakukan dengan rakan lain agar rakan yang lain dapat menyesuaikan semasa melaksanakan PdP mereka. Dapatan ini disokong oleh Norisin et al. (2021), hasil temu bual pengetua cemerlang di negeri Terengganu telah bersetuju bahawa guru berusaha secara bersama-sama untuk menambah pengetahuan dan kemahiran PdP. Kerjasama guru dapat dilihat melalui dua keadaan iaitu proses menganalisis data dalam usaha mencapai keberkesanan amalan pengajaran dan menganalisis pencapaian murid untuk meningkatkan PdP.

Selain itu, dapatan kajian ini sama seperti saranan dalam teori pembelajaran dewasa, berkaitan dengan proses bimbingan rakan sebaya. Bimbingan rakan sebaya melibatkan kolaborasi guru dalam memperoleh reaksi balas berkaitan amalan PdP mereka setelah diselia oleh rakan sekerja (Kamarudin et al., 2019). Kenyataan ini menyokong kepada hujah yang menyatakan bahawa pembelajaran guru dapat dipertingkatkan melalui perkongsian pengalaman, pandangan dan pengajaran dalam PLC dan amalan kolaboratif. Contohnya, dapatan kajian oleh Nuraini dan Zanaton (2015) yang menyimpulkan bahawa amalan kolaboratif merangkumi bagaimana tindakan guru menggembleng idea, pengalaman dan kemahiran yang akhirnya akan meningkatkan pengetahuan isi kandungan dan juga pengetahuan kandungan pedagogi guru.

Implikasinya dapat dilihat dengan berlakunya perubahan sosial positif termasuk semangat yang lebih tinggi di seluruh sekolah memupuk semangat komuniti dan persekitaran yang lebih kondusif untuk pembelajaran kerana guru lebih berupaya untuk mendedikasikan diri mereka kepada profesion, rakan sekerja dan murid mereka (Goldstein, 2015). Oleh sebab itu, dalam kajian ini disarankan kerjasama guru dibina melalui proses bimbingan dan sokongan oleh MLT sebagai satu pendekatan yang lebih berkesan bagi meningkatkan kualiti PdP guru.

Walau bagaimanapun, penelitian literatur menunjukkan terdapat beberapa kajian yang bertentangan dengan dapatan ini. Amalan kolaboratif memberi satu halangan kepada guru dalam meningkatkan potensi diri dan penambahbaikan PdP atas beberapa faktor. Antaranya dapatan kajian Ahmad dan Hadzari (2018) amalan kolaboratif gagal disebabkan MLT mempunyai beban tugas yang besar meliputi aspek pentadbiran dan pengurusan PdP. Selain itu, MLT tidak dapat memberi sokongan dan bimbingan kepada guru lain disebabkan kekurangan kepakaran dalam sesuatu bidang (Bryant et al., 2020). Seterusnya, amalan kolaboratif itu sendiri telah mewujudkan tekanan kerja, konflik intrapersonal, percanggahan pendapat dan kehilangan autonomi dalam kalangan MLT (Schaap, Louws, Meirink, Oolbekkink-Marchand, et al., 2019).

Secara keseluruhannya, telah dinyatakan dalam bab dua, bahawa amalan kolaboratif merupakan tunjang kepada pelaksanaan PLC. Dapatan kajian ini telah menerangkan bahawa amalan kolaboratif dalam kalangan guru dapat membina perubahan daripada budaya bekerja sendiri kepada bekerja dalam kumpulan. Oleh itu, apabila guru mampu bekerja dalam kumpulan berkongsi misi dan nilai serta kerjasama dapat dibentuk, maka PLC telah berlaku dalam kalangan guru.

5.3.4 Pengaruh Pembudayaan PLC dan Amalan Kolaboratif Terhadap Kualiti PdP

Fokus kajian juga tertumpu kepada bagaimana pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif mempengaruhi kualiti PdP melalui objektif kajian kelima. Di mana hasil kajian telah berjaya menolak hipotesis kajian kelima yang menunjukkan terdapat pengaruh yang signifikan antara pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif terhadap kualiti PdP. Dapatan ini juga selari dengan Chong et al. (2016) yang menjelaskan bahawa PLC membolehkan guru yang menjalankan tugas bersama secara sistematik dalam menganalisis dan menambah baik amalan pengajaran di dalam kelas. Dapatan ini dikukuhkan lagi dengan kenyataan Lee et al. (2016), PLC dapat dilaksanakan melalui amalan kolaboratif. Secara idealoginya dapat dikatakan bahawa peningkatan kualiti pendidikan adalah selari dengan reka bentuk program peningkatan kualiti guru kini yang berorientasikan amalan kolaboratif bagi menangani masalah yang dihadapi (Aslamiah et al., 2019). Walaupun begitu, Furqon et al. (2018) mencadangkan supaya pengetua memberi sokongan penuh dalam membina suasana persaudaraan yang kukuh dan kebersamaan antara guru-guru agar mereka akan dapat memberikan pembelajaran yang terbaik untuk semua murid.

Walaupun dapatan kajian ini jelas menunjukkan bahawa amalan kolaboratif juga memberi pengaruh kepada kualiti PdP. Namun, hasil kajian Aziah et al. (2015) mendapati jika penerapan amalan kolaboratif hanya melalui pelaksanaan kursus semata-mata tidak dapat mengubah kelaziman amalan guru di sekolah. Kenyataan ini mungkin disebabkan tidak semua guru dapat mengikuti kursus yang dijalankan akan mendapat maklumat berkaitan kandungan kursus tersebut jika proses penyebaran tidak berlaku. Kursus juga hanya dijalankan mengikut keperluan.

Dari satu aspek yang berbeza, kepimpinan MLT dapat dilihat melalui kerjasama dalam kalangan mereka dan guru-guru di bawah seliaannya. Oleh kerana kajian ini melihat kepada peranan MLT sebagai pemimpin pertengahan, maka secara tidak langsung amalan kolaboratif yang berjaya dibina menunjukkan keberkesanan kepimpinan mereka di sekolah. Sehubungan dengan itu, penerapan amalan kepimpinan kolaboratif boleh meningkatkan pencapaian murid dan seterusnya menjadi pemangkin kepada Transformasi Nasional 2050 (TN2050) (Wan Noor Azdmin & Suria Baba, 2017).

5.3.5 Refleksi Pengajaran

Penelitian terhadap data temu bual dan analisis dokumen telah menunjukkan bahawa refleksi pengajaran memberi impak positif terhadap peningkatan kualiti PdP. Dapatan yang diperoleh telah menjawab soalan kajian keenam yang menganalisis bagaimana refleksi pengajaran MLT memberi kesan terhadap kualiti PdP. Hasil analisis tematik menunjukkan terdapat dua tema yang terbentuk iaitu rancang PdP seterusnya dan pelaksanaan penambahbaikan PdP seperti dijelaskan dalam Jadual 5.1.

Jadual 5.1

Rumusan Tema Soalan Kajian Enam

Tema	Subtema	Item
Rancang PdP Seterusnya	Penilaian Pencapaian Murid	Murid mencapai objektif Pengukuran murid dalam kelas Penilaian penguasaan murid Kenali pelajar Tahap kefahaman murid
	Rancang Tindakan Susulan	Rancang pengayaan Tindakan seterusnya Cara tingkatan kualiti PdP Ulang PdP Langkah perbaiki PdP

Sambungan Jadual 5.1

Pelaksanaan Penambahbaikan PdP	Penilaian PdP Guru	Nilai PdP sendiri Kekuatan dan kelemahan PdP Tambah baik PdP Input untuk PLC
	Kepelbagaian Kaedah PdP	Aktiviti PdP terbeza PdP yang sesuai Mengubah cara mengajar

Melaksanakan PdP berkesan adalah tanggungjawab yang besar untuk guru melaksanakan dalam membimbing dan membina kemenjadian murid serta membentuk insan yang holistik. Untuk itu, guru perlu melalui proses pembelajaran berterusan secara sendiri bermula dengan membuat analisis berkaitan kelemahan dan kekuatan PdP masing-masing. Seperti yang diketengahkan oleh Wallace pembelajaran guru bergantung kepada *received knowledge* dan *experiential knowledge*. *Received knowledge* dan *experiential knowledge* dapat diterjemahkan melalui penulisan refleksi pengajaran. Refleksi pengajaran ini adalah catatan pengalaman yang guru lalui sendiri semasa proses PdP tersebut.

Sehubungan dengan itu, peserta kajian bersetuju menyatakan bahawa tindakan menulis refleksi pengajaran amat perlu sebagai persediaan untuk merancang PdP seterusnya bagi kelas yang mereka ajar. Ini dapat dilakukan berdasarkan kepada penilaian pencapaian murid dan juga rancangan tindakan susulan guru. Dapatan ini konsisten dengan kajian terdahulu juga mendapati bahawa guru perlu melaksanakan refleksi selepas proses pengajaran untuk menilai hal-hal yang berkaitan dengan PdP untuk mengenal pasti mana yang perlu dilakukan penambahbaikan supaya murid dapat mencapai hasil pembelajaran yang dihasratkan (Vivi Aulia, 2019). Menjadi keperluan melaksanakan penilaian dan refleksi pada setiap sesi pengajaran memandangkan ianya

bukan sahaja fokuskan kepada pengajaran guru tetapi ia juga meneliti perkembangan pembelajaran murid (Nuraini & Zanaton, 2015).

Secara umumnya, guru mengenali murid serta guru mengetahui kelemahan penyampaian guru dalam kelas. Guru dapat menyediakan apa yang diperlukan oleh setiap murid. Sebagaimana yang diperkatakan oleh Manurung dan Listiani (2020), apabila guru mengenali setiap murid, maka guru dapat menyediakan apa yang diperlukan untuk melaksanakan pembelajaran yang bersesuaian dengan ciri-ciri murid tersebut. Oleh itu, berdasarkan kepada refleksi pengajaran yang dibuat guru dapat menentukan aktiviti serta keadah lain yang lebih baik bagi kelas berikutnya supaya murid mencapai objektif yang diajar. Tindakan pengayaan serta intervensi dapat dilakukan supaya semua murid tidak ketinggalan dalam sesuatu kandungan pelajaran yang diajar. Secara tidak langsung penulisan refleksi pengajaran dapat meningkatkan kualiti PdP guru dari semasa ke semasa.

Apa yang diperkatakan dalam kajian ini dipersetujui oleh Nor Hasniza Ibrahim et al. (2019) yang telah menggunakan Model Pemikiran Refleksi terhadap guru pelatih. Dapatan Nor Hasniza dan rakan-rakannya menunjukkan bahawa refleksi dapat membantu guru pelatih melaksanakan refleksi pada tahap yang tinggi sekali gus membantu peningkatan keberkesanan PdP Sains. Walaupun pada asalnya Ibrahim et al. (2019) menyatakan refleksi guru masih berada pada tahap rendah yang menunjukkan mereka hanya membuat refleksi pada perkara kecil dan remeh sahaja.

Seterusnya, dapatan kajian mendapati semua peserta kajian bersetuju bahawa penulisan refleksi pengajaran sangat membantu guru dalam memperbaiki PdP masing-

masing. Proses penambahbaikan PdP dapat dilakukan menerusi pelaksanaan PLC. Menurut peserta kajian pelaksanaan PLC melalui TSS khususnya membina RPH suatu subtopik PdP mengikut keperluan semasa. Biasanya mereka memilih sub-topik baharu dan yang sukar. RPH yang dibina hasil dari TSS, akan digunakan untuk melaksanakan sesi PdP kepada murid secara *lesson study*. Tujuan *lesson study* untuk melihat sejauh mana kesesuaian RPH yang dibina terhadap objektif pengajaran yang ditetapkan. Perkara ini juga dipraktikkan untuk berkongsi isi kandungan kurikulum baharu khasnya kepada guru baharu dan juga guru bukan opsyen.

Aspek penilaian guru yang diberi penekanan oleh peserta kajian termasuk menilai PdP sendiri bagi mengenal pasti kelemahan dan kekuatan bagi tujuan memperbaiki PdP sendiri. Apa yang guru tulis merupakan input utama untuk melaksanakan perkongsian amalan melalui amalan kolaboratif dan PLC di sekolah. Pengalaman sebenar yang dilalui adalah perkongsian terbaik guru dengan rakan-rakan lain. Dapatan ini selari dengan Marziah Rahim & Zanathon Iksan, (2016) yang menyatakan bahawa guru perlu melaksanakan refleksi pengajaran termasuk semasa proses pemerhatian supaya mendapat maklum balas mendalam dan bermakna.

5.3.6 Isu dan Cabaran yang Dihadapi oleh MLT

Dapatan kualitatif telah menunjukkan MLT berhadapan dengan isu dan cabaran yang pelbagai. Berdasarkan analisis temu bual, tiga tema terhasil bagi menjawab persoalan kajian ketujuh berkaitan dengan isu dan cabaran yang dihadapi oleh MLT dalam membudayakan PLC untuk meningkatkan kualiti PdP. Jadual 5.2 menunjukkan rumusan tema tersebut.

Jadual 5.2

Rumusan Tema Soalan Kajian Tujuh

Tema	Subtema	Item
Kandungan Kurikulum Baharu	Silibus baharu	Tajuk baharu Pembelajaran berterusan Format soalan baharu Rujukan Online
	Bimbingan PdP	Pembelajaran terbeza Sikap guru Guru baharu Guru bukan opsyen
Arahan Atasan	Masalah Komunikasi	Kekosongan jawatan pentadbir Ketegasan teguran Komunikasi tidak sampai Maklumat kurang jelas Tidak ikut arahan Usia lebih muda
	Akur Arahan Semasa	Agenda semasa KPM Tindakan segera Kesukaran mengarah Tindakan berperingkat
Beban Kerja	Bebanan Tugas	Kurang kerjasama Kerja banyak Pertindihan kerja Curi waktu sekolah
	Kekangan Masa	Masa senggang terhad Tidak cukup masa

Tema-tema yang terhasil adalah kandungan kurikulum baharu, arahan atasan dan beban kerja. Penghasilan tema-tema ini berkaitan objektif kajian ketujuh tentang isu dan cabaran MLT. Maka perbincangan akan memfokuskan kepada isu dan cabaran yang dihadapi oleh MLT dalam membudayakan PLC dan amalan kolaboratif di sekolah terhadap kualiti PdP.

Dapatan kajian Yee (2019) mengutarakan lima tema terbentuk hasil daripada temu bual, pemerhatian dan analisis dokumen terhadap seorang guru Bahasa Inggeris yang berfokuskan kepada amalan PLC dan perubahan guru. Namun hanya dua tema selari

dengan kajian ini iaitu kekangan masa dan kekurangan pengetahuan dalam kurikulum baharu.

Kajian ini membincangkan peranan MLT sebagai pemimpin kurikulum dalam tiga keadaan, (i) MLT sebagai peneraju pedagogi berkesan, (ii) pemimpin peningkatan kualiti PdP guru dan (iii) sebagai pembimbing guru. Peranan dan kepimpinan MLT sangat besar dalam memastikan kejayaan sesebuah sekolah. Dalam konteks kajian ini, isu dan cabaran tersebut iaitu kekangan masa dan kekurangan pengetahuan dalam kurikulum baharu telah menyekat peranan MLT sebagai pemimpin kurikulum yang berkesan. Dapatan ini telah menjawab persoalan kajian ketujuh yang memfokuskan kepada sejauh mana isu dan cabaran yang dihadapi oleh MLT khususnya dalam membudayakan PLC sebagai platform pembelajaran guru sebagai usaha untuk meningkatkan kualiti PdP guru.

Pembudayaan PLC dilihat sebagai satu anjakan dalam kaedah pembelajaran apabila peluang terbuka luas kepada semua ahli komuniti bekerja secara sepasukan. PLC boleh dilaksanakan mengikut kesesuaian dan keperluan masing-masing melalui perbincangan, perkembangan idea serta bahan sumber pengajaran bagi mengubah tradisi pendidikan kepada meningkatkan kualiti guru (Utusan Borneo, 2017). Selari dengan dapatan Siti Nafisah et al. (2018), PLC perlu dilaksanakan secara berterusan supaya PLC dapat menjadi sokongan utama kepada semua pelaksanaan aktiviti dalam proses penambahbaikan terutama dalam aspek pengajaran guru di bilik darjah.

Menurut Cardno & Bassett (2015) kerja pemimpin pertengahan melibatkan (1) mengurus kakitangan dan murid (2) memantau pencapaian murid (3) merancang dan

mengatur penyampaian kurikulum mata pelajaran; (4) menyemak dan membangunkan program (5) membangunkan kakitangan. Berdasarkan dapatan kajian ini, didapati bahawa pemimpin pertengahan di Perlis, Kedah dan Pulau Pinang sebenarnya tidak mempunyai isu berhubung sikap, peranan dan tanggungjawab mereka sebagai pemimpin pertengahan seperti yang disebut oleh Cardno & Bassett (2019) kecuali isu berkaitan kandungan kurikulum baharu dan beban kerja. Sebaliknya dapatan kajian ini telah mengenal pasti satu isu dan cabaran baharu yang dihadapi oleh MLT iaitu arahan atasan.

Dapatan ini jelas menunjukkan MLT bersikap positif terhadap peranan yang dipertanggungjawab kepada mereka. Dengan mengaitkan kepada pandangan daripada Yusof et al. (2017) yang menyatakan bahawa terdapat hubungan yang signifikan antara budaya sekolah, faktor sikap dan personaliti guru dengan kepimpinan guru. Telah ditegaskan oleh Muhd Zulhilmi et al., (2020), jika MLT itu sendiri mahu perubahan dan ingin belajar, maka kualiti PdP menjadi lebih baik.

5.3.6.1 Kandungan Kurikulum Baharu

Dapatan kajian telah mendapati bahawa salah satu isu yang perlu didepani oleh MLT adalah kandungan kurikulum baharu. Dalam PPPM 2013-2025 penekanan serius diberikan kepada aspek pembangunan murid secara holistik. Selari dengan itu, BPK telah membina KSSM bagi merealisasikan agenda PPPM tersebut. Pada asasnya, KSSM telah mengalami penambahan dan pengubahsuaian isi kandungan kurikulum itu sendiri. Kandungan kurikulum baharu ini menjadi satu halangan kepada guru-guru di sekolah. Dapatan kajian ini mendapati kandungan kurikulum baharu melibatkan dua

isu utama iaitu silibus baharu dan bimbingan PdP guru. Dua isu ini merupakan cabaran kepada MLT dalam melaksanakan peranan mereka sebagai pembimbing guru.

Keadaan ini berlaku disebabkan GK mata pelajaran biasanya menguruskan beberapa panitia di bawah bidang mereka dan ada antaranya bukan mata pelajaran yang diajar oleh GK itu sendiri. Pengetahuan terhad dalam sesuatu mata pelajaran mengehendkan proses bimbingan mereka. Sedangkan bimbingan PdP guru memerlukan keupayaan MLT dalam *redesign* kaedah penyampaian kurikulum agar mudah untuk dipelajari oleh guru dibimbing. Tindakan ini meliputi pelaksanaan pembelajaran terbeza, menangani sikap guru yang kurang peka terhadap perubahan kurikulum, membantu guru baharu dan memberi panduan kepada guru bukan opyen. Dapatan ini menyokong dapatan Choo (2019) yang telah mengkaji tentang pelaksanaan PLC di sekolah Tranformasi Sekolah 2025 (TS25). Hasil kajian beliau mendapati antara faktor yang menghalang PLC adalah kekangan masa dan kurangnya pengetahuan berkaitan kandungan kurikulum baharu. Pandangan Choo (2019), guru dapat menangani isu ini jika mereka diberi masa dan waktu untuk menerima dan mengubah kepercayaan dan amalan mereka dalam PdP.

Selain itu, terdapat beberapa dapatan literatur lain yang selari dengan dapatan kajian ini. Antaranya dapatan kajian oleh Datnow dan Datnow (2018) yang mengetengahkan isu bahawa guru Matematik mengalami kesukaran melaksanakan kurikulum baharu dengan sumber dan pengetahuan yang terhad, malah budaya pembelajaran dianggap negatif di sekolah (Schaap, Louws, Meirink, Oolbekkink, et al., 2019).

5.3.6.2 Arahan Atasan

Faktor sikap guru yang tidak akur kepada arahan menyebabkan bimbingan MLT untuk meningkatkan kualiti PdP kurang berkesan. Dapatan kajian ini menunjukkan guru-guru tidak patuh dan akur arahan MLT. Teguran yang diberikan oleh MLT diabaikan oleh guru dan masih melakukan kesilapan yang sama. Walaupun ini hanya terjadi kepada segelintir guru sahaja namun jika sikap mereka tidak berubah maka tahap kualiti PdP mereka masih pada tahap yang sama. Keadaan ini boleh memberi kesan kepada kualiti pencapaian murid dan juga sekolah. Dapatan ini selari dengan Windle et al. (2020) yang menyatakan bahawa aspek sahsiah dan sikap perlu diberi perhatian kerana kejayaan bimbingan lebih bergantung kepada sejauh mana guru menerima teguran dan nasihat seterusnya mengamalkannya melalui perubahan dan penambahbaikan yang dilakukan. Selain itu, Teh et al. (2020) memberi penegasan dengan mengatakan bahawa perkara ini juga berlaku apabila MLT tidak mempunyai autoriti formal menyebabkan kebergantungan mereka lebih bergantung kepada hanya pada kecekapan sendiri dalam meyakinkan guru di bawah seliaannya terhadap kualiti kepimpinan yang dimiliki.

5.3.6.3 Beban Kerja

Hasil kajian mendapati wujud konflik peranan dalam kalangan MLT yang disebabkan bebanan kerja. Hasil temu bual merumuskan lima daripada enam peserta kajian menyatakan mereka mempunyai beban kerja yang banyak. Bebanan kerja menyebabkan mereka kurang memberi fokus terhadap kualiti PdP guru lain. Dapatan adalah selaras dengan kajian Norhana et al. (2018) juga mendapati konflik peranan berlaku disebabkan wujudnya pertindihan antara tugas untuk memimpin dan tugas

hakiki dan ini menyebabkan ketidakcekan dalam kepimpinan MLT sebagai pemimpin PdP (Deborah et al., 2017; Zaleha Yazid, 2015).

Pembudayaan PLC adalah berkesan sebagai medan perbincangan prestasi murid dan mencari alternatif baru bagi membantu meningkatkan pencapaian murid, namun masa yang terhad telah menghadkan perjumpaan mereka untuk pelaksanaan PLC (Choo, 2019). Menurut beberapa peserta kajian, faktor kekangan masa adalah cabaran paling besar yang mereka dihadapi. Apabila disoal berkaitan masa bimbingan, peserta kajian D menjawab bahawa beliau terpaksa melaksanakan dua atau tiga kerja pada satu masa. Tambahan jadual waktu mengajar yang banyak menyebabkan kesukaran untuk mereka untuk berjumpa, maka kerjasama antara mereka sukar untuk dilakukan pada masa-masa tertentu. Ini menyebabkan mereka selalunya berbincang dengan rakan-rakan lain pada waktu senggang seperti ketika berjumpa di kantin sekolah. Walau bagaimanapun, PLC tetap dilaksanakan walaupun dalam kekerapan yang kurang. Bagi peserta kajian A PLC hanya dijalankan empat kali setahun mengikut arahan pihak pentadbiran.

5.4 Implikasi Kajian

Dalam bahagian ini, pengkaji membincangkan implikasi dan seterusnya membuat cadangan kajian berdasarkan kepada perbincangan dapatan kajian sebelum ini. Implikasi kajian dibincangkan melalui dua sudut yang berbeza iaitu implikasi teoritikal dan implikasi praktikal. Implikasi teoritikal lebih tertumpu kepada bagaimana amalan pembudayaan PLC serta amalan kolaboratif berdasarkan kepada kepada teori-teori yang mendasari kajian ini. Manakala, implikasi praktikal merujuk kepada cadangan kepada pihak-pihak berkepentingan tentang bagaimana gerak kerja pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif dapat dilaksanakan dengan lebih terurus

dan berkesan. Pihak berkepentingan dalam kajian ini termasuk pemimpin sekolah, guru dan pihak KPM dalam membantu menginstitusikan amalan yang berkesan.

5.4.1 Implikasi Teoritik

Pemantapan dan peningkatan kualiti PdP guru dapatingkatkan melalui proses bimbingan dan pementoran (Rozita et al., 2016). Pada masa yang sama proses bimbingan dan pementoran ini merupakan proses pembelajaran guru dalam mengembangkan pengetahuan, kemahiran, ketrampilan menjadikan sikap yang lebih matang (Budiwan, 2018). Situasi ini secara khususnya menyumbang kepada teori pembelajaran dewasa Knowles (1996) dan teori ZPD Vygotsky (1978) dengan menjelaskan keperluan kepada amalan kolaboratif dalam pembudayaan PLC untuk meningkatkan kualiti PdP. Teori pembelajaran dewasa menyarankan pendekatan andragogi dalam memenuhi kehendak dan keinginan seseorang. Pembelajaran berlaku atas kehendak dan keinginan individu (Mau et al., 2022). Pengalaman yang diperoleh sebagai sumber bahan (Norhasni, 2015; Hiryanto, 2017) kerana mereka bersedia untuk belajar (Dagnew et al., 2020).

Teori ZPD pula menekankan kepada bimbingan rakan pakar sebagai pendorong kepada perkembangan potensi individu. Dapatan kajian ini menyokong kedua-dua teori tersebut iaitu teori pembelajaran dewasa dan teori ZPD. Antara dapatan yang ketara menunjukkan bahawa semasa MLT melaksanakan refleksi pegajaran mereka telah mengetahui kelebihan dan kekurangan masing-masing. Kelebihan dan kekuatan dapat dikongsi untuk membantu rakan lain, manakala bagi memperbaiki kelemahan diri ini memerlukan bimbingan dari rakan lain. Dalam aspek inilah yang memperlihatkan sokongan dan bimbingan rakan bagi mempertingkatkan potensi diri

seperti yang diketengahkan oleh teori ZPD. Contohnya bimbingan MLT kepada guru baharu dan guru bukan opsyen membantu guru-guru ini meningkatkan kemahiran dan pengetahuan serta kaedah PdP yang lebih baik. Selain itu, ketika sesi perjumpaan tersebut seorang pakar rujuk dilantik dan dalam skop kajian ini MLT dipilih sebagai pakar rujuk dan pemimpin guru khususnya dalam bidang kandungan kurikulum.

Dapatan menunjukkan bahawa MLT membantu guru-guru khususnya dalam merancang pengajaran dan penambahbaikan PdP. Semua ini dilaksanakan secara kolaboratif semasa PLC dijalankan di sekolah. Dapatan ini menjawab persoalan berkaitan jurang yang wujud antara keperluan bimbingan MLT dengan keperluan menyelesaikan masalah berkaitan kualiti PdP melalui amalan kolaboratif dan pembudayaan PLC. Maka dapat dikatakan bahawa dapatan kajian ini mengukuhkan lagi Teori Pembelajaran Dewasa dan ZPD khususnya keperluan pembelajaran melalui pengalaman dan bimbingan rakan sebaya dalam meningkatkan kualiti PdP melalui amalan kolaboratif dan pembudayaan PLC dalam kalangan MLT.

Sehubungan dengan itu, kajian ini juga menyumbang kepada Teori Pembelajaran Berpengalaman, apabila pengalaman guru dibina menerusi pembudayaan PLC dan AK. Tambahan pula MLT sebagai pemimpin sentiasa peka khususnya membantu guru menyelesaikan masalah berkaitan pedagogi dan kandungan kurikulum semasa. Seperti dinyatakan sebelum ini, bimbingan MLT terhadap proses PdP dilakukan secara kolaboratif melalui platform PLC. Semua guru yang terlibat dalam PLC tersebut pula berpeluang untuk mempraktikkan pengalaman baharu yang dipelajarinya (Morris, 2020). Guru-guru boleh menghubungkan kait pengalaman konkrit melalui pemerhatian dan refleksi mengenai pengalaman sendiri (Gapari, 2021). Guru mengubah cara

mengajar mengikut keperluan murid bagi kelas yang berbeza. Semua ini berlaku hasil dari perkongsian pengalaman konkrit yang mereka lalui sendiri.

Kajian ini juga menyumbang kepada Teori Reflektif Wallace (1999). Wallace telah menegaskan bahawa guru dapat menghubungkan pengetahuan baru *received knowledge* dengan pengetahuan sedia ada *experiential knowledge* melalui pengalaman yang mereka lalui sendiri (Norhisham et al., 2018). Hal ini berlaku apabila peserta kajian melakukan refleksi pengajaran setiap kali selepas PdP. Penulisan refleksi ini dibuat berdasarkan kepada penilaian pencapaian murid juga pengajaran guru sendiri. Guru juga dapat mengenal pasti kekuatan dan kekurangan PdP mereka sendiri. Setelah itu, hasil refleksi ini digunakan oleh guru bagi merancang PdP seterusnya serta penambahbaikan PdP mereka sendiri. Hal yang lebih baik lagi, hasil refleksi pengajaran guru ini juga dapat dijadikan input dalam pembudayaan PLC. Secara tidak langsung dapat disimpulkan bahawa dapatan kajian ini membuktikan bahawa amalan refleksi pengajaran sangat perlu dalam memperbaiki kualiti PdP melalui pengalaman mereka sendiri seterusnya menyumbang idea kepada pelaksanaan amalan kolaboratif dan pembudayaan PLC di sekolah.

Secara kesimpulannya, pengkaji bersetuju bahawa amalan kolaboratif merupakan satu alat kolaboratif dalam PLC (KPM, 2019), namun dalam kajian ini pengkaji menyetengahkan amalan kolaboratif sebagai tunjang kepada pelaksanaan PLC. Tanpa amalan kolaboratif PLC tidak akan dapat di budayakan. Dapatan kajian ini membuktikan bahawa pembudayaan PLC berlaku apabila amalan kolaboratif dipraktikkan dalam kalangan guru. Justeru itu, dicadangkan salah satu strategi pemantapan amalan kolaboratif ini adalah melalui peranan MLT sebagai pemimpin

pertengahan di sekolah. Kepimpinan mereka bukan hanya dalam bidang kurikulum sebaliknya merangkumi aspek pengurusan khususnya pengurusan panitia. Bagaimana MLT dapat menguruskan guru yang ada di bawah seliaan panitia mereka adalah bergantung kepada penerimaan guru tersebut terhadap kepimpinannya. Maka, keberkesanan peranan MLT juga bergantung kepada sejauh mana kerjasama dalam kalangan guru terhadap kepimpinan mereka.

5.4.2 Implikasi Praktikal

Secara keseluruhannya, penyelidikan ini memberi kefahaman mendalam bagaimana MLT membantu meningkatkan kualiti PdP melalui pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif khususnya dalam bidang pendidikan di Malaysia. Penemuan kajian ini juga membuka pandangan baharu terhadap pembudayaan PLC yang merupakan pemangkin perubahan yang membawa kejayaan kepada sekolah. Dapatan kajian ini membantu KPM, JPN, PPD, pemimpin sekolah, dan guru tentang kepentingan peningkatan kualiti PdP dan impaknya terhadap pencapaian murid dan sekolah. Kualiti PdP dapat ditingkatkan sekiranya semua pihak yang berkepentingan memahami dan memainkan peranan masing-masing. Implikasi praktikal dicadangkan adalah seperti dalam Rajah 5.1. Gerak kerja pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif ini dapat dijadikan panduan di setiap peringkat iaitu sekolah, PPD, JPN dan juga KPM.



Rajah 5.1 : Gerak Kerja Pembudayaan PLC Dan Amalan Kolaboratif

5.4.2.1 Guru, MLT dan Pemimpin Sekolah

Pertama, dapatan kajian mendapati masih terdapat perbezaan kualiti PdP MLT berdasarkan jantina, yang mana kumpulan MLT lelaki mempunyai min lebih rendah daripada kumpulan MLT perempuan. Di Malaysia, salah satu garis panduan yang digunakan bagi menilai kualiti PdP guru adalah standard 4 SKPMg2 (Wan Norhasma & Nurahimah Mohd Yusoff, 2019). Instrumen standard 4 SKPMg2 juga dijadikan sebagai rujukan kepada MLT melaksanakan tugas (Rozali Din, 2021). Oleh itu, diharapkan pihak pentadbir sekolah khususnya dapat mengenal pasti kualiti PdP guru masing-masing. Skor markah dalam standard 4 SKPMg2 juga boleh dijadikan indikator untuk melantik KP dan GK mata pelajaran selain daripada aspek pengalaman mengajar.

Aspek amalan kolaboratif merupakan teras pembudayaan PLC dan pembudayaan PLC tidak akan berlaku dengan jaya tanpa kerjasama semua dalam satu pasukan. Apa yang dipraktikkan oleh MLT adalah mengukuhkan kerjasama guru sebelum PLC dapat

dibudayakan. Memandangkan kesukaran kepada MLT untuk bekerjasama disebabkan kekangan masa dan beban kerja yang banyak maka PLC sukar untuk dibudayakan. Walau bagaimanapun, dapatan kajian mendapati bahawa dalam sesetengah perkara guru mewujudkan ruang kepada mereka sendiri untuk bekerjasama khususnya dalam peningkatan kualiti PdP. Keadaan ini telah menuntut mereka untuk melaksanakan PLC bagi memenuhi keperluan semasa sebagai platform latihan dan perkongsian ilmu. Antaranya ialah PLC dilaksanakan untuk membantu guru baharu berkaitan kefahaman dan penguasaan kandungan kurikulum baharu, membantu guru bukan opsyen, dan juga bagi memenuhi keperluan arahan atasan.

Sehubungan dengan itu, dapatan kajian telah menunjukkan bilangan PLC yang dilaksanakan diperingkat sekolah semakin bertambah. PLC bukan lagi dilaksanakan dua kali setahun atau mengikut arahan. Sebaliknya MLT dan guru-guru akan menjalankan PLC sepanjang masa mengikut keperluan khususnya dalam aspek meningkatkan kualiti PdP guru. Walau bagaimanapun, proses ini masih diperingkat permulaan dan belum menjadi budaya kerja yang unggul di sekolah. Jika amalan ini berterusan dan dijadikan gerak kerja guru sepanjang tahun, maka, berkemungkinan pembudayaan PLC akan berlaku untuk masa hadapan.

Seterusnya, dapatan kajian telah menjelaskan bahawa pembudayaan PLC dalam kalangan MLT adalah selari dengan kerangka pembudayaan PLC kajian ini (Rajah 2.2 hlm 40). Gerak kerja PLC dalam kalangan MLT berpandukan kepada tiga fasa tersebut iaitu *FOCUS*, *IMPROVE*, dan *SHARE*. Ketiga-tiga fasa ini selari dengan tiga fasa perkembangan Fullan (1995, 2006). Pelaksanaan PLC berlaku secara kitaran bermula dari fasa permulaan (*FOCUS*), fasa pelaksanaan (*IMPROVE*) dan fasa pengalaman

(*SHARE*). Tindakan ini menjadi rutin kepada MLT dalam setiap kali melaksanakan bimbingan dan pementoran kepada GDB. Gerak kerja ini bermula dengan refleksi pengajaran yang dilakukan setiap kali selepas PdP dijalankan. Setelah itu, perkongsian amalan terbaik daripada rakan sebaya sering dilakukan dalam menyelesaikan isu yang dihadapi. Input perkongsian amalan baik ini diperoleh semasa MLT melakukan sesi refleksi pengajaran tersebut. Kajian ini menyarankan supaya proses perkongsian amalan baik melalui pembudayaan PLC melibatkan tiga langkah seperti berikut:

Langkah pertama: Guru melaksanakan TSS bagi membincangkan aktiviti, pendekatan, isu serta intervensi dalam merancang RPH yang bersesuaian untuk sesuatu topik yang dipilih.

Langkah kedua: Pelaksanaan *micro teaching* dan *lesson study* dijalankan. Pada peringkat ini, kehadiran semua ahli komuniti diperlukan sebagai penilai kepada RPH yang dijalankan.

Langkah ketiga: Melaksanakan semula refleksi pengajaran oleh semua guru yang terlibat dalam PLC tersebut dan penambahbaikan kualiti PdP dapat dilakukan. Menghasilkan semula RPH setelah penambahbaikan dikenal pasti bagi menangani isu tersebut.

Pengalaman yang dilalui dan diterima membantu guru memperbaiki kualiti PdP mereka. Proses ini akan dilakukan secara berterusan mengikut keperluan semasa sehingga objektif yang disasarkan dicapai. Setelah itu, perkongsian amalan baik ini dilaksanakan kepada kumpulan guru yang lebih besar.

Selain itu, sokongan pentadbir dilihat sebagai satu aspek membantu pembudayaan PLC di sekolah. Oleh itu, barisan pemimpin sekolah termasuk pentadbiran atasan (SLT) dan pemimpin pertengahan (MLT) perlu memahami konsep PLC dan

keberkesanan PLC dalam peningkatan pencapaian sekolah. Seperti dinyatakan oleh Syed Syahrul Zarizi Abdullah (2020), bahawa kepimpinan distributif mampu meningkatkan pembudayaan PLC di sekolah. Selari dengan itu, kepimpinan pemimpin pembelajaran profesional sekolah memberi kesan langsung ke atas model-model pembelajaran profesional dan model-model pembelajaran profesional pula mempunyai perkaitan langsung ke atas amalan guru (Mahaliza & Norlia, 2017). Selain itu, PLC bergerak seiring dengan peningkatan kualiti PdP seterusnya peningkatan pencapaian sekolah (Furqon et al., 2018).

Oleh itu, saya cadangkan bahawa dalam meningkatkan kualiti PdP, suara MLT dalam melaksanakan peranan mereka perlu diambil kira. Dapatan kajian ini menyokong kepada beberapa kajian lain iaitu Bassett (2016), Chong et al. (2018), Ahmad dan Hadzari (2018), Roslizam et al. (2018), Lokman dan Mohammed (2020) dan Choo (2019) berkaitan isu kekangan masa dan beban tugas MLT sebagai punca mereka tidak dapat memberi komitmen dalam tugas. Seharusnya pihak pemimpin sekolah menstruktur kembali agihan tugas dan memberi bimbingan dan sokongan sepenuhnya kepada MLT dalam melaksanakan tugas mereka sebagai pemimpin kurikulum. Sebagai penghargaan dan sokongan moral kepada MLT diharapkan barisan pemimpin sekolah melantik MLT sebagai *teacher leader* untuk tujuan pembudayaan PLC. Penegasan di sini, pemimpin sekolah perlu mempunyai idea yang jelas tentang tujuan PLC dan bagaimana kerja komuniti tersebut akan dimanifestasikan secara berterusan sebagai cara untuk mempromosikan kejayaan sekolah (Wilson, 2016). Sekali lagi MLT dilihat sebagai sumber yang mempunyai potensi untuk peningkatan pencapaian

sekolah, maka pentadbir mesti menyokong pertumbuhan kepemimpinan dalam kalangan guru masa kini (Carver, 2016).

5.4.2.2 KPM, JPN dan PPD

Dapatan kajian telah membuktikan bahawa kualiti PdP guru dapat dipertingkatkan melalui pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif di sekolah. MLT pula merupakan pemimpin pertengahan yang membantu secara langsung kejayaan pelaksanaan amalan kolaboratif dan pembudayaan PLC sebagai satu platform yang paling sesuai untuk proses pembelajaran guru berterusan. Pentingnya, pembelajaran berterusan membantu guru meningkatkan kualiti PdP khususnya dan peningkatan profesion guru amnya. Oleh itu, bagi meningkatkan profesion keguruan memerlukan sokongan infrastruktur pendidikan supaya pengajaran menjadi aktiviti intelektual berasaskan pengetahuan kukuh dalam kalangan guru. Maka disarankan supaya amalan kolaboratif dan pembudayaan PLC menjadi satu aspek yang menjadi fokus apabila berlakunya kunjung bantu pihak KPM, KPN dan PPD apabila turun ke sesolah. Dengan harapan kunjung bantu ini dapat menutup jurang pencapaian yang wujud antara sekolah. Seperti mana dapatan kajian Ibrahim et al. (2019), PLC diamalkan di sekolah berprestasi tinggi (SBT) dan PLC kerap dijalankan di sekolah melalui kepimpinan transformasi yang diamalkan di sekolah-sekolah tersebut.

Salah satu punca yang menghalang MLT menjalankan tugas dengan cemerlang adalah arahan atasan. Masalah ini timbul apabila pelbagai arahan *ad hoc* terutamanya berkaitan dengan dasar dan arahan-arahan baharu yang perlu pelaksanaan dan komitmen guru di peringkat sekolah. Menjadi rungutan dalam kalangan MLT apabila arahan ini kurang jelas dan diberi tempoh masa yang singkat menyebabkan tekanan

kepada mereka. Mereka sangat memerlukan sokongan pihak pentadbiran diperingkat sekolah, sokongan pegawai SISC+ di peringkat PPD dan juga sokongan dari JPN dan KPM terutamanya dalam penyampaian maklumat yang jelas.

5.5 Cadangan Kajian Akan Datang

Hasil penyelidikan ini membuktikan satu lagi bukti empirikal berkaitan dengan kualiti PdP dalam kalangan guru. Pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif telah disahkan sebagai satu platform yang sesuai untuk meningkatkan kualiti PdP guru, peningkatan pencapaian murid dan seterusnya pencapaian sekolah. Kajian ini sebagai satu penelitian semula bagaimana MLT dapat meningkatkan kualiti PdP melalui pelaksanaan amalan kolaboratif dan pembudayaan PLC di sekolah.

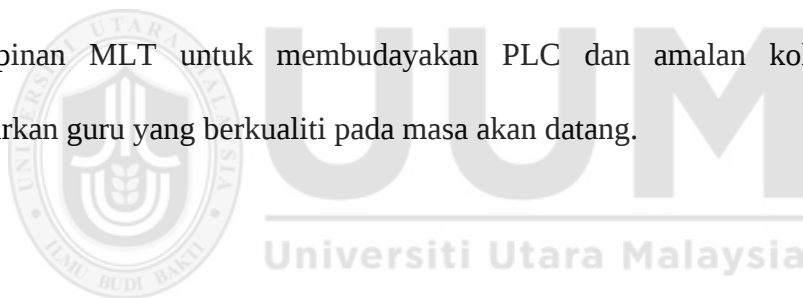
Dapatan kajian ini diharap dapat dijadikan amalan baik sebagai panduan dan rujukan kepada pihak berkepentingan dan pengkaji-pengkaji lain yang menjalankan kajian dalam bidang dan skop yang berkaitan dengan kajian ini. Berdasarkan kepada dapatan, perbincangan dan sumbangan kajian yang diperoleh, terdapat beberapa cadangan dikemukakan bagi kajian-kajian akan datang. Cadangan ini dapat dijadikan panduan dan rujukan untuk kajian lanjutan berkaitan PLC, amalan kolaboratif, MLT dan kualiti PdP.

- i) Sampel kajian ini terdiri daripada MLT yang bertugas di SMK di bawah KPM sahaja. Dicadangkan sampel kajian melibatkan pelbagai MLT yang bertugas di sekolah rendah, sekolah menengah, sekolah berasrama penuh, matrikulasi dan institut pendidikan guru supaya dapatan kajian diperkukuhkan lagi.

- ii) Kajian seterusnya boleh diperluas kepada pelbagai kategori guru-guru lain yang bertugas sekolah rendah dan sekolah menengah persendirian atau swasta. Kemungkinan beberapa penemuan baharu boleh diperoleh hasil daripada dapatan kajian tersebut.
- iii) Kajian ini dijalankan terhad kepada enam mata pelajaran teras di sekolah menengah iaitu Bahasa Melayu, Bahasa Inggeris, Pendidikan Islam, Sejarah, Matematik dan Sains sahaja. Disarankan kepada pengkaji seterusnya supaya perluaskan kepada mata pelajaran elektif dan mata pelajaran lain yang diajar di sekolah.
- iv) Kajian ini hanya melibatkan tiga negeri di Zon Utara semenanjung Malaysia iaitu Perlis, Kedah dan Pulau Pinang. Oleh itu, kajian bidang ini boleh diteruskan lagi dalam konteks yang lebih luas melibatkan seluruh negara Malaysia. Dapatan kajian tersebut lebih menyeluruh dan dapat digeneralisasikan dan signifikan untuk perbandingan.
- v) Kajian ini menggunakan triangulasi dalam pengumpulan data iaitu soal selidik, analisis dokumen dan temu bual. Namun kajian ini menghadapi kekangan di mana negara kita dalam perintah kawalan pergerakan (PKP) kerana COVID-19 menghalang kajian lapangan dan pengutipan data hanya terhad dalam talian sahaja. Kajian lanjutan boleh diluaskan lagi menggunakan kaedah pemerhatian dalam bilik darjah secara bersemuka agar dapat melihat situasi sebenar yang berlaku dilapangan.

5.6 Kesimpulan

Hasil kajian ini menunjukkan bahawa pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif mempunyai signifikan dengan kualiti PdP. Namun begitu peranan MLT tidak boleh diabaikan kerana tanpa kehadiran mereka sukar untuk organisasi mempraktikkan PLC dan amalan kolaboratif ini. Dapatan kajian juga mendapati bimbingan MLT sebagai satu medium yang boleh mempercepat pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif khususnya dalam meningkatkan kualiti PdP guru. Walaupun begitu, bidang tugas MLT perlu distruktur semula supaya halangan dan cabaran yang dihadapi iaitu kandungan kurikulum baharu, arahan atasan dan bebanan kerja boleh dikurangkan dan mereka bertambah yakin dan komited dalam menjalankan tanggungjawab yang diberikan. Dapatan ini perlu dikaji secara kritikal dan sintesis untuk membangunkan kepimpinan MLT untuk membudayakan PLC dan amalan kolaboratif dalam melahirkan guru yang berkualiti pada masa akan datang.



RUJUKAN

- Abdul Ghani Kanesan Abdullah., & Ying L.L. (2019). Pengaruh moderator bagi komuniti pembelajaran profesional terhadap kepimpinan instruksional pengetua dan efikasi kolektif guru. *Jurnal Kepimpinan Pendidikan*, 6(3), 53–64.
- Abdul Rasid Jamian. (2017). Pelaksanaan komuniti pembelajaran profesional (KPP) untuk peningkatan kemahiran guru Bahasa Melayu mengajar penulisan karangan, *JUKU: Jurnal Kurikulum & Pengajaran Asia Pasifik*, 4(3), 1-10.
- Abdul Rasid Jamian., Shamsudin Othman., Azhar Md Sabil., Rozita Radhiah Said., & Rosmaria Omar. (2019). An application of professional learning community approach to enhance language learning among students in higher education Institution. *International Research Journal of Education and Sciences*, 3(2), 32-38.
- Abdul Rasid, Jamian., & Hasmah, Ismail. (2013). Pelaksanaan pembelajaran menyeronokkan dalam pengajaran dan pembelajaran Bahasa Melayu. *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu*, 3(2), 49–63.
- Agung Suharyanto. (2015). Jurnal pendidikan ilmu-ilmu sosial pendidikan dan proses pembudayaan dalam keluarga. *Pendidikan Dan Proses Pembudayaan Dalam Keluarga*, 7(2), 162–165.
- Ainun Rahmah Iberahim., Zamri Mahamod., & Wan Muna Ruzanna Wan Mohammad. (2017). Pembelajaran abad ke-21 dan pengaruhnya terhadap sikap, motivasi dan pencapaian Bahasa Melayu pelajar sekolah menengah. *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu*, 7(2), 77-88.
- Al-Mahdy, Y. F. A., & Sywelem, M. M. G. (2016). Teachers' perspectives on professional learning communities in some Arab countries. *International Journal of Research Studies in Education*, 5(4), 45-57. <https://doi.org/10.5861/ijrse.2016.1349>
- Alimuddin Mohd Dom. (2019, Dosember ,9). KSSM perkasakan pelajar holistik. Berita Harian. <https://www.bharian.com.my/kolumnis/2019/12/636767/kssm-perkasakan-pelajar-secara-holistik>
- Allen, M. (Ed.). (2017). *The SAGE encyclopedia of communication research methods*. SAGE publications.
- Alma Harris., Jones, M., Nashwa Ismail., & Nguyen, D. (2019). Middle leaders and middle leadership in schools: exploring the knowledge base (2003 – 2017). *School Leadership & Management*, 39 (3-4), 255-277. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1578738>
- Amin Senin. (2019, Mar 24). Naratif baharu amalan pendidikan: Fokus & gerak kerja profesional KPPM 2019. https://issuu.com/mhy320/docs/naratif_baharu_pendidikan
- Amirafiza Zaitun Mohd Jackie., Muhammad Faizal Abdul Ghani., & Faisol Elham. (2017). Keberkesanan pengajaran guru tadika: Satu kajian awal. *JuPiDi: Jurnal Kepimpinan Pendidikan*, 3(4), 72-95.
- Aney Amin., Marinda Muhammad., & Norasmah Othman. (2019). Pengurusan bilik darjah guru baharu yang mengikuti Program Pembangunan Guru Baharu (PPGB) *Jurnal Pendidikan Malaysia*, 44(01), 21–27. <https://doi.org/10.17576/jpen-2019-44.01-03>
- Aniza Ahmad., & Zamri Mahamod. (2019). Tahap kemahiran guru Bahasa Melayu sekolah menengah dalam melaksanakan pentaksiran berasaskan sekolah

- berdasarkan jantina, opsyen dan tempat mengajar. *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu*, 5(1), 18-29.
- Anuar Ahmad., & Jingga, N. (2015). Pengaruh kompetensi guru dalam pengajaran terhadap pencapaian akademik pelajar dalam mata pelajaran Sejarah. *JuKu. Jurnal Kurikulum & Pengajaran Asia Pasifik*, 3(2), 1-11.
- Apak, J., & Taat, M. S. (2018). Pengaruh kesediaan guru terhadap pengurusan bilik darjah abad ke-21. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*, 3(4), 6-22.
- Aslamiah., Ahmad Suriansyah., Rizky Amelia., & Ngadimun. (2019). Building professional learning communities (PLC) to increase the quality of education in elementary schools. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 5(4), 583-598.
- Azalida Tajudin., & Norazilawati Abdullah. (2018). Kesediaan guru sains sekolah rendah terhadap pelaksanaan pembelajaran abad ke-21. *Jurnal Pendidikan Sains Dan Matematik Malaysia*, 8(1), 82-97.
- Azarudin Awang. (2015). *Kajian pengalaman dialog kehidupan masyarakat Cina Muslim Terengganu sebelum dan selepas konversi/Azarudin bin Awang* (Doctoral dissertation, University of Malaya).
- Aziah Ismail., Loh, H. Y., & Abdul Ghani Kanesen Abdullah. (2015). Komuniti Pembelajaran Profesional dan Efikasi Kendiri Guru Sekolah Menengah di Pulau Pinang. *JuPiDi: Jurnal Kepimpinan Pendidikan*, 2(1), 1-12.
- Azimah Dolah. (2019). Middle leaders as curriculum leaders: factors affecting their capacity in promoting professional learning community. *Duke Law Journal*, 1(1), 1-13. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Badrol Hisham Abdullah Ishak., & Mahaliza Mansor. (2019). Pengaruh organisasi pembelajaran terhadap kepuasan kerja guru sekolah menengah kebangsaan harian negeri Perak. *e-Academia Journal*, 8(1), 77-92.
- Bantwini, B. D. (2019). Developing a culture of collaboration and learning among natural science teachers as a continuous professional development approach in a province in South Africa. *Teacher Development*, 23(2), 213-232. <https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1533491>
- Baricaua Gutierrez, S. (2016). Building a classroom-based professional learning community through lesson study: insights from elementary school science teachers. *Professional Development in Education*, 42(5), 801-817. <https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1119709>
- Bassett, M. (2016). The role of middle leaders in New Zealand secondary schools: Expectations and challenges. *Waikato Journal of Education*, 21(1), 97-108. <https://doi.org/10.15663/wje.v21i1.194>
- Bennett, C. S. (2017). Professional learning community impact on student achievement. *Unpublished doctoral dissertation. Canada: The Education Department*, Carson-Newman University.
- Birt, L., Scott, S., Cavers, D., Campbell, C., & Walter, F. (2016). Member checking: a tool to enhance trustworthiness or merely a nod to validation?. *Qualitative health research*, 26(13), 1802-1811.
- Bitty, A., & Pang, V. (2017). The relationship between professional learning community and lesson study: A case study in low performing schools in Sabah, Malaysia. *Sains Humanika*, 9(1-3), 63-70.
- Blitz, C. L., & Schulman, R. (2016). *Measurement Instruments for Assessing the Performance of Professional Learning Communities*. ERIC Clearinghouse

- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., ... & Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities* (Vol. 637). Research report.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40
- Bowen, P. W., Rose, R., & Pilkington, A. (2017). Mixed methods-theory and practice. Sequential, explanatory approach. *International Journal of Quantitative and Qualitative Research Methods*, 5(2), 10.
- Brown, B. D., Horn, R. S., & King, G. (2018). The effective implementation of professional learning communities. *Alabama Journal of Educational Leadership*, 5, 53–59.
- Bryant, D. A., & Rao, C. (2019). Teachers as reform leaders in Chinese Schools. *International Journal of Educational Management*, 33(4), 663–667.
- Bryant, D. A., Lun, W. Y., & Adames, A. (2020). How middle leaders support in-service teachers' on-site professional learning. *International Journal of Education Research* 100, 101530.
- Bryk, A., Camburn, E., & Louis, K. S. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 751–781. <https://doi.org/10.1177/0013161x99355004>
- Budiwan, J. (2018). Pendidikan orang dewasa (andragogy). *QALAMUNA: Jurnal Pendidikan, Sosial, dan Agama*, 10(02), 107-135
- Bufalino, G. (2017). Leading school from the middle. Middle leadership in a context of distributed leadership. *Formazione & Insegnamento. Rivista Internazionale di Scienze dell'educazione*, 15(3), 149-162.
- Candela, A. G. (2019). Exploring the function of member checking. *The qualitative report*, 24(3), 619-628.
- Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Examining the relationships between the level of schools for being professional learning communities and teacher professionalism. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 13-27.
- Cardno, C., & Bassett, M. (2015). Multiple perspectives of leadership development for middle-level pedagogical leaders in New Zealand secondary schools. *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*, 30(2), 30-38.
- Carpenter, D. (2017). Collaborative inquiry and the shared workspace of professional learning communities. *International Journal of Educational Management*, 31(7), 1069–1091. <https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2015-0143>
- Carpenter, D. (2018). Intellectual and physical shared workspace: Professional learning communities and the collaborative culture. *International Journal of Educational Management*, 32(1), 121–140. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2017-0104>
- Carver, C. L. (2016). Transforming Identities: The transition from teacher to leader during teacher leader preparation. *Journal of Research on Leadership Education*, 11(2), 158–180. <https://doi.org/10.1177/1942775116658635>
- Chaharbashloo, H., Gholami, K., Aliasgari, M., Talebzadeh, H., & Mousapour, N. (2020). Analytical reflection on teachers' practical knowledge: A case study of exemplary teachers in an educational reform context. *Teaching and Teacher Education*, 87(2020), 102931. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102931>
- Chauraya, M., & Brodie, K. (2017). Learning in professional learning communities: Shifts in mathematics teachers' practices. *African Journal of Research in*

- Mathematics, Science and Technology Education*, 21(3), 223–233.
<https://doi.org/10.1080/0035919X.2017.1350531>
- Chauvette, A., Schick-Makaroff, K., & Molzahn, A. E. (2019). Open data in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1–6.
<https://doi.org/10.1177/1609406918823863>
- Chen, P., & Wang, T. (2015). Exploring the evolution of a teacher professional learning community: a longitudinal case study at a Taiwanese high school. *Teacher Development*, 19(4), 427–444.
<https://doi.org/10.1080/13664530.2015.1050527>
- Chong, C. K., Mohamad Faizal A Ghani, & Zuraida Abdullah. (2018). Cabaran amalan komuniti pembelajaran dalam kalangan guru Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi Malaysia. *Jurnal Kurikulum & Pengajaran Asia Pasifik*, 6(3), 1–14.
- Chong, C. K., Mohamad Faizal A Ghani, & Zuraida Abdullah. (2016). Amalan komuniti pembelajaran profesional (KPP) di sekolah berprestasi tinggi (SBT) Malaysia: Sebuah Sekolah Jenis Kebangsaan Cina (SKJC) di Sarawak. *Jurnal Kepimpinan Pendidikan*, 3(1), 43–70.
- Chong, O. S., Zamri Mahamod., & Mohd Izham Mohd Hamzah. (2017). Meneroka kaedah pengajaran guru cemerlang Bahasa Melayu Negeri Sarawak: Satu kajian Kes. *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu*, 7(1), 93–108.
- Choo, Y. B. (2019). Penggunaan komuniti pembelajaran profesional dalam perubahan guru melalui Program Transformasi Sekolah 2025 (TS25) di sekolah rendah Malaysia [Kertas Persidangan] SPPK (2019), <http://www.ipg.edu.my/prosiding/sppk2019/>
- Chuzairy Hanri., & Mohammad Yusof Arshad. (2013). Ke arah pendidikan yang lebih berkualiti : Pengamalan pengajaran guru Kimia dalam menggalakkan kreativiti. In *Prosiding 2nd International Seminar on Quality and Affordable Education*.
- Cohen, E. (2015). Principal leadership styles and teacher and principal attitudes, concerns and competencies regarding inclusion. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186 (2015), 758-764.
- Courtney, M. B., Constantine, E. D. J. J., & Trosper, M. E. (2017). *Best practices guidebook professional learning communities*. Online Submission.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. W. (2015). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (Fourth). Sage Publications.
- Creswell, W. J., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (Fifth). Sage Publications.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Curtis, B. R. (2013). *Finding a New Way: Leveraging teacher leadership to meet unprecedented demands*. The Aspen Institute.
- Dagnew, A., Dar, B., Dagnew, G., & States, U. (2020). The effects of problem-solving teaching methods on elementary school student's physics achievement at Dudmegn full cycle elementary school, Ethiopia. *Global Journal of Guidance and Counseling in Schools: Current Perspectives* 10(1), 49–63.
- Datnow, A., & Datnow, A. (2018). Time for change? The emotions of teacher collaboration and reform. *Journal of Professional Capital and Community*. 3(3), 157-172 <https://doi.org/10.1108/JPCCC-12-2017-0028>
- Deborah, K., Edward, K., & Mercy, M. M. (2017). Secondary school principals' work

- load and instructional supervision practices in Kenya: A case of Lower Yatta Sub County, Kitui County. *International Journal of Humanities, Social Sciences and Education*, 4(2), 68–80. <https://doi.org/10.20431/2349-0381.0402007>
- DeLuca, C., Bolden, B., & Chan, J. (2017). Systemic professional learning through collaborative inquiry: Examining teachers' perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 67, 67–78. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.014>
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. (A. Pollard, Ed.). Boston: D.C. Heath
- Dilshad, M., Hussain, B., & Batool, H. (2019). Continuous professional development of teachers: A case of public universities in Pakistan. *Bulletin of Education and Research*, 41(3), 119-130.
- Dima Mazlina @ Siti Aishah Abu Bakar., & Abdul Rashid Jamian. (2016). Pelaksanaan komuniti pembelajaran profesional (KPP) untuk peningkatan kemahiran guru Bahasa Melayu mengajar penulisan karangan. *Jurnal Kurikulum & Pengajaran Asia Pasifik*, 4(3), 1–10.
- Dogan, Selçuk, Adams, A., & Adams, A. (2020). Augmenting the effect of professional development on effective instruction through professional communities. *Teachers and Teaching*, 26(3-4), 326-349. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1832064>
- Dufour, R. (2004). What is a “professional learning community”? *Communities, Educational leadership*, 61(8), 6-11.
- DuFour, R. (2007). Professional learning communities: A bandwagon, an idea worth considering, or our best hope for high levels of learning? *Middle School Journal*, 39(1), 4–8. <https://doi.org/10.1080/00940771.2007.11461607>
- DuFour, Richard, DuFour, R., Loertscher, D. V., & Eaker, R. (2013). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work* (Second ed.). Solution Tree Press.
- DuFour, Rick., & Mattos, M. (2013). How do principals really improve schools? *Educational Leadership*, 70(7), 34–40.
- Durksen, T. L., Klassen, R. M., & Daniels, L. M. (2017). Motivation and collaboration: The keys to a developmental framework for teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 67, 53–66. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.011>
- Dzwigol, H. (2020). Innovation in marketing research: quantitative and qualitative analysis. *Marketing and Management of Innovations*, 1, 128–135. <https://doi.org/10.21272/mmi.2020.1-10>
- Efferi, A. (2017). Respon guru dalam menyikapi perubahan kurikulum. *Quality*, 5(1), 19–39.
- Erdemir, N., & Yeşilçınar, S. (2021). Reflective practices in micro teaching from the perspective of preservice teachers: teacher feedback, peer feedback and self-reflection. *Reflective Practice*, 22(6), 766-781. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1968818>
- Eun, B. (2019). The zone of proximal development as an overarching concept: A framework for synthesizing Vygotsky's theories. *Educational Philosophy and Theory*, 51(1), 18-30.
- Ezwafahmey Ahmad Kusaini. (2018). Tahap kesediaan guru cemerlang Bahasa Melayu terhadap pelaksanaan komuniti pembelajaran profesional di sekolah menengah di negeri Melaka *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu*, 8(2), 63-73.
- Fadzilah Patman., Suhairullah Omar Ramih., & Mohd Khairuddin @ Jerry Abdullah.

- (2021). Kepimpinan servan pengetua dan pelaksanaan kemahiran berfikir aras tinggi guru di sekolah menengah negeri Sabah. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*, 6(5), 78–83. <https://doi.org/10.47405/mjssh.v6i5.787>
- Faizatul Hafilah Abdul Halim., & Nor Syahilia Aris. (2016). Persepsi pelajar terhadap pembelajaran teradun (blended learning). *Journal on Technical and Vocational Education*, 1(2), 53-63.
- Farchi, T., & Tubin, D. (2019). Middle leaders in successful and less successful schools. *School Leadership and Management*, 39(3–4), 372–390. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1550389>
- Farrell, T. S. (2020). Professional development through reflective practice for English-medium instruction (EMI) teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(3), 277-286.
- Fauzi Hussin., Jamal Ali., & Mohd Saifoul Zamzuri Noor. (2020) *Kaedah penyelidikan & analisis data SPSS (UUM Press)*. UUM Press.
- Fazleen Mohamad., & Siti Noor Ismail. (2018). Kepimpinan strategik dan hubungannya dengan kualiti pengajaran guru. *Jurnal Kepimpinan Pendidikan*, 5(2), 14-25.
- Fleming, P. (2019). *Successful middle leadership in secondary schools* (2nd ed.). Oxon: Routledge.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research*: Sage Publications.
- Flynn, R., Albrecht, L., & Scott, S. D. (2018). Two approaches to focus group data collection for qualitative health research: Maximizing resources and data quality. *International Journal of Qualitative Methods*, 17(1), 1–9. <https://doi.org/10.1177/1609406917750781>
- Ford, L., Branch, G., & Moore, G. (2008). Formation of a virtual professional learning community in a combined local and distance doctoral cohort. *AACE Journal*, 16(2), 161–185.
- Foziana Jamaludin, Mohamed Yusoff Mohd Nor, & Mohd Izham Mohd Hamzah. (2018). Latihan Dalam Perkhidmatan : Pengurusan Bilik Darjah. *Jurnal Wacana Sarjana*, 2(1), 1–12.
- Fullan, M. (1995). The school as a learning organization: Distant dreams. *Theory into practice*, 34(4), 230–235. <https://doi.org/10.1080/00405849509543685>
- Fullan, M. (2006). *Change theory as a force for school improvement*. In *Intelligent leadership: Constructs for thinking education leaders*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Furqon, A., Komariah, A., Satori, D., & Suryana, A. (2018). The existence of schools as professional learning community (PLC). *1st International Conference on Education Innovation (ICEI 2017)*. <https://doi.org/10.2991/icei-17.2018.1>
- Gapari, M. Z. (2021). Efektivitas model pembelajaran Kolb dalam meningkatkan hasil belajar siswa IPS Kelas XI MA Mu'allimin NW Pancor. *Islamika*, 3(1), 108–122. <https://doi.org/10.36088/islamika.v3i1.1021>
- Goddard, Y., & Kim, M. (2018). Examining connections between teacher perceptions of collaboration, differentiated instruction, and teacher efficacy. *Teachers College Record*, 120(1), 1-24.
- Goldstein, A. (2015). Teachers' Perceptions of the Influence of Teacher Collaboration on Teacher Morale. *Walden Dissertations and Doctoral Studies*. 223. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/223>.

- Goodill, C. A. (2017). An analysis of the educational systems in Finland and the United States: A case study. Honors Theses. 118. https://ecommons.udayton.edu/uhp_theses/118
- Gore, J., Lloyd, A., Smith, M., Bowe, J., Ellis, H., & Lubans, D. (2017). Effects of professional development on the quality of teaching: Results from a randomised controlled trial of Quality Teaching Rounds. *Teaching and Teacher Education*, 68, 99–113. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.007>
- Gray, J., Kruse, S., & Tarter, C. J. (2016). Enabling school structures, collegial trust and academic emphasis: Antecedents of professional learning communities. *Educational Management Administration and Leadership*, 44(6), 875–891. <https://doi.org/10.1177/1741143215574505>
- Gray, L. M., Wong-Wylie, G., Rempel, G. R., & Cook, K. (2020). Expanding qualitative research interviewing strategies: Zoom video communications. *Qualitative Report*, 25(5), 1292–1301. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.4212>
- Grootenboer, P. (2018). *The Practices of School Middle Leadership*. Singapore: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-0768-3>
- Grootenboer, P., Karin, R., & Edwards-groves, C. (2017). *Practice Theory Perspectives on Pedagogy and Education*, Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-3130-4>
- Gurr, D. (2019). School middle leaders in Australia, Chile and Singapore. *School Leadership & Management*, 39(3-4), 278-296.
- Gutierrez, S. B. (2016). Building a classroom-based professional learning community through lesson study: insights from elementary school science teachers. *Professional Development in Education* 42(5), 801-817. <https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1119709>
- Habsah Muda., Nanthakumar Lognathan., Zainudin Awang., Hashim Jusoh., & Zaharah Salwati Baba. (2018). *Application of Theory, Methodology and Analsis in Condustring Research: A Practical guide to Quantitative Research and Thesis* Penerbit Unisza. ISBN:978- 967-2231-11-0
- Hadfield, M., & Ainscow, M. (2018). Inside a self-improving school system: Collaboration, competition and transition. *Journal of Educational Change*, 19(4), 441–462. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9330-7>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., Black, W. C., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate Data Analysis (Eighth)*. Cengage Learning, EMEA. <https://doi.org/10.1002/9781119409137.ch4>
- Hallam, P. R., Smith, H. R., Hite, J. M., Hite, S. J., & Wilcox, B. R. (2015). Trust and collaboration in PLC Teams: Teacher relationships, principal support, and collaborative benefits. *NASSP Bulletin*, 99(3), 193–216. <https://doi.org/10.1177/0192636515602330>
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2017). Cultures of professional collaboration: their origins and opponents introduction. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(2), 74-85.
- Hariatul Hafidzah., Mahmod Khory., Mohd Nazri Abdul Rahman., & Muhammad Azhar Zailaini. (2021). Pengurusan pentaksiran bilik darjah mata pelajaran bahasa arab berasaskan keperluan pembelajaran murid. *JuPiDi: Jurnal Kepimpinan Pendidikan*, 8(2), 41-57.
- Hartmann, M. D. (2017). Theory and Method of Reflection Levels – Its Use in Vocational Education and Training. In *VET Development Symposium “Current*

- Situation and Development of Further Education and Research in Vocational Education and Training in Subsahara Africa*", 23th-25th August 2016 (pp. 1–9). Windhoek (Namibia): The Namibia University of Science and Technology and the University of Rostock.
- Hatton, K. (2020). A new framework for creativity in social pedagogy. *International Journal of Social Pedagogy*, 9(1), 1–9.
- Hendra Riofita. (2016). Bentuk peranan guru dalam memberikan pendidikan kepemimpinan. *Jurnal Kependidikan Islam*, 2(1), 85–104.
- Hennink, M., & Kaiser, B. N. (2022). Sample sizes for saturation in qualitative research: A systematic review of empirical tests. *Social Science & Medicine*, 292, 114523. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114523>
- Hipp, K. K., Huffman, J. B., Pankake, A. M., & Olivier, D. F. (2008). Sustaining professional learning communities: Case studies. *Journal of Educational Change*, 9(2), 173–195. <https://doi.org/10.1007/s10833-007-9060-8>
- Hiryanto. (2017). Pedagogy, andragogi dan heutagogi serta implikasinya dalam pemberdayaan masyarakat. *Dinamika Pendidikan*, 22(1), 65–71.
- Ho, D., Lee, M., & Teng, Y. (2016). Exploring the relationship between school-level teacher qualifications and teachers' perceptions of school-based professional learning community practices. *Teaching and Teacher Education*, 54, 32–43. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.005>
- Ho, J., Ong, M., & Tan, L. S. (2020). *Leadership of Professional Learning Communities in Singapore schools: The tight loose balance*. 48(4), 365–650.
- Hord, S. M. (1997). Professional learning communities: communities of continuous inquiry and improvement. *Leadership*, 40(1), 58–59. <https://doi.org/10.1177/1365480210376487>
- Hordvik, M., Haugen, A. L., Engebretsen, B., Møller, L., & Fletcher, T. (2020). A collaborative approach to teaching about teaching using models-based practice: developing coherence in one PETE module. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(5), 433–447. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1812558>
- Huffman, J. B., Olivier, D. F., Wang, T., Chen, P., Hairon, S., & Pang, N. (2016). Global conceptualization of the professional learning community process: transitioning from country perspectives to international commonalities. *International Journal of Leadership in Education*, 19(3), 327–351. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1020343>
- Idi, V. J. A., Zuraidah Abdullah., & Kenayathulla, H. B. (2021). Tinjauan kajian empirikal mengenai komuniti pembelajaran profesional di Malaysia (2010-2020): Dapatan dan tema *Geografia*, 17(2), 176-190. <https://doi.org/10.17576/geo-2021-1702-14>
- Intanam, N., & Wongwanich, S. (2014). An application of the professional learning community approach to developing the learning process and enhancing academic achievement in the mathematics and science teaching of the primary school student. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 131, 476-483.
- Jacobson-Lundeberg, V. (2016). Pedagogical implementation of 21st century skills. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 27, 82–100.
- Jamal Yunus., & Maziana Murad. (2018). Hubungan pengetahuan pengurusan dengan kemahiran pengurusan ketua panitia sekolah-sekolah menengah. *Management Research Journal*, 7, 222-232.
- Jamelaa Bibi Abdullah., & Normala Ahmad. (2016). Amalan kepimpinan dan

- pengurusan pengetua : Kajian kes pembukaan sekolah baharu Di SMK Sri Layang. *Jurnal Pengurusan Dan Kepimpinan Pendidikan*, 30(2), 93–106.
- James, C., & Goodhew, C. (2011). An analysis of a subject department in an english secondary school using the collaborative practice analytical framework. *Educational Management Administration and Leadership*, 39(3), 317–332. <https://doi.org/10.1177/1741143210393998>
- James, C., & Jule, A. (2005). The collaborative practitioner. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Glamorgan, 14-17 September 2005.
- Jessie, L. G. (2007). *The elements of a professional learning community NAESP: The elements of a professional learning community*, Leadership Compass, 5(2), 3–5.
- Juairiah Marjonet., Siti Hajar Abu Bakar Ah., & Noralina Omar. (2020). Pementoran dalam program pembangunan guru baharu Kementerian Pendidikan Malaysia *The Malaysian Journal of Social Administration*, 14(2), 79-95.
- Jung, L.C., & Norasmah Othman. (2018). Amalan penyeliaan dan hubungannya dalam meningkatkan kualiti pengajaran guru. *International Journal of Education*, 3(22), 28-48.
- Kamarudin Ismail., Rosnah Ishak., Yuet, F. K.C., & Siti Hajar Kamaruddin. (2019). Komuniti pembelajaran profesional sebagai budaya kolaborasi profesional sekolah: Teori dan amalan. *Malaysian Journal of Society and Space*, 15(4), 261–273. <https://doi.org/10.17576/geo-2019-1504-19>
- Kamarul Azmi Jasmi (2012). Analisis data dalam penyelidikan kualitatif. *Kursus penyelidikan kualitatif Siri*, 3, 1-11.
- Kamarul Azmi Jasmi (2016). Pengajaran dan pembelajaran berkesan. *ResearchGate*, July, 9–11.
- Karim, A., Ahmed, Z., Shahed, F. H., Rahman, M. M., & Mohamed, A. R. (2019). Challenges affecting the implementation off 50 million in-service training program for English teachers in Bangladesh. *The Qualitative Report*, 24(10), 2457-2485. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.4009>
- Kaya, J. and McIntyre, D. J. (2020). Teacher candidates’ pre / post student teaching reflections of their experiences. *Critical Issues in Teacher Education*, 27, 74–84. <https://www.researchgate.net/publication/338421287%0ATeacher>
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2019). KIT PLC professional learning community (komuniti pembelajaran profesional). EMR Creative Sdn Bhd. <https://drive.google.com/file/d/1fdIEJ04ODRa DE6tjdIl3PRxuKbapUCFL/view>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner* [3rd ed]. Geelong, Vic.: Deakin University Press.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>
- Khairul Anuar Saad, Walsh, B. A., Mallaburn, A., & Brundrett, M. (2018). Exploring the implementation of a professional learning communities in Malaysia’s Schools. *International Journal of Education, Psychology and Counselling*, 2 (5), 1-18.
- Khairul Anuar Saad. (2019). *Peer Coaching in Malaysia: Exploring the implementation of a professional learning communities programme for Arabic language secondary school teachers*. Liverpool John Moores University (United Kingdom).
- Khairul Anuar Saad., Walsh, B. A., Mallaburn, A., & Brundrett, M. (2017). Exploring

- the implementation of a professional learning communities in Malaysian's schools. *International Journal of Education, Psychology and Counselling*, 2(5), 1-18.
- Knowles, M. (1977). Adult learning processes: Pedagogy and andragogy. *Religious Education*, 72(2), 202-211.
- Knowles, M. S. (1978). Andragogy: Adult learning theory in perspective. *Community College Review*, 5(3), 9-20.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of management learning & education*, 4(2), 193-212.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Korkko, M., Kyyro-Ammala, O., & Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and teacher education*, 55, 198-206.
- Korthagen, F., & Nuijten, E. (2022). *The power of reflection in teacher education and professional development: Strategies for in-depth teacher learning*. Routledge.
- KPM (2022) Maklumat asas pendidikan Microsoft Power BI <https://app.powerbi.com/view?>
- KPM. (2013). Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013 - 2025. *Education*, 27(1), 1–268. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- KPM. (2019). *Buku PLC*. (p. 40). Bahagian Profesionalisme Guru, KPM.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. (1970). *Determining sample size for research activities*. 607–610.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* [Fourth Ed]. Sage publications.
- Kurniati, D., & Nuraeningsih, N. (2019). Reflective teaching as a means of teacher professional development. *Journal of English Teaching, Applied Linguistics and Literatures (JETALL)*, 2(1), 8-15. <https://doi.org/10.20527/jetall.v2i1.7370>
- LaPointe-McEwan, D., DeLuca, C., & Klinger, D. A. (2017). Supporting evidence use in networked professional learning: the role of the middle leader. *Educational Research*, 59(2), 136–153. <https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1304346>
- Lase, D. (2019). Education and industrial revolution 4.0. *Handayani Journal PGSD FIP Unimed*, 10(1), 48–62. <https://doi.org/10.24114/jh.v10i1.14138>
- Lee, T. A., Yuan, O. S., & Leng, T. H. (2016). Lesson study: Amalan berkolaborasi untuk pembelajaran berkesan di institut pendidikan guru. *Proceedings of the ICECRS*, 1(1), v1i1-571.
- Lembaga Peperiksaan Malaysia. (2021). Keputusan Peperiksaan Tahun 2020. In *Laporan Analisis Keputusan Sijil Pelajaran Malaysia (SPM) Tahun 2020*.
- Lemper-Shepell. E. (1995). Teacher self-identification in culture from Vygotsky's developmental perspective. *Anthropology and Education Quartely*, 26(4); 425-442
- Li, Y., & Dervin, F. (2018). *Continuing professional development of teachers in Finland*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-95795-1>
- Lieberman, A., & Miller, L. (2016). Harness the energy of collaboration. *Journal of Staff Development*, 37(1), 14–16.
- Lillejord, S., & Børte, K. (2020). Middle leaders and the teaching profession: building intelligent accountability from within. *Journal of Educational Change*, 21(1), 83–107. <https://doi.org/10.1007/s10833-019-09362-2>
- Lipscombe, K., Grice, C., Tindall-Ford, S., & De-Nobile, J. (2020). Middle leading in

- Australian schools: professional standards, positions, and professional development. *School leadership & management*, 40(5), 406-424.
- Lockton, M. (2019). Chasing joint work: administrators' efforts to structure teacher collaboration. *School Leadership and Management*, 39(5), 496–518. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1564269>
- Lokman Mohd Tahir., & Mohammed Borhandden Musah. (2020). Implementing professional learning community in rural Malaysian primary schools: exploring teacher feedback. *International Journal of Management in Education*, 14(4), 422. <https://doi.org/10.1504/ijmie.2020.10028176>
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study* (Vol. 21). Chicago: University of Chicago Press.
- Mahaliza Mansor., & Norlia Mat Norwani. (2017). Hubungan antara peranan pemimpin pembelajaran profesional dan model pembelajaran profesional dengan amalan guru sekolah menengah harian di Malaysia. *Management Research Journal*, 6, 86-98.
- Malaysia Tercinta. (2021, June 10). Ranking Negeri Terbaik SPM 2019 <https://www.malaysiatercinta.com/2020/03/ranking-negeri-terbaik-spm.html>
- Manca, C., Grijalvo, M., Palacios, M., & Kaulio, M. (2018). Collaborative workplaces for innovation in service companies: barriers and enablers for supporting new ways of working. *Service Business*, 12(3), 525–550. <https://doi.org/10.1007/s11628-017-0359-0>
- Mang, C. K. (2008). Kualiti guru permulaan keluaran sebuah institusi perguruan : Satu tinjauan dari perspektif pentadbir sekolah. *Journal of Educators & Education*, 83(1), 49–67.
- Mannan, S. (2019). Best practices of semi-structured interview method. *Research Gate*, 1(1), 1–21. <https://www.researchgate.net/publication/341232398>
- Manurung, S. Y., & Listiani, T. (2020). Menjadi guru yang reflektif melalui proses berpikir reflektif dalam pembelajaran matematika. *Polyglot: Jurnal Ilmiah*, 16(1), 58. <https://doi.org/10.19166/pji.v16i1.2262>
- Marni Izzati Kamaruddin. (2020). Perbezaan tahap pengetahuan, penggunaan, dan penerimaan guru bahasa melayu berdasarkan faktor umur dan pengalaman mengajar ketika mengaplikasikan persekitaran pembelajaran maya. *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu*, 10(2), 15-28.
- Marziah Md. Rahim., & Zanathon H.Iksan. (2017). Reflections on teaching and learning of mathematics through lesson study and video critique. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 4(1), 50–61. <https://doi.org/10.14738/assrj.41.2499>
- Marziah Md. Rahim., & Zanathon H.Iksan. (2016). Model refleksi guru cemerlang terhadap “video critique. *7th International Seminar on Regional Education*, 2(2010), 880–894. <http://ejournal.unri.ac.id/index.php/ISRE/article/view/3102>
- Mastura Kamarudin., Azni Yati Kamarudin., & Ramiaida Darmi. (2020). A review of coaching and mentoring theories and models. *International Journal of Academic Research in Progressive Education Development*, 9(2), 289-298.
- Mau, M., Saenom, S., Martha, I., Ginting, G., & Sirait, S. (2022). Model Pembelajaran Orang Dewasa Di Era Masyarakat 5.0. *Skenoo: Jurnal Teologi dan Pendidikan Agama Kristen*, 2(2), 165-178.
- McLeod, K., & Simpson, A. (2017). Exploring the value of mental health nurses working in primary care in England: A qualitative study. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 24(6), 387–395. <https://doi.org/10.1111/jpm.12400>

- Miller, N. E. (1989). *Personal experience, adult learning and social research: developing a sociological imagination in and beyond the T-group*. The University of Manchester (United Kingdom).
- Mohamad Fadzil Jamil., & Mohd Izham Mohd Hamzah. (2019). The effects of distributed leadership on teachers' collective efficacy and professional learning community. *International Journal of Educational Best Practices*, 3(2), 10. <https://doi.org/10.31258/ijebp.v3n2.p10-27>
- Mohammed Sani Ibrahim. (2017). Peranan guru kanan mata pelajaran dalam mempertingkatkan kualiti pengajaran guru-guru. *JuKu: Jurnal Kurikulum & Pengajaran Asia Pasifik*, 1(1), 28-41.
- Mohd Aizat Abu Hassan., Kamarudin Musa., & Nur Raihan Mohd Yusof. (2019). Professional learning community: A pilot study. *Management Research Journal* 8(2018), 19–29.
- Mohd Faiz Mohamed Yusof., & Nurhanani Romli. (2019). Aplikasi program Atlas. Ti dalam penyelidikan kualitatif pengajian pascasiswazah bidang pengajian islam: suatu cadangan awal. *Al-Hikmah*, 11(1), 3-21.
- Mohd Faiz Mohd Yaakob., & Jamal Nordin Yunus. (2018). Pembentukan model komuniti pembelajaran profesional. *Research Gate*, 97(24–II), 277–290.
- Mohd Fauzi Ali., Abdul Razak Ahmad., & Mohamad Iskandar Shah Sitam. (2016). Pengetahuan kompetensi ke arah peningkatan aplikasi kemahiran pengajaran dan pembelajaran guru Sejarah. *Proceeding 7th International Seminar on Regional Education*, 1(0), 284–299. <https://ejournal.unri.ac.id/index.php/ISRE/article/view/3048/2977>
- Mohd Hassan Abdullah, Intan, Safinas Mohamad Ariff Bakri, Ahmad Jazimin Jusoh. Rosnidar Mansor, Mariyati Mohd Nor & Syakirah Samsudin. (2019). *Manual refleksi kritis*. In Makmal Penyelidikan Pendidikan UPSI, Universiti Pendidikan Sultan Idris (Issue October).
- Morris, T. H. (2020). Experiential learning—a systematic review and revision of Kolb's model. *Interactive Learning Environments*, 28(8), 1064–1077. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1570279>
- Mu, G. M., Liang, W., Lu, L., & Huang, D. (2018). Building pedagogical content knowledge within professional learning communities: An approach to counteracting regional education inequality. *Teaching and Teacher Education*, 73, 24–34. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.006>
- Muhamad Syahrom Ismail., & Fatimah Wati Halim. (2021). Prestasi adaptif perkhidmatan awam: Kajian literatur mengenai intervensi pengurusan dalam pembangunan kepimpinan dan rangka kerja. *Industry and Higher Education*, 35(3), 73–85.
- Muhammad Alamsyah., Syarwani Ahmad., & Helmi Harris. (2020). Pengaruh kualifikasi akademik dan pengalaman mengajar terhadap profesionalisme guru. *Journal of Education Research*, 1(3), 1830187-1830187.
- Muhd Zulhimi Haron., Mohd Muslim Mad Zalli., Farah Nanilah Mod Akil., Ismail Salleh., & Mohd Hilmi Ahmad. (2020). Pengetahuan pedagogi, kemudahan pembelajaran dan hubungannya dengan kualiti pengajaran guru Tahfiz Model Ulul Albab (TMUA). *Journal of Islamic*, 5(34), 1-9.
- Mulford, B. (2006). Leading change for student achievement. *Journal of Educational Change*, 7(1–2), 47–58. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0012-5>
- Mulholland, M., & O'Connor, U. (2016). Collaborative classroom practice for inclusion: Perspectives of classroom teachers and learning support/resource

- teachers. *International journal of inclusive education*, 20(10), 1070-1083.
- Mullen, C. (2009). *The handbook of leadership and professional learning communities*. Springer
- Myron, R., French, C., Sullivan, P., Sathyamoorthy, G., Barlow, J., & Pomeroy, L. (2018). Professionals learning together with patients: An exploratory study of a collaborative learning fellowship programme for healthcare improvement. *Journal of Interprofessional Care*, 32(3), 257–265. <https://doi.org/10.1080/13561820.2017.1392935>
- Mysumber. (2020). Ranking sekolah terbaik SPM 2020 SBP dan MRSM, <https://www.mysumber.com/ranking-sekolah-terbaik.html>
- Narongrith Intanam., Suwimon Wongwanich., & Nattaporn Lawthong. (2016). Benchmark for building professional learning communities in schools: From tools and guideline to practice in Thai educational context. *Tersedia* http://www.iaea.info/documents/paper_4d52fc9.
- Netty Apriyanti., Rafiza Abdul Razak., Mohd Shahril Nizam Shaharom., Suzieleez Syrene Abdul Rahim., & Siti Hajar Halili. (2020). Needs analysis of infographic media using technology for learning Physics. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 8(1), 48-62.
- Nguyen, D., & Ng, D. (2020). *Teacher collaboration for change: sharing, improving, and spreading*. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1787206>
- Ní Chróinín, D., Fletcher, T., & O'Sullivan, M. (2018). Pedagogical principles of learning to teach meaningful physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(2), 117–133. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1342789>
- Ni Made Sumantri. (2019). Pelaksanaan supervisi kolaboratif untuk meningkatkan kualitas pengajaran guru sekolah dasar. *ADI WIDYA: Jurnal Pendidikan Dasar*, 4(2), 161–167.
- Noor Diana Sidi Ahmad., & Jamalul Lail Abdul Wahab., (2021). Hubungan antara kepemimpinan instruksional pengetua dengan amalan komuniti pembelajaran profesional guru di sekolah menengah. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*, 6(2), 152-166.
- Noor Izham Mohd Taib., Zamri Mahamod., A Rahman Haron., & Rozaiman Makmum. (2012). Kebolehppercayaan pemeriksaan karangan secara holistik berdasarkan jantina dan pengalaman dalam kalangan guru bahasa melayu sekolah rendah. *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu*, 2(1), 43–64.
- Noor Syahida Abdullah., Muhammad Hussin., & Norasmah Mansor. (2022). Amalan kepimpinan lestari guru besar dengan kepuasan kerja guru Sekolah Amanah di daerah Jeli: Kajian awal. *Jurnal Dunia Pendidikan*, 3(4), 293-308.
- Nor Hasnida Md Ghazali. (2016). A reliability and validity of an instrument to evaluate the school-based assessment system: A pilot study. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 5(2), 148-157.
- Nor Hasniza Ibrahim., Johari Surif., & Muhammad Yusof Arshad. (2019). Kepentingan pemikiran dan amalan refleksi dalam pengajaran sains di kawasan luar bandar. In *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689–1699.
- Nor Izzati Abdul Latif., & Rahimah Embong. (2018). Konsep amalan komuniti pembelajaran profesional. *Prosiding Seminar Kebangsaan Majlis Dekan Pendidikan Universiti Awam* 7(8) 463–468.
- Norhana Mohamad Saad., Juliana Baharuddin., & Siti Nor Ismail. (2017). Hubungan antara tahap kompetensi fungsional guru dengan pencapaian akademik pelajar di

- sekolah menengah di negeri Kelantan. *Proceedings of the ICECRS*, 1(1), 199–208. <https://doi.org/10.21070/picecrs.v1i1.602>
- Norhana Mohamad Saad., Yaakob Daud., & Mua'azam Mohamad. (2018). Tahap konflik peranan pemimpin sekolah menengah di negeri Kelantan. *Educational Leader*, 6(2), 125–139. <https://doi.org/10.20961/ge.v4i1.19180>
- Norhasni Zainal Abidin., Azahari Ismail., & Andi Suwirta. (2015). Faktor-faktor yang membantu dan menghalang pembelajaran orang dewasa : Implikasi kepada pembangunan sumber manusia. *Jurnal Kajian Pendidikan*, 5(1), 23–32.
- Norhisham Shamsudin., Norazilawati Abdullah., & Noraini Mohamed Noh. (2018). Kesediaan guru sains sekolah rendah terhadap pengenalan Dual Language Programme (DLP). *Jurnal Pendidikan Sains & Matematik Malaysia*, 8(1), 34–45.
- Norisin Mohamad., Ahmad Zabidi Abdul Razak., & Megat Ahmad Kamaludin Megat Daud. (2021). Amalan pembelajaran secara kolektif dan pengaplikasian dalam komuniti pembelajaran profesional: Perspektif pengetua cemerlang sebagai senior leader team (SLT). *Journal of Educational Research*, 39, 13-35.
- Norliza @ Noriza Akhbar., Rosnah Ishak., & Jamal @ Nordin Yunus. (2021). Peranan kepimpinan distributif dalam kalangan pemimpin pertengahan dan kesannya ke atas komitmen organisasi dan iklim sekolah: suatu tinjauan awal, 6(7), 428–437.
- Normiati Batjo, N., & Ambotang, A. S. (2019). Pengaruh pengajaran guru terhadap kualiti pengajaran guru. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*, 4(2), 30-42.
- Norzaliza Alis., Wan Marzuki Wan Jaafar., & Ahmad Fauzi Mohd Ayob. (2018). Kompetensi kaunseling melalui refleksi sendiri: Satu kajian terhadap kaunselor pelatih. *Jurnal Pembangunan Sosial*, 21, 123-134, <https://doi.org/10.32890/jps.21.2018.11559>
- Noviar, H., Jayanti, E., & Badli, S. (2019). Perang paradigma: Dapatkah mendamaikan metodologi pendekatan kuantitatif dan kualitatif. *Ekombis*, 5(1), 27–37.
- Nur Ain Elzira Abdullah., Zamri Mahamod., & Nur Aishah Abdullah. (2018). Kajian pengajaran sebagai program pembangunan profesionalisme berterusan melalui komuniti pembelajaran profesional. *International Journal of Education*, 3(14), 87-99.
- Nur Hawa Hanis Abdullah., & Ghazali Darisalam. (2018). Kesediaan guru melaksanakan kemahiran berfikir aras tinggi dalam pengajaran. *JuKu: Jurnal Kurikulum & Pengajaran Asia Pasifik*, 6(3), 22-31.
- Nuraini Abu Bakar., & Zanaton Iksan. (2015). Perbandingan kelas terbuka dan sesi refleksi dalam pelaksanaan “Lesson Study” di antara Jepun dan Malaysia. In *Proceeding of the 7th International Seminar on Regional Education*, 2,5-7.
- Nurmelda Patric., & Roslinda Rosli. (2020). Pengetahuan pedagogi dan isi kandungan guru opsyen Matematik dalam pengajaran topik pecahan. *Jurnal Dunia Pendidikan*, 2(1), 92–101. <http://myjms.moe.gov.my/index.php/jdspd>
- Osterholt, D. A., & Barratt, K. (2012). Ideas for practice: A collaborative look to the classroom. *Journal of Developmental Education*, 36(2), 22.
- Pieters, J., Voogt, J., & Pareja Roblin, N. (2019). *Collaborative curriculum design for sustainable innovation and teacher learning* (p. 424). Springer Nature.
- Potochnik, A., Colombo, M., & Wright, C. (2018). Statistics and probability. *Recipes for Science, Table 2*, 167–206. <https://doi.org/10.4324/9781315686875-6>
- Prenger, R., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2017). Factors influencing teachers’ professional development in networked professional learning communities.

- Teaching and Teacher Education*, 68, 77–90.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.014>
- Rasidah Arshad., Rosmah Mat Isa., & Nor Liza Abdullah. (2017). Pemenuhan kontrak psikologi dan perkongsian pengetahuan: Peranan kepercayaan, timbal balas dan iklim kolaboratif sebagai pengantara. *Jurnal Pengurusan*, 51, 3–10.
<https://doi.org/10.17576/pengurusan-2018-51-01>
- Ratts, R. F., Pate, J. L., Archibald, J. G., Andrews, S. P., Ballard, C. C., & Lowney, K. S. (2015). The influence of professional learning communities on student achievement in elementary schools. *Journal of Education & Social Policy*, 2(4), 51–59.
- Richards, Jack. C., and Nunan, D. (1990). *Second language teacher education* (pp. 62–81). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rina Wahyuni. (2020). Refleksi: Pendekatan untuk meningkatkan profesional dalam praktik mengajar. In *Prosiding Seminar Nasional Penelitian dan Pengabdian kepada Masyarakat*, 1(1), 185–192.
- Rohaendi, S., & Laelasari, N. I. (2020). Penerapan Teori Piaget dan Vygotsky ruang lingkup bilangan dan aljabar pada siswa Mts Plus Karangwangi. *Prisma*, 9(1), 65.
<https://doi.org/10.35194/jp.v9i1.886>
- Romlah Ramli. (2020). Kesahan konstruk item kajian emosi komunikator, dan budi bahasa komunikasi media sosial dalam kalangan remaja. *Asian People Journal (APJ)*, 3(S11), 33–40.
- Roslina Mohd Noh., Nik Mohd Rahimi Nik Yusoff., & Hamdzun Haron. (2019). Tahap pengetahuan pedagogi ilmu kandungan guru seni visual sekolah menengah. *Jurnal Pendidikan Malaysia*, 44(1), 137–150.
<https://doi.org/10.17576/jpen-2019-44.01si-11>
- Roslizam Hassan., Jamilah Ahmad., & Yusof Boon. (2018). Professional learning community in Malaysia. *International Journal of Engineering & Technology*, 7(3.30), 433. <https://doi.org/10.14419/ijet.v7i3.30.18347>
- Rozali Din. (2021). Pengamalan pemimpin pertengahan bagi meningkatkan kualiti guru dan pencapaian murid merujuk standard kualiti pendidikan Malaysia gelombang 2. *Management Research Journal*, 10, 106–118.
<https://202.45.132.61/index.php/MRJ/article/view/5959>
- Rozita Radhiah Said., Mohammad Brahim, & Azhar Sabil. (2016). Bimbingan dan pementoran berfokus oleh SISC+ BM: Impak terhadap kualiti pengajaran guru Bahasa Melayu di sekolah-sekolah menengah daerah Samarahan, Sarawak. *Jurnal Pendidikan Malaysia*, 41(2), 131–139. <https://doi.org/10.17576/JPEN-2016-41.2->
- Sato, M. (2017). Interaction mindsets, interactional behaviors, and L2 development: An Affective-Social-Cognitive Model. *Language Learning*, 67(2), 249–283.
<https://doi.org/10.1111/lang.12214>
- Schaap, H., Louws, M., Meirink, J., Oolbekkink-, H., Want, A. Van Der, Zuiker, I., Zwart, R., & Meijer, P. (2019). Professional development in education tensions experienced by teachers when participating in a professional learning community. *Professional Development in Education*, 45(5), 814–831.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1547781>
- Schwab, K. (2018). Globalization 4.0: shaping a global architecture in the age of the Fourth Industrial Revolution. In *A report for the Annual Meeting of the Global Future Councils, Dubai*.
- Seashore Louis, K., & Lee, M. (2016). Teachers' capacity for organizational learning:

- the effects of school culture and context. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(4), 534–556. <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1189437>
- Sekaran, U., & Bougie, R. (2016). *Research methods for business: A skill building approach*. Wiley Publication.
- Senge, P. M. (1991). *The fifth discipline, the art and practice of the learning organization*. Currency Doubleday.
- Sequeira, A. H. (2012). Introduction to Concepts of Teaching and Learning Social sciences education e-journal, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2150166> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2150166>
- Shakenova, L. (2017). The theoretical framework of teacher collaboration. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*, 20(2), 34–48. <https://doi.org/10.5782/2223-2621.2017.20.2.34>
- Shamsudin Othman., Abdul Rasid Jamian., Azhar Mad Sabil., Rozita Radhiah. Said., & Rosmaria Omar. (2019). A professional learning community strategy towards students' achievements. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 7(7), 16–28.
- Shibata, N. (2020). The Effects of Teaching Reflection Diaries on In-Service High School Teachers in Japan. *Relay Journal*, 3(1), 80-99.
- Sims, R. L., & Penny, G. R. (2014). Examination of a failed professional learning community. *Journal of Education and Training Studies*, 3(1), 39–45. <https://doi.org/10.11114/jets.v3i1.558>
- Siti Muhibah Nor., & Zetty Nurzuliana Rashed. (2018). Peranan dan cabaran guru-guru pendidikan khas membentuk kemenjadian murid-murid masalah pendengaran dalam abad ke 21. *Journal of Quran Sunnah Education & Special Needs*, 1(1), 2950-3799
- Siti Nafisah Ismail., Zuraidah Abdullah., & Abdul Jalil Othman. (2020). Komuniti pembelajaran profesional guru Bahasa Melayu Malaysia. *Jurnal Kepimpinan Pendidikan*, 7(1), 1–27.
- Siti Nafisah Ismail., Zuraidah Abdullah., Abdul Jalil Othman & Salwati Shafie. (2018). Amalan komuniti pembelajaran profesional dalam kalangan guru Bahasa Melayu di Selangor. *JuPiDi: Jurnal Kepimpinan Pendidikan*, 5(4), 1-19.
- Siti Uzairiah Tobi. (2017). Kajian kualitatif dan analisis temu bual. *Kuala Lumpur: Aras Publisher*.
- Smagorinsky, P. (2018). Deconflating the ZPD and instructional scaffolding: Retranslating and reconceiving the zone of proximal development as the zone of next development. *Learning, Culture and Social Interaction*, 16, 70–75. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.10.009>
- Solvason, C., & Kington, A. (2020). Collaborations across schools can act as a source of personal and curriculum development. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 22(1), 91–106.
- Srinivasacharlu, A. (2019). Continuing Professional Development (CPD) of Teacher Educators in 21st Century. *Shanlax International Journal of Education*, 7(4), 29-33.
- Suffian Jalet, & Jamal Yunus. (2021). Hubungan kepimpinan distributif dan organisasi pembelajaran terhadap prestasi kerja guru sekolah menengah kebangsaan di negeri Sarawak. *Jurnal Pengurusan Dan Kepimpinan Pendidikan*, 34(2).
- Suffian Jalet. (2021). Pembinaan kerangka konseptual kajian mengenai hubungan amalan kepimpinan distributif dan organisasi pembelajaran terhadap prestasi kerja guru. *Management Research Journal*, 10(1), 108-122.

- Suhaimi Kamarudin., & Mohamad Suhaimi Taat. (2020). Faktor tingkah laku pelajar, kekangan masa, beban tugas dan tekanan kerja dalam kalangan guru. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*, 5(9), 114-124.
- Suharyanto, A. (2015). Jurnal pendidikan ilmu-ilmu sosial pendidikan dan proses pembudayaan dalam keluarga. *Pendidikan Dan Proses Pembudayaan Dalam Keluarga*, 7(2), 162–165.
- Sukiman Saad., Noor Shah Saad., & Mohd Uzi Dollah. (2014). Pengajaran kemahiran berfikir: Persepsi dan amalan guru matematik semasa pengajaran dan pembelajaran di bilik darjah. *Jurnal Pendidikan*, 2(1), 18–36.
- Sukor Beram., Marinah Awang., & Ramlee Ismail. (2020). Pembangunan model kompetensi pemimpin pertengahan: Satu kajian reka bentuk dan pembangunan. *Journal of Educational Research & Indegenous Studies Journal*, 2(1), 1-11.
- Sunaengsih, C., Komariah, A., Kurniady, D. A., & Nurlatifah, S. (2020, February). The Implementation of Professional Learning Community in Elementary Schools. In *3rd International Conference on Research of Educational Administration and Management (ICREAM 2019)*. Atlantis Press.
- Syafrimen Syafril., & Nova Erlina Yaumas. (2018). *Menyiapkan protokol interview, memilih informan dan melakukan probing dalam penelitian kualitatif*. December. <https://doi.org/10.31219/osf.io/pvsh3>
- Syaubari Othman, (2018). Kepentingan pelaksanaan pedagogi Pendidikan Islam melalui kemahiran berfikir aras tinggi (KBAT) dapat memenuhi aspirasi falsafah pendidikan islam. *Jurnal 'Ulwan*, 1, 58–69.
- Syed Khalid Syed Idrus., Muhammad Nidzam Yaakob., & Ahmad Sobri Shuib. (2020). Retrospeksi guru pelatih PISMP Matematik terhadap pengetahuan, kemahiran dan kepuasan Di Institut Pendidikan Guru. *Jurnal IPDA*, 26(1), 25–35.
- Syed Syahrul Zarizi Syed Abdullah. (2020). Pengaruh kepemimpinan distributif terhadap komuniti pembelajaran profesional dalam kalangan pemimpin sekolah menengah di negeri Johor. *Sains Humanika*, 12(2–2), 15–25.
- Tang, S. M., & Lim, K. T. (2002). Hubungan antara kualiti pengajaran dan pembelajaran dengan kepuasan pelajar: Satu tinjauan. *Utara Management Review*, 3(1), 67-85.
- Tas, T., & Houtveen, T. (2020). *Effects of data feedback in the teacher training community*. 5(1), 27–50. <https://doi.org/10.1108/JPC-09-2019-0023>
- Tay, H. Y., Tan, K. H. K., Deneen, C. C., Leong, W. S., Fulmer, G. W., & Brown, G. T. L. (2020). Middle leaders' perceptions and actions on assessment: the technical, tactical and ethical. *School Leadership and Management*, 40(1), 45–63. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1582016>
- Teh, K. P., Faridah Mohammed., Jamilah Jaafar., Wahab Rusli., Hong, B. C., & Kalidass, M. (2020). Kompetensi pemimpin pertengahan bagi alaf revolusi industry 4.0: Satu kerangka konseptual.4.0 *Jurnal Pengurusan Dan Kepimpinan Pendidikan*, 33(1).
- Topolinski, C. C., & Conklin Topolinski, C. (2014). *The influence of teacher leadership and professional learning on teachers' knowledge and change of instructional practices in low performing schools*. Western Michigan University. 1–179. <http://scholarworks.wmich.edu/dissertations/265>
- Utusan Borneo (17 May 2017). Memperkasakan amalan kolaboratif dan komuniti pembelajaran profesional. <https://eprints.ums.edu.my/id/eprint/16987/>
- Vanblaere, B., & Devos, G. (2016). Relating school leadership to perceived

- professional learning community characteristics: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 57, 26–38. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.003>
- Vivi Aulia, (2019). Refleksi pelaksanaan pembelajaran pada praktik mengajar mahasiswa di Jenjang SD sederajat untuk mata pelajaran Bahasa Inggris. *Briliant: Jurnal Riset Dan Konseptual*, 4(3), 359. <https://doi.org/10.28926/briliant.v4i3.355vivi>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wan Fadhlurrahman, W. R., & Al-Amin, M. (2020). Peranan Pemimpin Pertengahan Sekolah Dalam Menerajui Dasar Pendidikan: Suatu Sorotan Literatur Sistematis Terhadap Pelaksanaan Dasar MBMMBI. *Jurnal Dunia Pendidikan*, 2(2), 231-239.
- Wan Noor Adzmin Mohd Sabri., & Suria Baba. (2017). Amalan kepimpinan kolaboratif dalam kalangan pemimpin instruksional bagi memperkasakan pendidikan matematik sekolah rendah. *JuPiDi: Jurnal Kepimpinan Pendidik*, 4(3), 1-19.
- Wan Norhasma Wan Hassan., & Nurahimah Mohd Yusoff. (2019). ‘SKPMg2’(Standard 4) as tools to upgrade teachers’ teaching quality. *Journal of Educational Research and Indigeneous Studies*, 1(1), 1-11.
- Wiggins, G. (2014). A veteran teacher turned coach shadows 2 students for 2 days: A sobering lesson learned. *Tersedia secara online di: <https://grantwiggins.wordpress.com/2014/10/10/aveteran-teacher-turned-coach-shadows-2-students-for-2-days-a-sobering-lesson-learned>*
- Wilson, A. (2016). From professional practice to practical leader: Teacher leadership in professional learning communities. *International Journal of Teacher Leadership*, 7(2), 45–62.
- Windle, G., Joling, K. J., Howson-grif, T., Woods, B., Jones, C. H., Ven, P. M. Van De, & Newman, A. (2020). Kesan program seni visual terhadap kualiti hidup , komunikasi , dan kesejahteraan orang yang hidup dengan demensia : Penyelidikan membujur kaedah campuran, 30(3), 409–423
- Yanti, C. A., & Akhri, I. J. (2021). Perbedaan uji korelasi Pearson, Spearman Dan Kendall Tau dalam menganalisis kejadian Diare. *Jurnal Endurance: Kajian Ilmiah Problema Kesehatan*, 6(1), 51–58. <http://doi.org/10.22216/jen.v6i1.5256>
- Yin, H., & Zheng, X. (2018). Facilitating professional learning communities in China: Do leadership practices and faculty trust matter? *Teaching and Teacher Education*, 76, 140–150. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.002>
- Yong, A. G., & Pearce, S. (2013). A beginner’s guide to factor analysis: Focusing on exploratory factor analysis. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 9(2), 79-94.
- York-Barr, J., Sommers, W. A., Ghere, G. S., & Montie, J. (Eds.). (2005). *Reflective practice to improve schools: An action guide for educators*. Corwin Press.
- Yulianto, T. (2019). Kontribusi pengalaman mengajar, kompetensi guru dan motivasi bekerja terhadap profesionalisme guru sekolah menengah kejuruan. *Jurnal penelitian dan evaluasi pendidikan*, 7(1), 95-106.
- Zahanim Ahmad., & Quratu Aini Syamin Rahman. (2018). Konsep mentoring dalam kalangan guru: Satu penelitian awal. *E-Prosiding Persidangan Antarabangsa Sains Sosial Dan Kemanusiaan*, April, 557–576.

- Zahari Suppian., Nor Hasnida Che Md Ghazali., Nor Junaidah Mohd Isa., Govindasamy, P. (2020). Penilaian sendiri guru pelatih terhadap tahap kemahiran pentaksiran bilik darjah (PBD). *Jurnal Dunia Pendidikan*, 2(4), 98–106. <http://myjms.mohe.gov.my/index.php/jdpd>
- Zainudin Awang. (2015). *SEM Made Simple: A Gentle Approach to Learning Structural Equation Modelling*. MPWS Rich Resources.
- Zainudin Awang., Hui, L. S., & Zainudin, N. F. S. (2018). *Pendekatan Mudah SEM*. MPWS Rich Resources.
- Zaleha Yazid. (2015). Pengurusan konflik jamin kecemerlangan organisasi. *Harian Metro*, 24 Ogos 2015, 1–3. <http://www.hmetro.com.my/node/72699#sthash.BfGwsyf3.dpuf>
- Zamri Mahamod., & Nor Razah Lim. (2021). Kepelbagaian kaedah penyoalan lisan dalam pengajaran guru Bahasa Melayu: Kaedah pemerhatian. *Jurnal Pendidikan Bahasa Melayu*, 1(1), 51-65.
- Zanaton H Iksan., Rabiatal'Aqilah Mohamad Ariffin., & Sharifah Sebran Jamila Syed Imam. (2021). Membina Pembangunan Insan Melalui Kolaboratif Guru Dalam Komuniti Pembelajaran Profesional: Building Human Development Through Teacher Collaboratives In The Professional Learning Community. *Sains Insani*, 6(1), 105-112.
- Zaretsii, V. K. (2016). Vygotsky's principle "one step in learning - One hundred steps in development": From idea to practice. *Cultural-Historical Psychology*, 12(3), 149–188. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120309>
- Zein, S., Yasyifa, L., Khozi, R., Harahap, E., Badruzzaman, F., & Darmawan, D. (2019). Pengolahan dan analisis data kuantitatif menggunakan aplikasi SPSS. *Jurnal Teknologi Pendidikan Dan Pembelajaran*, 4(1), 1–7.
- Zhang, S., Liu, Q., Chen, W., Wang, Q., & Huang, Z. (2017). Interactive networks and social knowledge construction behavioral patterns in primary school teachers' online collaborative learning activities. *Computers & Education*, 104, 1-17.
- Zulkifli Salleh. (2022). Meningkatkan kualiti penyeliaan pengajaran dan pembelajaran oleh pemimpin pertengahan sebuah sekolah menengah daerah Kota Setar melalui amalan reflektif sendiri. *ICELAM*, 2(2-12), 62-76.
- Zuraidah Abdullah., Zulkifli A Manaf Manaf., Nik Mustafa Mat Ail., & Mohammad Ismath Ramzy. (2016). Pemerkasaan guru Bahasa Melayu melalui penyeliaan kembang tumbuh komuniti pembelajaran profesional (KPP) di lima sekolah menengah daerah Kuala Lipis. *JuPiDi: Jurnal Kepimpinan Pendidikan*, 3(2), 42–59.

Lampiran A

Kebenaran BPPDP



KEMENTERIAN PENDIDIKAN MALAYSIA
BAHAGIAN PERANCANGAN DAN PENYELIDIKAN DASAR PENDIDIKAN
ARAS 1-4, BLOK E8
KOMPLEKS KERAJAAN PARCEL E
PUSAT PENTADBIRAN KERAJAAN PERSEKUTUAN
62604 PUTRAJAYA

TEL : 0388846591
FAKS : 0388846579

Ruj. Kami : KPM.600-3/2/3-eras(12654)
Tarikh : 26 Mei 2022

ASMA SAAD
NO. KP : 760729025010

PEJABAT PENDIDIKAN DAERAH LANGKAWI, LEBUH DAHLIA
LANGKAWI 7000 LANGKAWI
KEDAH

Tuan,

**KELULUSAN BERSYARAT UNTUK MENJALANKAN KAJIAN :
PEMBUDAYAAN KOMUNITI PEMBELAJARAN PROFESIONAL DAN AMALAN KOLABORATIF TERHADAP KUALITI
PENGAJARAN DAN PEMBELAJARAN DALAM KALANGAN GURU PEMIMPIN PERTENGAHAN.**

Perkara di atas adalah dirujuk.

2. Sukacita dimaklumkan bahawa permohonan tuan untuk menjalankan kajian seperti di bawah telah diluluskan dengan syarat :

" KELULUSAN INI BERGANTUNG KEPADA KEBENARAN PENGARAH JPN DAN PERTIMBANGAN PENTADBIR SEKOLAH. MAKLUMAT LENGKAP KAJIAN DAN PENGKAJI HENDAKLAH DINYATAKAN DALAM BORANG SOAL SELIDIK. "

3. Kelulusan adalah berdasarkan kepada kertas cadangan penyelidikan dan instrumen kajian yang dikemukakan oleh tuan kepada bahagian ini. Walau bagaimanapun kelulusan ini bergantung kepada kebenaran Jabatan Pendidikan Negeri dan Pengetua / Guru Besar yang berkenaan.

4. Surat kelulusan ini sah digunakan bermula dari **10 Jun 2022** hingga **15 Julai 2022**

5. Tuan dikehendaki menyerahkan senaskhah laporan akhir kajian dalam bentuk *hardcopy* bersama salinan *softcopy* berformat pdf dalam CD kepada Bahagian ini. Tuan juga diingatkan supaya mendapat kebenaran terlebih dahulu daripada Bahagian ini sekiranya sebahagian atau sepenuhnya dapatan kajian tersebut hendak diterbitkan di mana-mana forum, seminar atau diumumkan kepada media massa.

Sekian untuk makluman dan tindakan tuan selanjutnya. Terima kasih.

"BERKHIDMAT UNTUK NEGARA"

Saya yang menjalankan amanah,

Ketua Penolong Pengarah Kanan
Sektor Penyelidikan dan Penilaian Dasar
b.p. Pengarah
Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan
Kementerian Pendidikan Malaysia

salinan kepada:-

JABATAN PENDIDIKAN KEDAH
JABATAN PENDIDIKAN PULAU PINANG
JABATAN PENDIDIKAN PERLIS

* SURAT INI DIJANA OLEH KOMPUTER DAN TIADA TANDATANGAN DIPERLUKAN *

Lampiran B
Kebenaran Jabatan Pendidikan Negeri

	KEMENTERIAN PENDIDIKAN MALAYSIA Jabatan Pendidikan Negeri Perlis Jalan Permatang Manja 01000 Kangar Perlis	KUAT TANGKAP PENGALAMAN YD 3 000 TITIK AMARAN KUALITI TAMBAHAN
---	--	---

Ruj. Kami : JPNPs.SP.600-1/1/1 JLD.4 (91)
Tarikh : 14 Jun 2022

Asma binti Saad,
No 3, Kg Linchai, Mukim Kedawang,
07000 Langkawi,
KEDAH

Tuan,

PERMOHONAN KEBENARAN UNTUK MENJALANKAN KAJIAN

Dengan segala hormatnya saya merujuk surat tuan bertarikh 2 Jun 2022 berkaitan perkara di atas.

2. Sukacita dimaklumkan bahawa Jabatan Pendidikan Perlis tiada halangan untuk tuan menjalankan kajian bertajuk ***"Pembudayaan Komuniti Pembelajaran Profesional Dan Amalan Kolaboratif Terhadap Kualiti Pengajaran Dan Pembelajaran Dalam Kalangan Guru Pemimpin Pertengahan"*** di sekolah-sekolah Negeri Perlis.

3. Kelulusan ini adalah berdasarkan kepada apa yang terkandung di dalam kertas cadangan yang tuan kemukakan ke Kementerian Pendidikan Malaysia dan kebenaran ini adalah tertakluk kepada persetujuan Pengetua/Guru Besar sekolah berkenaan. Sila Patuhi kelulusan bersyarat seperti surat KPM.600-3/2/3-aras (12654) bertarikh 26 Mei 2022.

4. Sehubungan itu, tuan diminta supaya mematuhi 'Standard Operating Procedure' (SOP) yang dikeluarkan oleh pihak MKN dan KKM berkaitan penularan penyakit Coronavirus 2019(Covid-19) sepanjang menjalankan kajian di sekolah yang dipilih. Sebarang pertanyaan berkaitan perkara ini, sila hubungi **En. Nor Hisham bin Abdul Ghani** di talian **019-6679597**.

Sekian, terima kasih.

"WAWASAN KEMAKMURAN BERSAMA 2030"

"BERKHIDMAT UNTUK NEGARA"

Saya yang menjalankan amarah,


(HJ. AHMAD SABRI BIN MOHAMAD)
Timbalan Pengarah Pendidikan (Perancangan)
b.p. Pengarah Pendidikan Perlis

AMHC/

s.k:	1	Pengetua	SMK Abi
	2	Pengetua	SMK Arau
	3	Pengetua	SMK Beseri
	4	Pengetua	SMK Dato' Ali Ahmad
	5	Pengetua	SMK Dato' Sheikh Ahmad
	6	Pengetua	SMK Dato Jaafar Hassan
	7	Pengetua	SMK Derma
	8	Pengetua	SMK Guar Nangka
	9	Pengetua	SMK Kuala Perlis
	10	Pengetua	SMK Mata Ayer
	11	Pengetua	SMK Padang Besar Utara
	12	Pengetua	SMK Putra
	13	Pengetua	SMK Syed Sirajuddin
	14	Pengetua	SMK Syed Alwi
	15	Pengetua	SMK Sanglang



UUM
Universiti Utara Malaysia

NH43/...

Lampiran C
Borang Soal Selidik

Assalamualaikum Warahmatullahi Wabarakatuh dan salam sejahtera.

Soal selidik ini sebahagian daripada maklumat yang diperlukan untuk melengkapkan kajian yang berkaitan dengan **PEMBUDAYAAN PLC DAN AMALAN KOLABORATIF DALAM KALANGAN MLT MEMPENGARUHI KUALITI PENGAJARAN DAN PEMBELAJARAN**. Adalah diharapkan guru-guru akan membaca dan menjawab soalan dengan teliti dan seikhlas hati.

2. Soal selidik ini bukanlah satu ujian. Oleh yang demikian tidak ada jawapan yang betul atau salah. Sila berikan jawapan anda seiklas mungkin berdasarkan fikiran, perasaan dan pengalaman anda sendiri.

3. Segala maklumat yang anda berikan dalam borang soal selidik ini akan **DIRAHSIAKAN** dan hanya digunakan untuk tujuan penyelidikan ini sahaja. Kerjasama yang diberikan oleh anda amat saya hargai dan didahului dengan ribuan terima kasih.

Sekian, terima kasih.



ASMA BINTI SAAD
SCHOOL OF EDUCATION
Universiti Utara Malaysia
06010 UUM Sintok, Kedah Darul Aman.

Arahan:

- a) Sila baca dengan teliti setiap pernyataan di bawah.
- b) Sila bulatkan nombor yang paling sesuai dengan diri anda mengikut skala di bawah ini.

1 = Sangat Tidak Setuju (STS)	4 = Setuju (S)
2 = Tidak Setuju (TS)	5 = Sangat Setuju (SS)
3 = Kurang Setuju (KS)	

BAHAGIAN A: Pembudayaan PLC

Dimensi Pembinaan Norma Dan Nilai

Bil	Item Dimensi Pembinaan Norma Dan Nilai	1	2	3	4	5
1	Saya berpegang kepada prinsip semua guru boleh belajar					
2	Saya berkongsi norma dan nilai dalam menjalankan tugas					
3	Saya berkongsi pengalaman tugas, norma dan nilai bersama rakan sejawat.					
4	Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat untuk peningkatan pembinaan norma dan nilai.					
5	Saya menghormati kepelbagaian norma dan nilai individu seperti jantina.					
6.	Saya memahami peranan saya sebagai MLT					
7.	Saya terbuka untuk menerima idea dari rakan sejawat.					

Dimensi Fokus Kepada Pencapaian Murid

Bil	Item Dimensi Tumpuan Pencapaian Murid	1	2	3	4	5
1	Saya membuat refleksi amalan terbaik rakan sejawat untuk memantau peningkatan pencapaiannya					
2	Saya menyediakan pangkalan maklumat untuk membantu rakan sejawat memantau kemajuan murid.					
3	Saya mengenal pasti program pengayaan untuk rakan sejawat yang belum berprestasi tinggi.					
4	Saya menyediakan persekitaran yang merangsang pembelajaran guru.					

5	Saya meluangkan waktu tambahan untuk rakan sejawat yang mempunyai penilaian SKPMg2 rendah.					
6	Saya menghadiri program perkembangan profesional guru bagi menghasilkan bahan bantu mengajar yang kreatif.					
7.	Saya menjalankan kajian tindakan bersama rakan sejawat untuk menyelesaikan masalah PdP.					

Dimensi Perkongsian Amalan Peribadi

Bil	Item Dimensi Perkongsian Amalan Peribadi	1	2	3	4	5
1	Saya berkongsi dengan rakan sejawat bahan pengajaran guru.					
2	Saya berkongsi dengan rakan sejawat mengenai maklumat perkembangan pengajaran murid.					
3	Saya bersikap terbuka untuk diselia oleh rakan sejawat.					
4	Saya bersedia untuk menerima pandangan daripada rakan sejawat yang cemerlang.					
5	Saya berkongsi pengetahuan dan kemahiran dengan rakan sejawat.					
6	Saya menghadiri program perkembangan profesional guru bagi menghasilkan bahan bantu mengajar yang kreatif.					
7.	Saya menggunakan dapatan kajian dalam berkongsi ilmu pengetahuan dan kemahiran dengan rakan sejawat lain.					

Dimensi Dialog Refleksi

Bil	Item Dimensi Dialog Refleksi	1	2	3	4	5
1.	Saya cekap dalam mengendalikan proses pengajaran.					
2.	Saya berkemahiran dalam menyelesaikan masalah berkaitan pengajaran.					
3.	Saya memiliki sumber pembelajaran sendiri yang mencukupi.					
4.	Saya peka dengan perubahan kurikulum semasa.					
5.	Saya memahami dengan jelas penyediaan rancangan pengajaran.					
6.	Saya bersikap profesional dalam membuat keputusan.					
7.	Saya menjadi pemimpin dalam membangunkan profesionalisme warga sekolah.					

BAHAGIAN B: Amalan Kolaboratif

Bil	Item Amalan Kolaboratif	1	2	3	4	5
1	Saya berjaya mengajak rakan sejawat berkolaboratif untuk membangunkan kurikulum sekolah.					

2	Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat saya untuk mengkaji arahan berkaitan pengajaran.					
3	Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat saya untuk melaksanakan perancangan pengajaran yang berkesan.					
4	Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat saya untuk membangunkan sumber pembelajaran sekolah.					
5	Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat saya untuk berkongsi maklumat program pembangunan guru sekolah.					
6	Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat saya untuk membina instrumen penilaian pencapaian akademik murid.					
7	Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat saya menilai keberkesanan pengajaran guru lain.					
8.	Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat saya untuk menambah baik kaedah pengajaran guru sekolah.					
9.	Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat saya berkaitan dengan pelbagai kaedah pengajaran guru.					
10.	Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat saya untuk membuat refleksi tentang amalan terbaik sekolah.					
11	Saya berkolaboratif dengan rakan sejawat saya berkongsi tanggungjawab bagi meningkatkan pencapaian sekolah.					

BAHAGIAN C: Kualiti Pengajaran dan Pembelajaran

Bil	Item Kualiti Pengajaran Dan Pembelajaran	1	2	3	4	5
1	PdP dijalankan mengikut mata pelajaran pengkhususan.					
2	PdP dirancang berpandukan sukatan pelajaran.					
3	PdP mengandungi isi pelajaran mengikut kebolehan murid.					
4	PdP menggunakan pelbagai sumber bahan.					
5	PdP yang dijalankan mengandungi pentaksiran berterusan bagi meningkatkan pembelajaran murid.					
6	Mempunyai pelbagai kaedah PdP					
7	PdP dapat menarik minat dan menyeronokkan pelajar untuk terus belajar					
8.	PdP dapat menerapkan nilai murni.					
9.	PdP yang berupaya untuk memotivasikan.					
10.	PdP yang boleh merangsang murid untuk berfikir.					

11	PdP yang dapat mewujudkan suasana yang menyenangkan.					
12	PdP mengamalkan unsur-unsur kesepaduan.					
13	PdP dapat mengawal disiplin murid semasa mengajar.					
14	PdP menggunakan komunikasi yang berkesan					

BAHAGIAN D: Maklumat demografi guru

Isikan jawapan dalam ruang yang disediakan.

1. Umur : _____

4. Bangsa :

1	Melayu	
2	Cina	
3	India	
4	Lain-lain	

2. Jantina :

1	Lelaki	
2	Perempuan	

5. Jawatan di sekolah :

1	Guru Kanan	
2	Ketua Panitia	

3. Kelayakan Akademik :

1	Sijil	
2	Diploma	
3	Ijazah	
4	Sarjana	

6. Pengalaman mengajar :

1	< 5 tahun	
2	6-10 tahun	
3	11-15 tahun	
4	16-20 tahun	
5	> 21 tahun	

SOALAN TAMAT : TERIMA KASIH

Lampiran D

Panduan Temu Bual MLT

Saya Asma binti Saad Asma binti Saad (No. K/P: 760729025010) merupakan pelajar peringkat doktor falsafah di Pusat Pengajian Pendidikan, Universiti Utara Malaysia. Untuk makluman saya merupakan Pegawai Perkhidmatan Pendidikan (PPP) yang sedang mengikuti program *Doctor of Education specialization in Curriculum and Instruction* secara separuh masa. Pada masa sekarang saya sedang menjalankan penyelidikan dengan tajuk kajian **“Pembudayaan Komuniti Pembelajaran Profesional Dan Amalan Kolaboratif Terhadap Kualiti Pengajaran Dan Pembelajaran Dalam Kalangan Guru Pemimpin Pertengahan”**.

Saya ingin memohon kebenaran tuan/puan untuk membuat rakaman sesi perluasan kita dengan tujuan sebagai *back up* untuk saya dalam menghasilkan transkrip temu bual ini.

- 1) Demografi Guru
 - a. Umur:
 - b. Pengalaman Mengajar:
 - c. Tempoh memegang Jawatan GK/KP:.....
 - d. Kelulusan Akademik:.....
 - e. Kelulusan Ikhtisas:.....
 - f. Bilangan waktu mengajar:.....
 - g. Mata pelajaran diajar:.....
 - h. Tugas lain selain GK/KP:.....
- 2) Protokol Temu Bual Separa Berstruktur bagi MLT
 1. Kefahaman MLT tentang penulisan refleksi pengajaran selepas proses PdP
 - i. Berdasarkan amalan cikgu, bagaimana anda menulis refleksi dalam PdP?
 - ii. Bagaimana refleksi pengajaran dapat membantu anda dalam meningkatkan kualiti PdP?
 - iii. Bagi anda, adakah refleksi pengajaran penting dilakukan setiap kali selesai PdP dalam meningkatkan kualiti PdP
 2. Kefahaman MLT berkaitan peranan dan tanggungjawab sebagai MLT di sekolah?
 - i. Terangkan peranan anda sebagai pemimpin pertengahan di sekolah anda.
 - ii. Terangkan sebarang halangan yang anda lalui dalam perkembangan professional anda sebagai pemimpin pertengahan di sekolah anda.

- iii. Huraikan sebarang isu yang wujud semasa anda melaksanakan peranan anda sebagai MLT dalam membantu meningkatkan PdP guru.
3. Isu dan cabaran yang MLT hadapi dalam membudayakan PLC untuk membantu meningkatkan kualiti PdP guru?
- i. Terangkan jenis-jenis aktiviti yang anda terlibat secara profesional sebagai ahli Komuniti Pembelajaran Profesional (PLC) dalam membantu meningkatkan pengajaran dan pembelajaran.
 - ii. Huraikan sebarang isu yang wujud semasa anda melaksanakan peranan anda sebagai MLT dalam membantu meningkatkan kualiti PdP guru.
 - iii. Terangkan bagaimana anda berinteraksi dengan guru-guru lain dalam sekolah anda sebagai ahli Komuniti Pembelajaran Profesional (PLC).



Lampiran E
Dokumen Persetujuan Berpengetahuan

BAHAWASANYA, saya _____

(kemudian daripada ini dikenali sebagai peserta kajian), bersetuju bekerjasama dalam kajian yang dijalankan oleh Puan Asma binti Saad (kemudian daripada ini dikenali sebagai pengkaji) untuk tujuan memenuhi keperluan penulisan sebuah tesis Ijazah Kedoktoran di Universiti Utara Malaysia bertajuk: **“Pembudayaan Komuniti Pembelajaran Profesional Dan Amalan Kolaboratif Terhadap Kualiti Pengajaran Dan Pembelajaran Dalam Kalangan Guru Pemimpin Pertengahan”**.

Kajian ini bertujuan untuk menerangkan peranan MLT dalam membudayakan PLC dan amalan kolaboratif sebagai usaha meningkatkan kualiti PdP di sekolah menengah kebangsaan (SMK) di negeri Perlis, Kedah dan Pulau Pinang. Kajian ini lebih kepada satu kaedah perkongsian idea dan meneliti pembudayaan PLC sebagai amalan baharu dalam sistem pendidikan di Malaysia.

Maka dengan ini:

- i. Peserta kajian perlu membaca usulan kajian, diberi taklimat berkaitan matlamat kajian dan faham peranan peserta kajian dalam kajian.
- ii. Peserta kajian maklum temu bual yang akan dijalankan.
- iii. Peserta kajian sedar dan mengakui maklumat yang diberikan sepanjang temu bual adalah sukarela.
- iv. Peserta kajian juga membenarkan pengkaji menjalankan pendokumentasian catatan dan rakaman suara.
- v. Pengkaji berjanji untuk melindungi hak kerahsiaan dan identiti peserta kajian dimana nama sebenar peserta kajian tidak akan digunakan dalam penulisan tesis di atas.
- vi. Peserta kajian diberi hal membaca transkrip temu bual dan penulisan Bab Empat dan Bab Lima yang diperoleh daripada maklumat yang dikumpul.

Tanda tangan peserta kajian,

.....

*tertakluk pada pindaan

Lampiran F
Contoh Transkrip Temu Bual MLT

TRANSKRIP TEMU BUAL SEPARA BERSTRUKUTUR -PESERTA KAJIAN B

PESERTA KAJIAN KEDUA – (GK:6 tahun)

Tarikh: 2 Julai 2022

Masa: 9.30 pagi – 9.58 pagi (28 minit)

Medium: *Google Meet*

P	Assalamualaikum dan selamat pagi. Terima kasih banyak kerana cikgu sudi bersama saya. Sebelum itu saya mengucapkan tahniah kerana keputusan matematik SPM ramai yang mendapat A.
B	Waalaikum salam. Hahaha.... Alhamdulillah. Terima kasih. Tak dijangka.
P	Sebelum itu, saya ingin memberitahu tajuk kajian saya adalah pembudayaan PLC dan amalan kolaboratif terhadap kualiti PdP dalam kalangan MLT. Berapa umur cikgu?
B	51 tahun
P	Berapa lama cikgu memegang jawatan sebagai GK?
B	Ya. Jadi GK bermula 2016- dah 6 tahun.
P	Boleh saya tahu tahap kelulusan akademik dan ikhtisas cikgu?
B	Saya belajar di UITM dalam Ijazah Sarjana muda kepujian statistik. Pas tu saya sambung KPLI di MPPPP.

P	Sekarang cikgu mengajar berapa waktu ?
B	15 waktu.
P	Subjek apa cikgu?
B	“Semua matematik. Sy mengajar tingkatan 4 dan 5.”
P	Apa tugas lain yang cikgu pegang selain sebagai GK?
B	“Saya la ni sebagai penyelarar PLC dan penyelarar PKBQ.”
P S1	Bagaimanakah cikgu menulis refleksi dalam PdP.
B	“Saya akan kenal pasti berapa org murid yg menguasai pengajaran pd hr ini.” “Contoh 10/12 orang murid dapat memfaktorkan ungkapan kuadratik dengan betul.” “Yang tidak kuasai akan diberi bimbingan untuk menyelesaikan soalan yang diberi berserta latihan pemulihan.”
P S7	Bagaimana refleksi pengajaran dapat membantu cikgu dalam meningkatkan kualiti PdP.
	“Memang penting sebab kita nak tahu sejauh mana murid memahami pengajaran kita...dan mengambil langkah-langkah susulan untuk memperbaiki PdPc kita serta dapat mengetahui objektif tercapai atau tidak.” “Merancang aktiviti pengayaan bagi mereka yang belum capai objektif pengajaran.”
P	Bagi cikgu, adakah refleksi pengajaran penting dilakukan setiap kali selesai PdP dalam meningkatkan kualiti PdP.

S8	
B	“Refleksi dapat meningkatkan kualiti PdPc kerana melalui aktiviti pengajaran kita dapat mengesan kelemahan atau pun kekurangan PdP yang dijalankan...kerana dalam aktiviti mesti mengandungi langkah-langkah yang membantu guru-guru untuk mencapai objektif...dengan itu guru-guru akan dapat membuat penambahbaikan terhadap aktiviti PdPc yang telah dijalankan.”
P S4	Terangkan peranan cikgu sebagai pemimpin pertengahan di sekolah cikgu.
B	“Ok... yang saya faham peranan pemimpin kelas pertengahan ni ialah membimbing guru pembimbing guru-guru faham menguruskan program peningkatan kualiti.”
P	“Okey... dan seterusnya mengurus program peningkatan untuk pencapaian murid lah”.
B	Itu adalah peranan cikgu di sekolah ada itu cikgu buat sekarang? “Ya alhamdulillah. Setakat ni saya buat bersama dengan GK yang lain dan penolong kanan pentadbiran kami turun memantau lah guru-guru.” “Sasaran kepada kami adalah guru-guru yang bermasalah dan guru-guru baru [baharu].” “Untuk mengetahui guru bermasalah ni, biasanya kami banyak bertanyakan kepada murid-murid dan guru-guru lainlah dari segi pemerhatian lah guru-guru yang macam dia pengajaran iaitu murid-murid kurang memahami.”

	“So...kami fokus kepada guru yang bermasalah ni dan juga guru-guru yang baru <i>posting</i> la untuk memantapkan kualiti pdpc depa la.”
S2	Terangkan sebarang halangan yang anda lalui dalam perkembangan professional anda sebagai pemimpin pertengahan di sekolah cikgu.
B	“Nak bantu meningkatkan PdP? Halangan ya? Errrrmm..halanganya dari segi kekangan masa lah.” “Masa yang sesuai itu payahlah bagi kami nak dapatkan lah untuk berkumpul sekali kan ramai-ramai. “Dari segi kekangan masa.” “Kemudian kurang mendapat kerjasama daripada guru-guru lah, kadang-kadang guru-guru dia ada komitmen lain kan.”
P	Selalunya buat PLC pada waktu sekolah atau diluar waktu sekolah?
B	“asalnya kami buat waktu sekolah bukan di luar waktu sekolah sebab kami tak mahu mengganggu waktu cikgu kan, kami buat waktu ni, kadang-kadang curi waktu sekolah tapi kami ambil dalam masa singkat lah masa rehat tu”.
P	Adakah guru mengalami masalah penguasaan content KSSM sebagai satu masalah kepada guru untuk jalankan pernan sebagai MLT?
B	“Okey sekarang ni kan yang saya faham untuk memantapkan pemimpin pertengahan ni, kita untuk memantapkan guru-guru ni kita perlu memantapkan kumpulan pemimpin pertengahan di dulu.”

B	“Saya sokonglah dengan tindakan pihak PPD yang hantar SISC+ untuk membimbing kamilah rakan GK dan juga KP untuk meningkatkan kualiti pengajaran guru di sekolah.” “Setakat ni Puan Zainab banyak membantu sayalah membimbing saya dan juga KP cara untuk memantau cara untuk memberi apa pengisian markah untuk SKPMg2 tu cara penulisan RPH yang betul, penulisan aktiviti yang betul dan juga refleksi la.” “Di sini saya banyak memberi penerangan lah kepada guru-guru dibawah saya yang mana yang depa tak faham saya akan bantu lah dari segi yang tu.”
P	Silibus baru ni macam mana cikgu?
B	“Silibus baru ni, pada saya yang ada masalah Cuma topik akhir iaitu matematik pengguna.” “Tajuk insuran tak susah. Selalunya guru sebelum Pd Pada <i>google</i> dulu untuk tengok cara pengajaran guru lain lah.” “Internet kan banyak kan untuk memulakan pembelajaran bagi topik topik baru [baharu].”
P	Adakah guru menggunakan PLC untuk sharing bagi tajuk-tajuk baru?
B	“Ada. Di abwah saya ada dua orang guru mengajar tingkatan 5.” “Tajuk insuran dan percukaian, tajuk yang baru [baharu] bagi kami.”

P B	“Kami banyak berbincang tentang tajuk tu. Tu pun amek masa yang sesuai. Waktu-waktu makan dikantin berbincang lah.” GK banyak tugas, bagaimana pelaksanaan PLC ni tidak dapat dilaksanakan dengan baik disebabkan bebanan tugas? “Bagi saya bebanan tugas bukan isu atau memberi masalah kepada saya. Sebab ada masa tertentu sahaja ada bebanan tugas tu bukan setiap masa.” “Lepas tu kamni GK boleh bahagi-bahagi tugas antara kam 4 orang GK.”
P S5	Terangkan jenis-jenis aktiviti yang cikgu terlibat secara profesional sebagai ahli Komuniti Pembelajaran Profesional (PLC) dalam membantu meningkatkan PdP?
B	“Untuk tahun lepas saya bersama GK Sains, SK Kemanusiaan, GK Teknik Vokasional dan penolong kanan 1 kami pernah membuat <i>learning walk</i> (LW) pergi ke kelas kelas untuk melihat sendiri lah keadaan dalam PdPc guru macam mana kan.” “LW tu dia berlaku secara <i>spontan</i> kita tak perlu nak maklum tak cikgu dulukan.” “Masa tu kami tengok hasilnya kurang memuaskan lah, macam cikgu ni tak berapa nak bersedia.” “Kalau kita maklumkan pada guru macam kita buat pemantauan yang kita buat kita maklumkan kepada guru-guru bersedia. Yang tu la dapatan saya.”

P	Aktiviti lain yang menunjukkan ada kolaborasi dan PLC di sekolah.
B	“Kami juga buat <i>lesson study</i> ”.
P	Ada impak tak <i>learning walk</i> yang cikgu buat?
B	“Yang itu...kami membuat teguran kepada guru-guru apabila kami tengok ada guru yang mengajar macam dia dia bagi kerja dekat murid lepas tu dia duduk main <i>handphone</i> , maka yang tu yang kami tegur la”.
P S6	Huraikan sebarang isu yang wujud semasa cikgu melaksanakan peranan anda sebagai MLT dalam membantu meningkatkan PdP guru.
P	Isu yang wujud semasa cikgu melaksanakan peranan cikgu sebagai MLT dalam membantu meningkatkan PdP guru. Apa itu itu yang cikgu hadapi ketika menjalankan peranan lain pada yang sebut tadi ?
B	“Okey... Ada separuh guru itu, bila saya dah bimbing, saya dah bagi teguran apa yang perlu dia buat untu penambahbaikan terhadap PdPc dia tu, diorang tak <i>follow</i>, tak ikut.” “ Maksudnya dia <i>still</i> buat perkara yang sama lah, itu lah.Teguran yang kami beri tu, dia tak berapa nak ikut la.” “ Saya tegur tentang penulisan RPH, pada objektif pengajaran tu, kan dalam skpmg2 penulisan objektif mesti boleh di ukur, bila saya buat teguran dia tak boleh nak ikut.” “ Kalau penulisan objektif tak boleh diukur kita tak boleh bagi markah la.” “ Contoh penulisan objektif pembelajaran tu kan dalam skpm G2.”

P	Kenapa jadi macam ni?
B	“Yang tu saya tak pasti, sama ada diaorang dah lama buat penulisan macam tu, tak mau tukar ataupun diaorang telupa. Macam tu la saya pun tak pasti.” “Saya dah check buru rekod dia orang.” “Saya dah buat teguran dalam mesyuarat panitia.” “ Saya masuk mesyuarat panitia matematik dan panitia sains, yang tu perkara pertama saya sentuh masa ucapan laporan daripada atas kan.....tapi bila saya tengok dalam buku rekod, diaorang tak berubah pun diaorang punya penulisan tu lah.” “Saya tak pasti sama ada diorang lupa atau dia orang ambil mudah... macam tu lah.”
P S7	Terangkan bagaimana anda berinteraksi dengan guru-guru lain dalam sekolah anda sebagai ahli Komuniti Pembelajaran Profesional (PLC).
B	Saya tu la...waktu yang sesuai buat meeting lah mesyuarat. Waktu mesyuarat saya buat teguran lah, kadang-kadang saya tegur secara personal melalui WhatsApp”.
P	Apakah perkongsian yang dilakukan dalam WhatApp group.
B	Dalam WhatsApp group selalunya kami bincang tentang pembahagian tugas untuk buat jadual jadual untuk ni penggubal soalan.
P	Ada atau tidak isu PdP dibincangkan?

B	“Ada-ada.” “Terutamanya kelas belakang la, memang jadi masalah abgi cikgu-cikgu nil ah.” “Tapi saya nasihatkan kita fokus topik-topik mudah.” “Lepas tu kita bagi soalan-soalan mudah la.” “Kalau nak bagi soalan-soalan susah ekna bincang duduk bersama dengan dia orang lah.”
P	Interaksi yang berlaku sehara atau dua hala?
B	“Interaksi berlaku sehala, saya bagi dan share apa yang saya tahu.” “Mereka biasanya menerima pendapat dan cadangan yang saya berikan.” “Guru-guru menerima pendapat dan cadangan yang diberikan oleh saya.”
P S6	Bagaimanakah anda menulis refleksi dalam PdP.
B	“Saya akan kenalpasti berapa org murid yg menguasai pengajaran pd hr ini.” “Contoh 10/12 org murid dapat memfaktorkan ungkapan kuadratik dengan betul.” “ Yang tidak kuasai akan diberi bimbingan untuk menyelesaikan soalan yang diberi berserta latihan pemulihan.”

P S7	Bagaimana refleksi pengajaran dapat membantu anda dalam meningkatkan kualiti PdP.
B	“Memang penting sebab kita nak tahu sejauh mana murid memahami pengajaran kita...dan mengambil langkah-langkah susulan untuk memperbaiki PdPc kita serta dapat mengetahui objektif tercapai atau tidak.” “ Merancang aktiviti pengayaan bagi mereka yang belum capai objektif pengajaran.”
P S8	Bagi anda, adakah refleksi pengajaran penting dilakukan setiap kali selesai PdP dalam meningkatkan kualiti PdP.
B	“Refleksi dapat meningkatkan kualiti PdPc kerana melalui aktiviti pengajaran kita dapat mengesan kelemahan atau pun kekurangan PdP yg dijalankan...kerana dalam aktiviti mesti mengandungi langkah-langkah yang membantu guru-guru untuk mencapai objektif...dengan itu guru2 akan dapat membuat penambahbaikan terhadap aktiviti PdPc yang telah dijalankan.”

Transkrip Tamat

Penerangan Transkrip

P- Pengkaji

B-Peserta Kajian B

TSS – *Teacher Sharing Session*

S1- Soalan separa berstruktur 1

S2- Soalan separa berstruktur 2

S3- Soalan separa berstruktur 3

S4- Soalan separa berstruktur 4

S5- Soalan separa berstruktur 5

S6- Soalan separa berstruktur 6

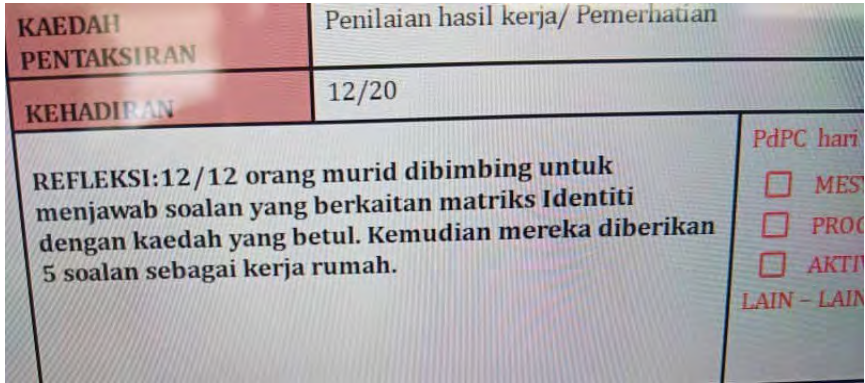
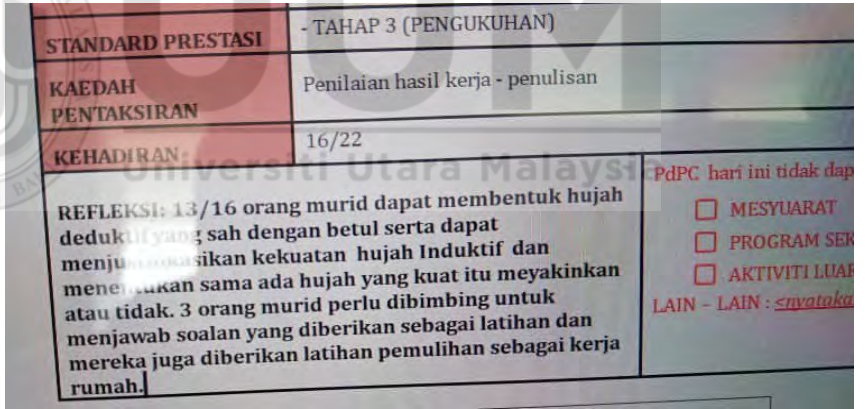
S7- Soalan separa berstruktur 7

S8- Soalan separa berstruktur 8

Lampiran G

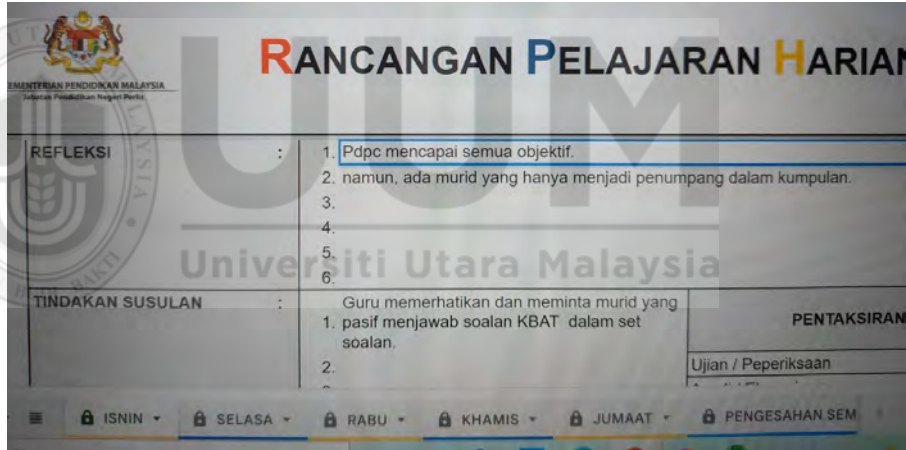
Contoh Penulisan Refleksi Pengajaran

Peserta Kajian B

Kelas	Refleksi Pengajaran
1	 12/12 orang murid dibimbing untuk menjawab soalan yang berkaitan matriks identiti dengan kaedah yang bertu. Kemudia mereka diberikan 5 soalan sebagai kerja rumah.
2	 13/16 orang murid dapat membentuk hujah deduktif yang sah dengan betul serta dapat menjustifikasikan kekuatan hujah induktif dan menentukan sama ada hujah yang kuat itu meyakinkan atau tidak. 3 orang murid perlu dibimbing untuk menjawab soalan yang diberikan sebagai latihan dan mereka juga diberikan latihan pemulihan sebagai kerja rumah.

3	<table border="1"> <tr> <td>KEHADIRAN</td><td>17/22</td></tr> <tr> <td colspan="2"> REFLEKSI: 17/17 orang murid dapat menentukan sama ada hujah deduktif dan induktif adalah sah dan munasabah atau sebaliknya. Murid-murid diberikan latihan pengukuhan sebagai kerja rumah. </td></tr> </table> 17/17 orang dapat menentukan sama ada hujah induktif dan deduktif adalah sah dan munasabah atau sebaliknya. Murid-murid diberikan latihan sebagai kerja rumah.	KEHADIRAN	17/22	REFLEKSI: 17/17 orang murid dapat menentukan sama ada hujah deduktif dan induktif adalah sah dan munasabah atau sebaliknya. Murid-murid diberikan latihan pengukuhan sebagai kerja rumah.	
KEHADIRAN	17/22				
REFLEKSI: 17/17 orang murid dapat menentukan sama ada hujah deduktif dan induktif adalah sah dan munasabah atau sebaliknya. Murid-murid diberikan latihan pengukuhan sebagai kerja rumah.					

Peserta Kajian E

Kelas	Refleksi Pengajaran
1	 PdPs mencapai semua objektif, namun ada murid hanya menumpang dalam kumpulan. Tindakan Susulan- guru memerhati dan meminta murid yang pasif menjawab soalan KBAT dalam set soalan.

REFLEKSI	4/4 orang murid dapat menguasai objektif pembelajaran dan diberi latihan pengayaan / pengukuhan. 1. pembelajaran dan diberi latihan pengayaan / pengukuhan. 2. 1 orang murid tidak menguasai objektif pembelajaran dan diberi latihan pemulihan 3. Disiplin dan komitmen murid memuaskan. 4. 5. 6.
TINDAKAN SUSULAN	1. PEMULIHAN : Kerja rumah 2. PENGAYAAN : Membuat rujukan menggunakan internet 3. 4.

4/4 orang murid dapat menguasai objektif pembelajaran dan diberi latihan pengayaan/ pengukuhan. Seorang murid tidak menguasai objektif pembelajaran dan diberi latihan pemulihan. Disiplin dan komitmen murid memuaskan.

Tindakan susulan: Pemulihan- kerja rumah

Pengayaan – membuat rujukan menggunakan internet

 KEMENTERIAN PENDIDIKAN MALAYSIA Jabatan Pendidikan Region Perlis		RANCANGAN PELAJARAN HARIAN	
REFLEKSI	23. 1. 10/17 murid memberikan respon terhadap soalan KBAT. 2. 3. 4. 5. 6.	Universiti Utara Malaysia	
TINDAKAN SUSULAN	1. Murid diminta banyak membaca untuk menambah PSA mereka. 2.	PENTAKSIRAN DAN PEN Ujian / Peperiksaan	

10/17 murid memberi respon terhadap soalan KBAT

Tindakan susulan: murid diminta membaca untuk menambah PSA pengetahuan sedia ada] mereka.

Lampiran H

Contoh Dokumen Persetujuan Peserta Kajian

Dokumen Persetujuan Berpengetahuan

BAHAWASANYA, saya JANARIN BT. OMAR

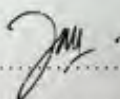
(kemudian daripada ini dikenali sebagai peserta kajian), bersetuju bekerjasama dalam kajian yang dijalankan oleh Puan Asma binti Saad (kemudian daripada ini dikenali sebagai pengkaji) untuk tujuan memenuhi keperluan penulisan sebuah tesis Ijazah Kedoktoran di Universiti Utara Malaysia bertajuk: **“Pembudayaan Komuniti Pembelajaran Profesional Dan Amalan Kolaboratif Terhadap Kualiti Pengajaran Pembelajaran Dalam Kalangan Guru Pemimpin Pertengahan”**.

Kajian ini bertujuan untuk menerangkan peranan MLT dalam membudayakan PLC dan amalan kolaboratif sebagai usaha meningkatkan kualiti PdP di sekolah menengah kebangsaan (SMK) di negeri Perlis, Kedah dan Pulau Pinang. Kajian ini lebih kepada satu kaedah perkongsian idea dan meneliti pembudayaan PLC sebagai amalan baharu dalam sistem pendidikan di Malaysia.

Maka dengan ini;

- i. Peserta kajian perlu membaca usulan kajian, diberi taklimat berkaitan matlamat kajian dan faham peranan peserta kajian dalam kajian.
- ii. Peserta kajian maklum temu bual yang akan dijalankan.
- iii. Peserta kajian sedar dan mengakui maklumat yang diberikan sepanjang temu bual adalah sukarela.
- iv. Peserta kajian juga membenarkan pengkaji menjalankan pendokumentasian catatan dan rakaman suara.
- v. Pengkaji berjanji untuk melindungi hak kerahsiaan dan identity peserta kajian dimana nama sebenar peserta kajian tidak akan digunakan dalam penulisan tesis di atas.
- vi. Peserta kajian diberi hal membaca transkripsi temu bual dan penulisan Bab Empat dan Bab Lima yang diperolehi daripada maklumat yang dikumpul.

Tanda tangan peserta kajian,



*tertakluk pada pindaan

Lampiran I

Output SPSS Ujian-t Sampel Bebas

Group Statistics

jantina	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
KPdP lelaki	53	4.3531	.55176	.07579
perempuan	280	4.3745	.43272	.02586

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference		Lower	Upper
KPdP	Equal variances assumed	10.076	.002	-.315	331	.753	-.02139	.06793		-.15502	.11224
	Equal variances not assumed			-.267	64.649	.790	-.02139	.08008		-.18134	.13856