

KOMUNITI PEMBELAJARAN PROFESIONAL UNTUK PEMBANGUNAN PROFESIONAL GURU

Muhammad Hayat Khan
Ahmad Zabidi Abdul Razak
*Husaina Banu Kenayathulla
Fakulti Pendidikan,
Universiti Malaya, Kuala Lumpur
*husaina@um.edu.my

ABSTRACT

Quality professional development is significant for teachers' skills and knowledge and students learning outcome and hence prevent teachers from isolation and burnout. These professional skills and knowledge must be sustained, ongoing, and extensive and should be placed in classroom practices irrespective of the workshop (one shot) and seminars, which are ineffective to provide significant skills and knowledge to teachers. The purpose of this study is to identify the levels of PLC, trust and TPD among secondary school teachers in Peninsular Malaysia. This study applied quantitative method for data collection from secondary school teachers. Questionnaires were distributed to 272 respondents in four districts in Peninsula Malaysia. Descriptive statistics were used to analyse the data. The results showed that high levels of PLC, trust and TPD practices were found in six domains of PLC, trust and TPD among low and high performing schools in Peninsula Malaysia. The findings will contribute to the body of knowledge regarding domains of PLC, trust and TPD for educationists and policy makers. The findings will also be valuable for academic leaders, policy makers and other officials in education sector.

Keywords: *Professional Learning Community, Professional Development, Workshop, Collaboration, Shared Leadership, Decision Making*

PENGENALAN

Komuniti pembelajaran profesional (KPP) merupakan idea yang kerap dibincangkan dalam konteks sektor pendidikan untuk menyokong perkembangan profesional guru dan pembelajaran pelajar. Idea KPP mula diperkenal dalam sektor perniagaan dengan anggapan bahawa setiap organisasi mampu untuk belajar (Thompson, Gregg & Niska, 2004). Organisasi yang tidak berdaya saing dengan perubahan pesat akan gagal untuk bertahan dalam dunia global masakini. Perubahan yang pesat dan pantas ini dilihat sebagai satu tanggungjawab yang harus digalas oleh semua orang dalam sesuatu organisasi dan bukannya terletak pada mereka di peringkat atasan (Burnes, Cooper & West, 2003). Pelbagai pembaharuan dari aspek standard kurikulum, penilaian guru, dan sistem penilaian dan kebertanggungjawaban sedang dialami oleh pihak sekolah. Akan tetapi, kebanyakan para pemimpin di sekolah tidak berupaya untuk menghadapi dan melaksanakan pembaharuan-pembaharuan ini. Oleh itu, adalah penting bagi sekolah untuk menjadi organisasi pembelajaran yang memupuk dan meningkatkan kemahiran para guru dalam mengharungi pelbagai jenis cabaran global.

Kebanyakan penyelidik dan penggiat bidang pendidikan menyatakan sokongan mereka terhadap konsep membangunkan sekolah sebagai KPP sebagai satu kaedah sistematik dan berkesan dalam meningkatkan

kualiti guru di sekolah serta hasil pembelajaran pelajar (Lee, Zhang & Yin, 2011; Hord, 1997). Dalam dunia yang berubah dengan pesat, kemahiran dan pengetahuan guru perlu melalui proses perkembangan profesional yang berterusan kerana guru yang berkualiti tinggi akan menghasilkan para pelajar yang mampan dalam dunia global (OECD, 2009). Ini mendorong pelbagai kajian tempatan dan antarabangsa untuk mengiktiraf KPP sebagai satu amalan yang baik untuk perkembangan profesional guru (Groskey & Gamron, 2010; Botha, 2012); Vescio, Ross & Adam, 2008; Tan & Caleon, 2016; Lieberman & Miller, 2011; Hairon & Dimmock, 2012; Khalid, Joyes, Ellison & Daud, 2014; Ismail, Ghani & Abdullah, 2014; Zheng, Yin, Liu & Ke, 2016) kerana ia memupuk idea inovatif (Cornelius, 2011) dan meneroka kaedah pengajaran terbaik untuk pembelajaran pelajar.

PENYATAAN MASALAH

Ramai penyelidik berpendapat bahawa perkembangan profesional yang berkualiti (Van den Bergh, Ros & Beijaard, 2014; Kennedy, 2016) akan meningkatkan moral dan tahap kepuasan kerja, sekaligus menurunkan bilangan ketidakhadiran kerja dalam kalangan anggota sekolah (Harris & Jones, 2010), menambah baik kualiti sekolah (Zheng, Yin, Liu & Ke, 2016; Wang, 2015), meningkatkan prestasi pelajar (Zheng, Yin, Liu & Ke, 2016; Simsand Penny, 2015), bahkan dapat mengurangkan kadar keletihan guru (Wood, 2002). Walau bagaimanapun, terdapat banyak program formal perkembangan profesional guru yang dilaksanakan berdasarkan objektif yang terhad dan tidak memenuhi keperluan kompleks, khas, dan luas dalam kalangan para guru (Opfer & Pedder, 2011). Perkembangan profesional tradisional ini terdiri daripada bengkel atau seminar pendek, pendekatan susulan yang menggunakan kaedah 'top-down', dan skop latihan yang dangkal dan tidak mendalam (Chen & McCray, 2012; OECD, 2014) yang tidak memberi kesan terhadap kemahiran dan pengetahuan profesional para guru (Hudson et al., 2012). Di samping itu, perkembangan profesional ini berpecah-belah, tidak berhubung kait, dan gagal untuk melambangkan masalah bilik darjah yang sebenar (Park & So, 2014). Oleh itu, KPP di sekolah telah meraih lebih banyak populariti di peringkat global (Lieberman & Miller, 2011).

Kajian terdahulu menunjukkan bahawa kepercayaan mempunyai hubung kait dengan pelbagai tuntutan yang merangkumi kolaborasi, pembelajaran, pertukaran maklumat yang kompleks dan pemikiran kritis, membuat keputusan yang boleh dipercayai, serta tindakan yang teratur (Daly et al., 2014; Tschannen-Moran, 2014). Ia merupakan pusat hubungan yang kuat di kalangan tenaga pengajar di sekolah (Hallam et al., 2015). Literatur menunjukkan bahawa kepercayaan adalah sumber sosial yang kuat di sekolah yang menyokong kolaborasi, dialog reflektif dan kekurangan latihan (Bryk, Camburn & Louis, 1999, hlm.767). Kepercayaan adalah faktor penting di sekolah yang mengurangkan kesamaran, meningkatkan kerjasama dan saling bergantung antara pekerja, meningkatkan keupayaan sekolah untuk membina pembelajaran profesional (Van Maele & Van Houtte 2011; Lleo, Viles, Jurburg, & Lomas, 2017).

Kepercayaan merupakan faktor utama hubungan antara tenaga pengajar di sekolah (Hallam et al., 2015). Literatur menunjukkan bahawa kepercayaan adalah sumber sosial yang kuat di sekolah yang menyokong kolaborasi, dialog reflektif, dan kekurangan latihan (Bryk, Camburn & Louis, 1999, hlm.767). Ia juga adalah faktor penting di sekolah yang mengurangkan kesamaran, meningkatkan kerjasama dan kebergantungan antara pekerja, serta meningkatkan keupayaan sekolah untuk melaksanakan pembelajaran profesional (Van Maele & Van Houtte, 2011; Lleo, Viles, Jurburg & Lomas, 2017).

Kajian KPP terdahulu yang dilakukan dalam konteks Malaysia lebih memfokus kepada pelbagai domain KPP (Abdullah & Ghani, 2013, 2014; Ismail et al., 2014; Khalid et al., 2014; Mansor & Baharom, 2014; Norwani, Yunus, Ghazali & Hashim, 2014; Saad et al., 2017; Yaakob & Yunus, 2016). Walau bagaimanapun, terdapat jurang kajian tentang tahap KPP, PPG, dan kepercayaan (Abdullah & Ghani, 2014; Ismail, Baharom & Abdullah, 2014). Oleh itu, kajian ini berfokus kepada tiga pemboleh ubah iaitu komuniti pembelajaran profesional (KPP), perkembangan profesional guru (PPG), dan

kepercayaan bagi menentukan tahap setiap pemboleh ubah dalam konteks Malaysia. Kajian ini bertujuan untuk mengkaji tahap KPP, PPG, dan kepercayaan berdaarkan.

TUJUAN KAJIAN

Kajian ini bertujuan untuk mengkaji tahap Komuniti Pembelajaran Profesional (PLC), tahap kepercayaan guru dan tahap Pembangunan Professional Guru (TPD) di kalangan guru sekolah menengah di Semenanjung Malaysia.

OBJEKTIF KAJIAN

- 1- Untuk menilai tahap pelaksanaan KPP dalam kalangan guru sekolah menengah di Semenanjung Malaysia.
- 2- Untuk menilai tahap kepercayaan dalam kalangan guru sekolah menengah di Semenanjung Malaysia.
- 3- Untuk menilai tahap pelaksanaan PPG dalam kalangan guru sekolah menengah di Semenanjung Malaysia.

SOROTON KAJIAN

Domain Komuniti Pembelajaran Profesional

Komuniti pembelajaran profesional mendorong dan menyokong pembelajaran golongan profesional dalam komuniti sekolah (Bolam et al., 2005). KPP menyumbang kepada perkembangan guru (Hord, 1997) serta pembaharuan dan penambahbaikan sekolah (Harris & Jones, 2010; Hipp & Huffman, 2010), dan sekaligus meningkatkan hasil pembelajaran pelajar (Blank, 2013; Stoll et al., 2006). DuFour menyatakan bahawa para guru beralih dari pengasingan secara tradisional kepada budaya bekerjasama untuk meningkatkan pembelajaran pelajar (Dufour Dufour & Eaker, 2008, hlm. 27). Kajian ini mengkaji model-model KPP oleh Hord (1997), Hipp & Huffman (2010), Harris & Jones (2010), dan Pang, Wang & Leng (2016). Oleh itu, kajian ini memberi tumpuan kepada enam domain KPP. Domain-domain ini adalah kolaborasi (Hord, 1997; Hipp & Huffman, 2010), kepimpinan bersama (Hord, 1997; Hipp & Huffman, 2010), penglibatan guru dalam keputusan sekolah (Harris & Jones 2010), penyahswastan amalan (Hord, 1997; Hipp & Huffman, 2010), keadaan yang menyokong (Hord, 1997; Hipp & Huffman, 2010), dan budaya sekolah (Pang, Wanf & Leung, 2016). Kajian ini bertujuan untuk mengetahui tahap domain KPP, PPG, dan kepercayaan dalam konteks Malaysia.

Kaedah pembelajaran yang paling berkesan untuk para guru di KPP adalah kolaborasi (Sjoer & Meirink, 2016) yang dianggap sebagai satu kondisi yang positif untuk pembelajaran guru (Meirink, Imants, Meijer & Verloop, 2010). Dalam kaedah pembelajaran secara kolaboratif, guru-guru tidak hanya bekerjasama untuk membina amalan pengajaran yang berkesan tetapi juga menunjukkan komitmen mendalam untuk meningkatkan amalan mereka sendiri serta rakan sejawatan (Harris, 2011). Banyak kajian terdahulu menunjukkan bahawa guru yang bekerja secara kolaboratif bersama rakan sejawatan bukan sahaja meningkatkan amalan mereka sendiri tetapi juga menyokong hasil pembelajaran pelajar mereka (Pang & Wang, 2016; Vescio Ross & Adam, 2008).

Kolaborasi juga dianggap sebagai alat yang berkesan untuk perkembangan profesional guru (Vescio, Ross & Adam, 2008). Kerjasama antara guru adalah kunci untuk kaedah pembelajaran inovatif, berpusatkan pelajar, dan kolaboratif yang berkesan (Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt, 2015). Kajian Pengajaran dan Pembelajaran Antarabangsa (TALIS) (2013) menunjukkan bahawa guru-guru menggunakan arahan yang lebih inovatif dalam pengajaran ketika mereka terlibat dalam pembelajaran

kolaboratif (e.g., bekerja dalam kumpulan kecil), dan menunjukkan tahap keberkesanan diri dan kepuasan kerja yang tinggi terhadap profesion keguruan mereka.

Kepimpinan bersama bertindak sebagai fasilitator penting dalam membangun dan mengekalkan KPP (Zheng et al., 2016). Idea kepemimpinan bersama diasaskan daripada kepercayaan bahawa kepemimpinan dapat disokong oleh kumpulan dan bukannya oleh individu dalam sesebuah kumpulan (Morgeson, DeRu & Karam, 2010). Kepimpinan bersama mendorong perkongsian konsensus dan amalan kepemimpinan (Malloy, 2012). Kepimpinan bersama di sekolah juga memupuk persekitaran yang kondusif yang mempromosikan semangat kerja berpasukan (Jones & Harris, 2010) dan hubungan sosial yang positif antara guru-guru, yang membawa kepada peningkatan prestasi guru dan inovasi tahap tinggi (Aime, Humphery, Derule & Paul, 2014), memupuk budaya berkolaborasi di mana pandangan setiap individu didengar dan dinilai sebagai nilai tambah kepada pengetahuan kumpulan (Lindahl, 2011), serta prestasi guru (Harris & Jones, 2010). Antara faedah kepemimpinan termasuk kesan positif terhadap sikap ahli kumpulan (Hoch & Dulebohn, 2013), peningkatan tahap moral (Bergman et al., 2012), kepuasan kerja (Shoqair, 2011), prestasi kerja (Alanezi, 2016), keyakinan diri (Mehmadi, 2015), penyertaan yang berkesan, serta mengurangkan konflik serius antara kakitangan, beban kerja, dan tahap keletihan (Robert & You, 2013). Ini menunjukkan bahawa kepemimpinan bersama berpotensi untuk mempromosikan budaya kolaborasi di sekolah.

Membuat keputusan partisipatif merujuk kepada penyertaan dinamik para guru, ibu bapa, atau anggota masyarakat dalam keputusan sekolah bagi meningkatkan prestasi sekolah (Androniceanu & Ristea, 2014). Literatur terdahulu menunjukkan antara faedah penglibatan guru dalam membuat keputusan sekolah seperti semangat kekitaan terhadap organisasi mereka (Saha & Kumar, 2017), membina komitmen terhadap organisasi (Kumar & Giri, 2013; Lin, 2014), motivasi (Lin, 2014), mengurangkan kesamaran, konflik, dan pengasingan (Mehta, 2015), peningkatan kepuasan kerja dan rasa tanggungjawab (Mehta, 2015), hasil pembelajaran pelajar (Lin, 2014), keberkesanan diri dan dedikasi (Thornburg & Mungai, 2011; Sarafidou & Chatziioannidis, 2013), pemerkasaan (Tyson, 2011), meningkatkan moral dan semangat kerja berpasukan dalam kalangan staf (Lashway, 1996), motivasi (Lin, 2014), dan meningkatkan kualiti keputusan (Sarafidou & Chatziioannidis, 2013). Selain itu, ia juga mempunyai beberapa aspek negatif seperti konfrontasi awal, melambatkan proses membuat keputusan, serta meningkatkan tekanan dan beban kerja tenaga para pengajar (Lin, 2014).

Penyahswastan amalan merupakan salah satu kaedah pembelajaran kolektif yang bertujuan memenuhi keperluan pembelajaran pendidik dan pelajar. Menurut Sujirah (2011), perkongsian amalan peribadi adalah proses yang memberi inspirasi kepada pendidik untuk berkolaborasi dan berkongsi amalan terbaik mereka di dalam kelas dan kemahiran yang mereka peroleh semasa melakukan proses pengajaran dan pembelajaran. Mempunyai kaitan dengan pengetahuan bersama, Wong (2012, hlm. 348) berpendapat bahawa penyahswastan amalan merujuk kepada aspek-aspek lain termasuk kepercayaan dan rasa hormat, budaya kolaboratif, dan kepemimpinan yang menyokong. Sujirah (2011) memberikan beberapa contoh amalan peribadi dalam penyelidikannya di sekolah. Ini termasuk perkongsian kaedah pengajaran dan pembelajaran semasa, menilai kadar perkembangan pelajar dan memeriksa kerja mereka, dan memotivasi para pendidik untuk berkongsi konsep, pengetahuan, dan kepakaran mereka. Amalan-amalan ini, jika dipraktikkan, akan meningkatkan pengetahuan dan kemahiran guru yang akan membantu dalam penyelesaian masalah, terutamanya mengenai proses pengajaran dan pembelajaran di dalam kelas.

Hord (1997) berpendapat bahawa keadaan yang menyokong merupakan domain penting dalam KPP. Seperti yang dinyatakan oleh Hord (1997), struktur dan hubungan yang menyokong serta pembinaan hubungan atau keupayaan amat penting untuk pembangunan KPP di sekolah. Beliau juga menekankan keperluan mengadakan mesyuarat berkala di bawah struktur teratur sebagai satu bentuk sokongan kepada staf untuk dalam memeriksa amalan guru dan hasil pembelajaran pelajar (Hipp & Huffman,

2010, hlm.13). Walau bagaimanapun, masa guru perlu difokuskan kepada refleksi dan hasil pembelajaran pelajar harus bebas daripada sebarang campur tangan (Horn & Little, 2010; Servage, 2008). Dalam hal ini, sokongan yang ideal menggabungkan jarak fizikal dan masa bekerjasama antara kakitangan (Louis Marks & Kruse, 1996). Pembinaan Hubungan atau peningkatan keupayaan dalam diri guru juga diperlukan untuk mewujudkan persekitaran yang menyokong. Hubungan tersebut merangkumi rasa hormat, kepercayaan, norma penyelidikan kritikal, peningkatan, dan hubungan penyayang yang positif dalam kalangan warga sekolah (Hipp & Huffman, 2010, hlm.13). bagi melaksanakan kolaborasi dan kerjasama yang berjaya, para guru dan pentadbir harus mempunyai budaya pemupukan dan saling mempercayai antara satu sama lain berdasarkan rasa hormat dan kepercayaan (Darling-hammond & Richardson, 2009; Huffman, 2011). Chen, Lee, Di- Lin & Zhang (2016) menyatakan bahawa keadaan yang menyokong di sekolah berkait rapat dengan faktor-faktor seperti infrastruktur, koordinasi pentadbiran, dan akses ke sumber-sumber bagi membolehkan para guru menggunakan waktu dan sumber yang dirancang untuk meningkatkan amalan pengajaran (hlm.252-253).

Budaya di sekolah adalah salah satu aspek pendidikan yang paling penting dan kompleks (Demir, 2015). Ia terdiri daripada nilai-nilai, kepercayaan, dan tingkah laku yang dikongsi bersama dan disokong oleh pelbagai pihak berkepentingan seperti guru, pelajar, dan pentadbir yang bekerjasama dalam sebuah komuniti sekolah untuk mewujudkan budaya kolaborasi yang tertumpu kepada pencapaian pelajar (Groseschl & Doherty, 2000). Kajian menunjukkan bahawa budaya yang menyokong berupaya untuk membina hubungan antara guru-guru dalam sesebuah organisasi. Matlamat organisasi dan pencapaian tugas oleh para pekerja dianggap penting dalam budaya menyokong manakala kepercayaan adalah amat penting di sekolah. Nilai-nilai, norma, dan kepercayaan di sekolah merupakan sebahagian daripada budaya sekolah. Kepercayaan dianggap sebagai elemen penting dalam budaya sekolah seperti oksigen yang bertindak sebagai komponen penting dalam air (Terzi, 2016). Oleh itu, budaya sekolah yang positif akan mendorong dan mempraktikkan perkembangan staf dan pembelajaran pelajar yang signifikan. Rajah 1 menghuraikan domain-domain bagi KPP.



Rajah 1: Domain KPP

Amanah

Ahli sarjana pendidikan melihat kepercayaan sebagai satu elemen penting bagi mewujudkan sekolah yang berkesan (Tschannen-Moran & Gareis 2015). Penyelidikan terdahulu telah membuktikan kepentingan mewujudkan kepercayaan bagi tujuan pembangunan sekolah (e.g., Bryk & Schneider 2002). Tschannen-Moran & Hoy (1997) dan Liu, Hallinger & Feng (2016) telah mengkaji kesan positif kepercayaan terhadap staf fakulti semasa menganalisis PPG semasa refleksi, bekerjasama, dan bereksperimentasi. Kajian menunjukkan bahawa kepercayaan berhubung kait dengan pelbagai aspek yang merangkumi kolaborasi, pembelajaran, pertukaran maklumat yang kompleks dan pemikiran kritis, membuat keputusan yang dipercayai, dan tindakan yang teratur (Daly et al., 2014; Hallam et al., 2014). Ia juga dianggap sebagai elemen penting untuk meningkatkan persekitaran pembelajaran yang mesra dan kolaboratif, yang dapat meningkatkan kecekapan staf dan hasil pembelajaran sesebuah organisasi (Moolenaar et al., 2010; Tschannen-Moran, 2014). Oleh itu, merancang dan memupuk persekitaran yang boleh dipercayai akan meningkatkan peluang untuk penghasilan idea untuk pelaksanaan dan peningkatan amalan dalam kalangan pendidik.

Perkembangan Profesional

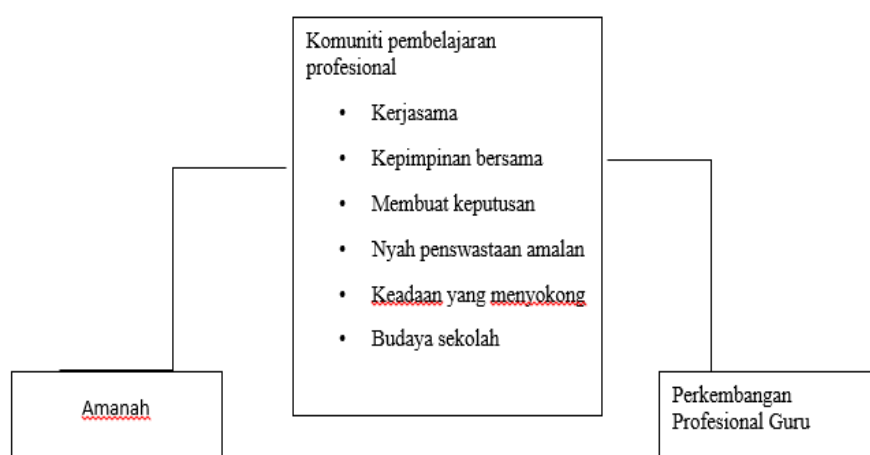
Perkembangan profesional guru juga berpotensi untuk meningkatkan pengajaran mereka dan menaik taraf pemikiran pedagogi guru mengenai hasil pembelajaran pelajar (Hauge & Wan, 2019). Pelbagai agensi pendidikan dan penyelidik berpendapat kerjasama antara guru akan memupuk pertumbuhan profesional serta pembelajaran mereka, sekaligus meletakkannya sebagai salah satu amalan yang paling berkesan (Stoll & Louis, 2007; Day, 1999). Model perkembangan profesional menunjukkan bahawa guru-guru yang bekerjasama bukan sahaja memikirkan amalan pengajaran mereka sendiri secara kritis tetapi juga akan menyokong diri antara satu sama lain untuk mengatur pengajaran dan pembelajaran mereka (Challah, 2014). Ramai penyelidik percaya bahawa mempunyai guru-guru yang bekerja secara kolaboratif bagi mencapai objektif yang sama merupakan elemen yang penting untuk peningkatan sekolah (Darling-Hammond & McLaughlin, 2011), meningkatkan amalan pengajaran guru (Brownwell, Adams, Sindelar, Waldron & Vanhover, 2006), serta mempromosikan amalan profesional yang positif dan hasil pembelajaran pelajar yang mapan (Louis, 2006).

Kerangka Kajian

Tinjauan literatur telah menunjukkan beberapa teori tentang bagaimana orang dewasa belajar. Kajian ini memfokuskan kepada dua teori iaitu Teori Perkembangan Sosial (Lev, Vygotsky (1896-1934), seorang psikologi Rusia) dan Teori Modal Sosial. Teori Perkembangan Sosial oleh Vygotsky (1978) mencadangkan bahawa pembelajaran adalah satu proses aktif dan sosial yang berlaku dalam konteks diskrit dalam hubungan sosial melalui pertukaran idea serta pembinaan konsep dan makna baru oleh setiap individu menggunakan pendekatan dan pengetahuan baru yang mereka perolehi (Lave & Wenger, 1991; Gallucci, 2008). Vygotsky (1978) berpendapat pengalaman belajar diubah melalui interaksi sosial. Dalam hal ini, para guru memperoleh pengetahuan daripada rakan mereka melalui kerjasama. Sebagai contoh, KPP memberi peluang kepada guru-guru untuk berkolaborasi dengan rakan mereka. Kerjasama ini bukan sahaja membolehkan guru-guru untuk meningkatkan pembelajaran mereka tetapi juga menaik taraf kemahiran dan pengetahuan rakan sekerja mereka.

Kebanyakan penyelidik dalam bidang pendidikan menyokong Teori Modal Sosial yang memupuk hubungan sosial dalam kalangan pendidik. Asas utama bagi teori ini terletak pada penyisipan sosial seseorang individu dalam rangkaian sosial yang akan memberi peluang atau menghalang setiap ahli dalam organisasi tersebut untuk mencapai objektif yang diinginkan (Degenne & Forsé, 1999). Teori Modal Sosial terbahagi kepada dua komponen. Komponen pertama modal sosial berhubung kait dengan corak hubungan sosial yang dikenali sebagai dimensi berstruktur (Nahapiet & Ghoshal, 1998). Corak

hubungan sosial merujuk kepada rangkaian sosial yang mendorong seseorang individu untuk memperoleh sumber dengan membina hubungan atau kaitan dengan individu lain. Manakala, komponen kedua adalah kualiti hubungan rangkaian sosial yang dikenali sebagai dimensi hubungan. Dalam hal ini, norma, nilai, dan harapan dikongsi oleh setiap ahli kumpulan dalam komponen ini. Sebilangan besar literatur modal sosial menyatakan bahawa kepercayaan dalam kalangan anggota sesebuah organisasi merupakan norma afektif yang paling signifikan yang menggambarkan masyarakat (Portes, 1998). Kepercayaan dianggap sebagai keadaan yang sangat penting untuk pembangunan KPP (Verbiest, 2011). Rajah 2 merupakan kerangka konsep bagi kajian ini yang menerangkan tahap domain KPP, kepercayaan, dan PPG dalam kalangan guru sekolah menengah.



Rajah 2. Kerangka Konsep

METODOLOGI KAJIAN

Kajian semasa menggunakan metodologi penyelidikan kuantitatif. Bahagian berikut memberikan lebih banyak perincian tentang metodologi ini, termasuk reka bentuk kajian, populasi, teknik persampelan, dan perkembangan instrumen yang merangkumi kesahan dan kebolehpercayaan instrumen. Ini diikuti dengan analisa data menggunakan "Statistical Package for Social Science" (SPSS) (v.23).

Reka Bentuk Kajian

Kajian ini menggunakan metodologi penyelidikan kuantitatif yang berfokus pada reka bentuk survey. Pendekatan kuantitatif digunakan untuk pengumpulan data di beberapa sekolah menengah di Semenanjung Malaysia. Soal selidik yang digunakan dalam kajian ini terbahagi kepada tiga bahagian; Bahagian A tentang domain KPP, Bahagian B tentang perkembangan profesional guru, dan Bahagian C tentang kepercayaan dalam kalangan guru sekolah menengah. Soal selidik ini diedarkan dan dikumpulkan semula oleh penyelidik sendiri. Proses data analisis dijalankan menggunakan SPSS V.22 sebelum ditafsir dan dibincangkan. Kajian ini bertujuan untuk mengetahui tahap KPP, kepercayaan, dan PPG dalam kalangan guru sekolah menengah di Semenanjung Malaysia.

Populasi dan Persampelan

Populasi kajian ini merangkumi 272 orang guru di empat daerah di Pahang, Selangor, Pulau Pinang, dan Johor. Krejcie & Morgan (1970) digunakan untuk menentukan saiz sampel. Pengkaji menggunakan teknik pensampelan rawak berstrata untuk mendapatkan pendapat responden dari 4 daerah di bahagian

Barat Malaysia. Menurut Chua (2016), pensampelan rawak berstrata adalah teknik persampelan terbaik kerana ia menghasilkan ralat sampel, yang lebih baik daripada teknik persampelan rawak mudah dan rawak sistematik.

Instrumen Kajian

Soal selidik tertutup digunakan sebagai instrumen pengumpulan data dalam penyelidikan ini. Ia terbahagi kepada tiga bahagian. Bahagian A tentang domain-domain KPP dan merangkumi 60 item dari enam dimensi (kolaborasi, kepimpinan bersama, membuat keputusan, penyahswastaan amalan, keadaan yang menyokong, dan budaya sekolah). Bahagian B mempunyai 12 item yang merujuk kepada perkembangan profesional guru. Manakala, Bahagian C merangkumi 10 item yang menyentuh aspek kepercayaan. Soal selidik ini juga menggunakan skala jenis Likert dengan pilihan berikut: 1 - sangat tidak setuju, 2 - tidak setuju, 3 - sedikit tidak setuju, 4 - sedikit setuju, 5 - setuju, 6 - sangat setuju.

Kebolehpercayaan Instrumen

Penyelidik telah menjalankan penilaian Cronbach's Alpha terhadap data yang dikumpulkan bagi tujuan analisis. Jadual 1 menunjukkan nilai Cronbach's Alpha bagi semua konstruk.

Jadual 1.

Analisa Kebolehpercayaan bagi KPP, Kepercayaan, dan PPG.

Konstruk	Sub-Konstruk	Nilai Alpha	Cronbach's Alpha Keseluruhan
KPP	Kolaborasi Guru	0.935	0.978
	Kepimpinan Bersama	0.947	
	Membuat Keputusan Bersama	0.919	
	Penyahswastaan Amalan	0.939	
	Keadaan yang Menyokong	0.936	
Kepercayaan	Budaya Sosial	0.931	0.936
	Kepercayaan	0.880	
PPG	PPG	0.917	0.947

Nilai Cronbach's Alpha bagi sesuatu konstruk boleh diterima sekiranya ia melebihi .70 (Hair et al., 2009). Dalam kajian ini, nilai Cronbach's Alpha bagi semua konstruk telah diterima, sekaligus mengesahkan kebolehpercayaan instrumen soal selidik yang digunakan dan membolehkan penyelidik untuk menjalankan analisis selanjutnya.

Prosedur Pengumpulan Data

Pengkaji menggunakan soalan tertutup untuk tujuan pengumpulan data. Soal selidik diedarkan oleh penyelidik sendiri di kalangan guru sekolah menengah di Semenanjung Malaysia. Data dianalisis menggunakan SPSS V.22 kemudian ditafsirkan dan dibincangkan. Kajian ini bertujuan untuk mengetahui tahap PLC, kepercayaan dan TPD di kalangan guru sekolah menengah di Semenanjung Malaysia.

Analisis Data

Data yang diperoleh dari kajian ini dianalisis menggunakan perisian Statistical Package for Social Science (SPSS) secara deskriptif melalui kaedah dan sisihan piawai. Untuk analisis deskriptif, tafsiran skor min adalah seperti berikut: (i) 1-2.66 adalah tahap rendah, (ii) skor 2.67-4.33 adalah tahap sederhana dan (iii) skor 4.34-6.00 adalah tahap tinggi (Crandal, 1973; SAGIR, 2015).

DAPATAN KAJIAN*Profil Demografi Responden*

Jadual 2 menunjukkan frekuensi (n) dan peratusan (%) profil demografi bagi responden yang terlibat dalam kajian ini. Maklumat demografi responden adalah seperti berikut:

Jadual 2
Profil Demografi Responden

Item Demografi	Kategori	Frekuensi (n)	Peratus (%)
Lokasi responden	Selangor	66	24.3 %
	Pahang	84	30.9 %
	Pulau Pinang	72	26.5 %
	Johor	50	18.4 %
	Jumlah	272	100%
Lokasi sekolah	Bandar	143	52.6 %
	Luar bandar	128	47.1 %
	Jumlah	272	100%
Bilangan guru di sekolah	1-30	9	3.3 %
	31-60	82	30.1 %
	61-90	75	27.9 %
	91-120	105	38.6 %
	Jumlah	272	100%
Prestasi sekolah	Prestasi tinggi	128	47.1 %
	Prestasi rendah	144	52.9 %
	Jumlah	272	100%
Jantina	Lelaki	66	24.3 %
	Perempuan	204	75.00 %
	Jumlah	272	100%
Umur	20-30 Tahun	28	10.3 %
	31-40 Tahun	109	40.1 %
	41-50 Tahun	90	33.1 %
	51-60 Tahun	44	16.20 %
	Jumlah	272	100%
Pengalaman	0-5 Tahun	36	13.2 %
	6-10 Tahun	47	17.3 %
	11-15 Tahun	70	25.70 %
	15-20 Tahun	117	43.00 %
	Jumlah	272	100%
Kelayakan akademik	Diploma	1	0.4 %
	Ijazah Sarjana Muda	214	78.7 %
	Ijazah Profesional	12	4.4 %
	Ijazah Sarjana	44	16.2 %
	PhD	1	0.4 %
	Jumlah	272	100%

Jadual 2 menunjukkan lokasi responden di empat negeri di Semenanjung Malaysia serta lokasi sekolah mereka yang terletak di bandar dan luar bandar di negeri-negeri ini. Hasil kajian mendapati 24.3% responden berada di Selangor, 30.9% di Pahang, 26.5% di Pulau Pinang, dan 18.4% berada di Johor. Dapatan lokasi sekolah menunjukkan bahawa 52.6% responden bertugas di sekolah-sekolah di kawasan bandar manakala 47.1% berada di sekolah luar bandar. Selain itu, 47.1% responden mengajar di sekolah berprestasi tinggi manakala 52.9% berada di sekolah berprestasi rendah. Di samping itu, taburan demografi responden juga berkaitan dengan jantina dan umur mereka. Analisis menunjukkan bahawa 24.3% responden adalah lelaki dan 75% adalah wanita. Manakala, 10.3% responden berumur antara 21 hingga 30 tahun, 40.1% berumur antara 30 hingga 40 tahun, 33.1% berumur antara 41 hingga 50 tahun, dan hanya 16.2% responden berumur antara 51 hingga 60 tahun. Hasil tinjauan ini menunjukkan bahawa majoriti responden adalah wanita (75.2%) dan berumur 31 hingga 40 tahun (40.1%).

Min (M), Sisihan Piawai (SD), dan Tahap Persepsi Responden

Statistik deskriptif dapat membantu penyelidik melalui saiz data yang besar, pengurusan data tersebut, dan membentangkannya melalui jadual dan rajah (Pallant, 2010). Bagi menganalisa tahap persepsi responden menggunakan skala Likert dengan 6 tahap penilaian, tahap tindak balas responden dibahagikan kepada 3 kumpulan. Jadual 3 menunjukkan min dan taburan skor yang dikategorikan kepada skor rendah, sederhana, dan tinggi.

Jadual 3

Tafsiran Skor Min.

Skor Min	Tafsiran
1.00 hingga 2.66	Rendah
2.67 hingga 4.33	Sederhana
4.34 hingga 6.00	tinggi

Sumber: Crandal, 1973; SAGIR, 2015.

Skor di Jadual 3 dikategorikan sebagai tinggi, sederhana, dan rendah. Skor min 4.34 hingga 6.00 dianggap sebagai skor tinggi, skor sederhana berada antara 2.67 hingga 4.33, sementara skor min 1.2 hingga 2.66 dianggap sebagai rendah.

Tahap Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP)

Perincian tentang frekuensi (N), min (M), sisihan piawai (SD), dan tahap persepsi guru-guru sekolah menengah di Semenanjung Malaysia tentang KPP dan domain-domain KPP adalah seperti berikut.

Jadual 4

Tahap Persepsi oleh Guru-Guru Sekolah Menengah Terhadap KPP.

No	Konstruk	N	Min	SD	Tahap
1	KPP_jumlah	272	4.79	0.553	Tinggi

Sumber: Survey, Nota: n = frekuensi, % = peratus, 1 = sangat tidak bersetuju, 2 = tidak bersetuju, 3 = sedikit tidak bersetuju, 4 = sedikit bersetuju, 5 = setuju, 6 = sangat bersetuju.

Jadual 4 menunjukkan bahawa responden memberikan skor tinggi ($M = 4.79$, $SD = 0.5530$) untuk KPP. Dapatan kajian di Jadual 4 mendapati para responden berkolaborasi, menggalakkan kepimpinan bersama, berkongsi keputusan sekolah mereka, dan menyahwastakan amalan mereka dengan adanya kepercayaan di sekolah yang memupuk kemahiran dan pengetahuan guru dan meningkatkan hasil pembelajaran pelajar mereka.

Jadual 5 melaporkan frekuensi (N), min (M), dan sisihan piawai (SD) bagi enam domain KPP iaitu kolaborasi, kepimpinan bersama, membuat keputusan, penyahswastan amalan, keadaan yang menyokong, dan budaya sekolah.

Jadual 5

Tahap Persepsi oleh Guru-Guru Sekolah Menengah terhadap Domain KPP.

No	Konstruk	N	Min	SD	Tahap
1	Kolaborasi	272	5.067	0.490	Tinggi
2	Kepimpinan bersama	272	4.80	0.576	Tinggi
3	Membuat keputusan	272	4.59	0.631	Tinggi
4	Penyahswastan amalan	272	4.79	0.499	Tinggi
5	Keadan yang menyokong	272	4.65	0.639	Tinggi
6	Budaya sekolah	272	4.86	0.488	Tinggi

Data yang terdapat pada Jadual 5 menunjukkan bahawa responden memberikan skor yang tinggi bagi kesemua domain KPP, iaitu kolaborasi, kepimpinan bersama, membuat keputusan, penyahswastan amalan, keadaan yang menyokong, dan budaya sekolah.

Tahap Kepercayaan Dalam Kalangan Guru-Guru Sekolah

Jadual 6

Tahap Kepercayaan Dalam Kalangan Guru-Guru Sekolah Menengah

No	Konstruk	N	Min	SD	Tahap
1	Kepercayaan	272	4.79	0.494	Tinggi

Sumber: Survey, Nota: n = frekuensi, % = peratus, 1 = sangat tidak bersetuju, 2 = tidak bersetuju, 3 = sedikit tidak bersetuju, 4 = sedikit bersetuju, 5 = setuju, 6 = sangat bersetuju.

Jadual 6 melaporkan data frekuensi (N), peratusan (%), min (M), dan sisihan piawai (SD) bagi kepercayaan. Hasil analisa menunjukkan responden telah memberikan skor yang tinggi (M = 4.79, SD = 0.494) untuk elemen kepercayaan.

Tahap Perkembangan Profesional Guru (PPG) Dalam Kalangan Guru-Guru Sekolah Menengah

Jadual 7

Tahap Perkembangan Profesional Guru Dalam Kalangan Guru-Guru Sekolah Menengah

No	Konstruk	N	Min	SD	Tahap
1	Perkembangan profesional guru	272	4.88	0.468	Tinggi

Sumber: Survey, Nota: n = frekuensi, % = peratus, 1 = sangat tidak bersetuju, 2 = tidak bersetuju, 3 = sedikit tidak bersetuju, 4 = sedikit bersetuju, 5 = setuju, 6 = sangat bersetuju.

Data di Jadual 7 menunjukkan frekuensi (N), peratusan (%), min (M), dan sisihan piawai (SD) tentang persepsi guru-guru sekolah menengah terhadap setiap item PPG. Dapatan kajian menunjukkan majoriti responden memberikan skor tinggi (M = 4.88, SD = 0.468) untuk PPG.

Tahap KPP, Kepercayaan, dan PPG

Jadual 8 mengandungi maklumat tentang frekuensi (N), min (M), sisihan piawai (SD), dan tahap persepsi yang dirasakan oleh guru-guru sekolah menengah di empat negeri di Malaysia. Perincian setiap konstruk iaitu KPP, kepercayaan, dan PPG diberikan di bawah.

Jadual 8

Tahap Persepsi oleh Guru-Guru Sekolah Menengah terhadap KPP, Kepercayaan, dan PPG.

No	Konstruk	N	Min	SD	Tahap
1	KPP	272	4.79	0.553	Tinggi
2	Kepercayaan	272	4.79	0.494	Tinggi
3	PPG	272	4.88	0.468	Tinggi

Sumber: Survey, Nota: n = frekuensi, % = peratus, 1 = sangat tidak bersetuju, 2 = tidak bersetuju, 3 = sedikit tidak bersetuju, 4 = sedikit bersetuju, 5 = setuju, 6 = sangat bersetuju.

Dapatan kajian di Jadual 8 mendapati bahawa responden memberikan skor yang tinggi untuk KPP ($M=4.79$, $SD=0.553$), kepercayaan ($M=4.79$, $SD=0.494$), dan PPG ($M=4.88$, $SD=0.468$). Skor min untuk semua pemboleh ubah juga adalah tinggi. Ini menunjukkan responden mempunyai persepsi yang tinggi tentang KPP sebagai satu model yang positif dan efektif di sekolah yang berfungsi dalam budaya berkolaborasi berdasarkan kepercayaan terhadap perkembangan profesional para guru.

PERBINCANGAN

Tahap Pelaksanaan KPP

Hasil kajian ini mendapati sebilangan besar guru mempunyai persepsi bahawa tahap pelaksanaan KPP dan domain-domain KPP di sekolah-sekolah menengah di Semenanjung Malaysia (lihat Jadual 4 & Jadual 5) adalah tinggi. Kajian ini berfokus kepada domain kolaborasi, kepimpinan bersama, membuat keputusan, penyahswastan amalan, keadaan yang menyokong, dan budaya sekolah. Dapatan kajian berkaitan dengan domain pertama KPP iaitu kolaborasi mendapati kebanyakan guru mempunyai persepsi yang tinggi dan positif terhadap kolaborasi di sekolah masing-masing. Ini menunjukkan tahap persepsi guru terhadap kolaborasi adalah sangat tinggi dan dibuktikan melalui analisis statistik min ($M = 5.067$) dan sisihan piawai ($SD = 0.490$). Oleh itu, dapat disimpulkan bahawa terdapat pendekatan kolaboratif yang baik dalam kalangan guru yang juga disokong oleh kajian-kajian terdahulu.

Terdapat banyak literatur yang melaporkan dan mengiktiraf kewujudan KPP di sekolah kerana ia menjadikan proses pengajaran dan pembelajaran lebih bertenaga dan berorientasikan kualiti. KPP juga memupuk dan mengembangkan budaya sekolah yang produktif (DuFour & Fullan, 2013). Selain itu, beberapa kajian terdahulu menyokong dapatan kajian berkaitan domain pertama KPP. Sebagai contoh, Vescio, Ross, dan Adam (2008) menganggap kolaborasi sebagai elemen yang penting untuk perkembangan profesional guru serta merupakan kaedah pembelajaran yang paling berkesan untuk guru-guru dalam konteks KPP (Sjoer & Meirink, 2016). Ini menunjukkan kolaborasi adalah pendekatan yang paling berkesan untuk berkongsi idea bagi meningkatkan kemahiran dan pengetahuan guru dan hasil pembelajaran pelajar (Meirink, Imants, Meijer & Verloop, 2010).

Selain itu, para guru juga mempunyai persepsi dan skor yang tinggi terhadap domain kepimpinan bersama kerana majoriti guru percaya bahawa pengetua berkongsi kuasa dengan tenaga pengajar mereka, dan ini telah dibuktikan melalui skor min ($M = 4.80$) dan sisihan piawai ($SD = 0.576$). Oleh kerana kebanyakan skor sisihan piawai hampir sama dengan skor min, ia menandakan terdapat persepsi positif dalam kalangan guru tentang kepimpinan bersama. Contohnya, kajian oleh Jones et al. (2015), Park & Ham (2014), dan Harris & Jones (2010) mendapati kepimpinan bersama memupuk semangat kerja berpasukan, membina budaya kolaboratif, meningkatkan prestasi guru, dan memberi peluang kepada guru untuk belajar dan menjadi inovatif dalam kemahiran mereka (De Mahews, 2015).

Dapatan kajian ini juga mendapati bahawa guru-guru mempunyai persepsi yang tinggi terhadap domain ketiga KPP dan dibuktikan oleh analisis statistik ($M = 4.59$, $SD = 0.631$). Domain ini menunjukkan bahawa guru adalah sebahagian daripada keputusan yang dibuat oleh sekolah dan mereka berkongsi

idea dan pendapat dalam setiap keputusan sekolah. Akibatnya, guru-guru mempunyai persepsi yang tinggi untuk membuat keputusan sekolah. Selain itu, skor keseluruhan untuk penyahswastan amalan juga adalah tinggi ($M = 4.79$, $SD = 0.499$). Ini membuktikan bahawa guru berpeluang untuk berkongsi dan memerhatikan satu sama lain bagi meningkatkan pengajaran mereka. Ini sejajar dengan kajian oleh Yiend, Weller, dan Kinchin (2014) yang menyatakan bahawa pemerhatian dianggap sebagai mekanisme yang baik untuk guru-guru meningkatkan amalan pengajaran mereka, memberi maklum balas kepada setiap guru, dan memupuk budaya evaluatif bagi memupuk dan meningkatkan amalan yang baik.

Majoriti guru juga memberikan skor yang tinggi ($M = 4.65$, $SD = 0.639$) untuk keadaan menyokong. Ini menunjukkan bahawa persekitaran kerja di sekolah amat menyokong para guru dan mereka bekerjasama untuk meningkatkan teknik pengajaran masing-masing. Dapatan kajian ini selari dengan kajian oleh Chen, Lee, Di-Lin, & Zhang (2016) yang menyatakan bahawa keadaan dan infrastruktur yang menyokong sangat penting untuk inisiatif dan evolusi KPP bagi membolehkan guru bertukar maklumat dengan rakan mereka dan memperoleh kemahiran, pengetahuan, dan pendekatan pengajaran yang terkini (Huffman, 2011) untuk meningkatkan amalan pedagogi mereka (Huffman 2011). Hasil kajian tentang budaya sekolah juga mendapati guru-guru mempunyai persepsi yang tinggi terhadap budaya sekolah ($M = 4.55$, $SD = 0.488$). Ini menunjukkan bahawa wujud budaya positif dan amanah di sekolah dimana guru-guru berkongsi pandangan dan pendapat mereka. Penemuan ini sejajar dengan kajian oleh Engels et al. (2008) dimana budaya sekolah yang positif mendorong dan memupuk perkembangan staf dan pembelajaran pelajar yang signifikan.

Tahap Kepercayaan

Tahap keseluruhan persepsi guru terhadap kepercayaan sangat tinggi di sekolah-sekolah ini. Hasil kajian ini membuktikan bahawa guru-guru mempunyai persepsi yang tinggi terhadap kepercayaan ($M = 4.74$, $SD = 0.494$). Ini menunjukkan bahawa terdapat hubungan yang boleh dipercayai antara tenaga pengajar yang mendorong mereka untuk berkongsi idea baru bagi meningkatkan kemahiran mereka. Dapatan ini selari dengan Tschannen-Moran (2009) dan Demir (2015) yang menyatakan bahawa persekitaran yang mempunyai tahap kepercayaan yang tinggi memotivasi guru untuk belajar dan mencuba idea baru serta menerapkan aplikasi pengajaran dan pembelajaran baru, perkembangan diri, dan perubahan dalam amalan pengajaran mereka.

Tahap Amalan PPG

Kajian ini juga mendapati bahawa guru menunjukkan tahap persepsi yang tinggi ($M = 4.88$, $SD = 0.468$) terhadap PPG. Kajian penyelidikan terdahulu mendapati bahawa PPG memainkan peranan penting dalam kemahiran dan pengetahuan guru dan hasil pembelajaran pelajar. Kajian ini melaporkan bahawa elemen PPG wujud di sekolah menengah yang mempersiapkan guru-guru bagi menghadapi cabaran abad ke-21. Ini disokong oleh beberapa penyelidik yang membuktikan bahawa kualiti perkembangan profesional meningkatkan hasil pengajaran guru dan pelajar (Kennedy, 2016; Van de Berge, Ros & Beijaard, 2014). Stoll & Louise (2007) juga percaya bahawa kolaborasi antara guru adalah salah satu amalan yang paling berkesan untuk perkembangan profesional guru kerana ia memberi mereka peluang untuk berkembang, belajar, dan mengemas kini kemahiran mereka (Fullan, 2001) yang mengurangkan kelemahan profesional mereka (Lortie, 1975).

Tahap Amalan KPP, Kepercayaan, dan PPG

Tahap persepsi yang tinggi juga ditunjukkan oleh guru-guru sekolah menengah terhadap KPP ($M = 4.79$, $SD = 0.553$), kepercayaan ($M = 4.74$, $SD = 0.494$), dan PPG ($M = 4.88$, $SD = 0.468$). Ini menunjukkan bahawa majoriti responden mempunyai tindak balas positif terhadap KPP, kepercayaan, dan PPG di sekolah masing-masing. Penemuan ini selari dengan literatur sebelumnya yang mendakwa

bahawa KPP memberi peluang kepada guru-guru di sekolah untuk bekerja dan belajar bersama-sama dengan cara yang teratur dalam meningkatkan pencapaian kemahiran mereka serta hasil pembelajaran pelajar (Affandi, Ermiana & Makki, 2019). Begitu juga, guru merasakan tahap tinggi untuk elemen kepercayaan dan elemen ini telah disokong oleh Tschannen-Moran (2004) yang menyatakan bahawa kepercayaan telah digambarkan sebagai lem yang mengekalkan tenaga pengajar yang tersusun dalam organisasi dan pelincir yang meredakan perselisihan dan mempercepat berterusan usaha antara tenaga pengajar. Para guru juga mempunyai tahap persepsi yang tinggi terhadap PPG. Ini sejajar dengan banyak kajian sarjana yang percaya bahawa guru-guru yang bekerja secara kolaboratif bukan sahaja meningkatkan prestasi sekolah (Darling-Hammond & McLaughlin, 2011) tetapi juga amalan pengajaran mereka (Brownwell et al., 2006). Selain itu, Darling-Hammond & McLaughlin (2011) menekankan bahawa perkembangan profesional yang berkesan akan membolehkan guru bekerja secara kritis dalam menaik taraf pengetahuan pedagogi mereka secara berterusan (Mssonaskit, 2011).

KESIMPULAN

Hasil kajian ini menunjukkan guru-guru sekolah menengah di Semenanjung Malaysia mempunyai tahap persepsi yang sangat tinggi terhadap enam domain KPP, kepercayaan, dan PPG. Ini membuktikan bahawa tenaga pengajar mempunyai tahap persepsi yang sangat tinggi terhadap domain KPP yang merangkumi kolaborasi, kepimpinan bersama, membuat keputusan, berkongsi kemahiran dan pengetahuan, keadaan yang menyokong, dan sekolah. Kajian ini juga menunjukkan bahawa terdapat tahap kepercayaan yang signifikan dalam kalangan tenaga pengajar yang membawa kepada perkembangan profesional guru.

Dapatan kajian ini menyumbang kepada ilmu pengetahuan dan literatur yang berpotensi mempengaruhi pembuatan dasar pendidikan dan keputusan di peringkat nasional, negeri, dan setempat untuk mempromosikan pendekatan 'bottom-up' untuk perkembangan profesional guru di peringkat sekolah. Di samping itu, para penyelidik, pendidik, dan pembuat dasar akan memperoleh maklumat dan informasi yang tepat bagi mengambil langkah-langkah konkrit dalam memupuk KPP di peringkat sekolah yang akan meningkatkan kemahiran dan pengetahuan guru. Kajian ini juga memberi manfaat kepada sektor pendidikan tinggi dalam melaksanakan KPP di peringkat sekolah yang akan meningkatkan kemahiran dan pengetahuan guru. Sehubungan dengan itu, kajian lanjutan perlu dilakukan di peringkat sekolah rendah dan menengah untuk mengenal pasti faktor-faktor seperti kepercayaan dan kerjasama yang akan mengkaji hubungan antara KPP dan PPG.

RUJUKAN

- Aime, F., Humphrey, S., DeRue, D. S., & Paul, J. B. (2014). The riddle of heterarchy: Power transitions in cross-functional teams. *Academy of Management Journal*, 57(2), 327-352.
- Alanezi, A. (2016). The relationship between shared leadership and administrative creativity in Kuwait schools. *Management in Education*, 30(2), 50-56. <http://doi.org/10.1177/0892020616643159>.
- Androniceanu, A., & Ristea, B. (2014). Decision making process in the decentralized educational system. *Procedia - Social and Behavioural Sciences*, 149, 37-42. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.175>.
- Bergman, J. Z., Rentsch, J. R., Small, E. E., Davenport, S. W., & Bergman, S. M. (2012). The shared leadership process in decision-making teams. *The Journal of Social Psychology*, 152(1), 17-42.
- Blank, R. K. (2013). What research tells us: Common characteristics of professional learning that leads to student achievement? *Journal of Staff Development*, 34(1), 50-53.
- Botha, E. M. (2012). Turning the tide : creating Professional Learning Communities (PLC) to improve teaching practice and learning. *Africa Education Review*, 9(2), 395-441. <http://doi.org/10.1080/18146627.2012.722405>

- Bryk, A. (1999). *Trust in Schools*. Russel Sage Foundation, New York, NY.
- Brownell, M. T., Adams, A., Sindelar, P., Waldron, N., & Vanhover, S. (2006). Learning from collaboration: The Role of teacher qualities. *Exceptional Children*, 72(2), 169–185.
- Burnes, B., Cooper, C., & West, P. (2003). Organisational learning: The new management paradigm? *Management Decision*, 41(5/4), 452–464.
- Challah, R. (2014). Collaboration : An essential ingredient for teachers' professional development. In 4th Edition (Ed.), *International Conference: The Future of Education* (Vol. 2, pp. 2–4).
- Chen, J. Q., & McCray, J. (2012). A Conceptual framework for teacher professional development: The whole teacher approach. *NHSA Dialog*, 15(1), 8–23.
- Chen, P., Lee, Di- Lin, H., & Zhang, C. (2016). Factors that develop effective professional learning communities in Taiwan. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 248–265.
- Chua, P., Y. (2016). *Mastering research methods* (2nd editio). McGraw-Hill Education Malaysia,Sdn.Bhd.
- Cornelius, D. (2011). The education and skills gap : A global crisis. *Techniques: Connecting Education and Careers (J1)*, 86(4), 50–55.
- Daly, A. J., Liou, Y. H., & Moolenaar, N. M. (2014). The principal connection: Trust and innovative climate in a network of reform. In *trust and school life* (pp. 285-311). Springer, Dordrecht's=
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession A status report on teacher development in the U.S. and abroad technical report*.
- Darling-hammond, L., & Richardson, N. (2009). Research review / teacher learning : What matters ? 66(5), 46–53.
- Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M. W. (2011). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 81–92.
- Demir, K. (2015). The Effect of organizational trust on the culture of teacher leadership in primary schools. *Educational Science: Theory and Practice*, 15(3), 621–634. <http://doi.org/10.12738/estp.2015.3.2337>
- Dufour, R., Dufour, R., and Eaker, R. (2008). *Revisiting professional learning communities at work: New insights for improving schools*. Bloomington, IL: Solution Tree Press.
- DuFour, R., and Eaker, R. (1998). Professional learning communities at work:Best practices for enhancing student achievement. In *National Education Service*. Bloomington.
- Degenne, A., & Forsé, M. (1999). *Introducing social networks*. Sage.
- DuFour, R. (2004). What is a professional learning community? *Educational Leadership*, 61(8), 6–11.
- Engels, N., Hotton, G., Devos, G., Bouckenooghe, D., & Aelterman, A. (2008). Principals in Schools with a positive School culture nadine. *Educational Studies*, 34(3), 139–174.
- Faiz, M., Yaakob, M., Pendidikan, U., Idris, S., Nordin, J., Universiti, Y., & Sultan, P. (2016). The Relationship between School Culture and professional learning community in Malaysia. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 6(12). <http://doi.org/10.6007/IJARBSS/v6-i12/2489>
- Fullan, M. G. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gallucci, C. (2008). Districtwide instructional reform: Using sociocultural theory to link professional learning to organizational support. *American Journal of Education*, 114(4), 541–581.
- Groseschl, S. and Doherty, L. (2000). Conceptualizing culture. *Cross Cultural Management: An International Journal*, 7(4), 12–17.
- Groskey, E. and Gamron, A. (2010). The relationship between professional development and professional community in American schools. *School Effectiveness and School Improvement*. 14(1), 1–29.
- Haep, A., Behnke, K., and Steins, G. (2016). Classroom observation as an instrument for school development : School principals' perspectives on its relevance and problems. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 1–6.

- Hairon, S., & Dimmock, C. (2012). Singapore schools and professional learning communities: Teacher professional development and school leadership in an Asian hierarchical system. *Educational Review*, 64(4), 405–424. <http://doi.org/10.1080/00131911.2011.625111>
- Hans, H., and Yang, J. (2011). Effect of the teachers' professional community on middle school students' mathematics achievement. *The Journal of Korean Teacher Education*, 28(4), 117–140.
- Harris, A., & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving School*, 13(2), 172–181. <http://doi.org/10.1177/1365480210376487>.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership in schools: Leading or misleading? *Educational Management, Ad-Ministration, and Leadership*, 32(1), 11–24.
- Harris, A. (2011). System improvement through collective capacity building. *Journal of Educational Administration*, 49(6), 624–636. <http://doi.org/10.1108/09578231111174785>
- Hendry, G. D., & Oliver, G. R. (2012). Seeing is believing : The Benefits of peer observation seeing is. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 9(1).
- Hauge, K. (2019). Teachers' collective professional development in school: A review study. *Cogent Education*, 6(1), 1619223.
- Hipp, K. K. and Huffman, J. B. (2010). *Demystifying professional learning communities: school leadership at its best* -. Lanham,MD:Rowman and Littlefield Education.
- Hipp, K. K. & Huffman, J. B. (2010). *Demystifying the concept of professional learning communities*. Lanhan,MD: Rowman and Little Field Education.
- Hoch, J. E., & Dulebohn, J. H. (2013). Shared leadership in enterprise resource planning and human resource management system implementation. *Human Resource Management Review*, 23(1), 114–125. <http://doi.org/10.1016/j.hrmr.2012.06.007>.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities of continuous inquiry and improvement Continuous Inquiry and Improvement and Improvement*.
- Hord, S. M. (Ed. (2004). *Learning together, leading together: Changing schools through professional communities*. New York: Teachers College Press.
- Horn, I. S., and Little, J., W. (2010). Attending to problems of practice : Routines. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181–217. <http://doi.org/10.3102/0002831209345158>.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama (trans. S. Turan)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Hudson, P., Hudson, S., Gray, B., & Bloxham, R. (2012). Learning about being effective mentors : Professional learning communities and mentoring. In *3rd Worldl Conference on Learning, Teaching and Educational leadership* (pp. 25–28).
- Huffman, J. B. (2011). Professional learning communities in the USA : *The International Journal of Learning*, 17(12).
- Ismail, A., Ghani, A., & Abdullah, K. (2014). Professional learning community practices in high and low performing schools in Malaysia, 2(9), 159–164.
- Jones, M., Adams, D., Tan, M., Joo, H., Muniandy, V., Perera, C. J.Harris, A. (2015). Contemporary challenges and changes : principals' leadership practices in Malaysia. *Asia Pacific Journal of Education*, 35(3), 353–365. <http://doi.org/10.1080/02188791.2015.1056591>.
- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching ? *Review of Educational Research*, 86(4), 945–980. <http://doi.org/10.3102/0034654315626800>.
- Khalid, F., Joyes, G., Ellison, L., & Daud, Y. (2014). Factors influencing teachers' level of participation in online communities. *International Education Studies*, 7(13), 23–32. <http://doi.org/10.5539/ies.v7n13p23>.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement*, 30(3), 607-610.
- Knoop, R. (1995). Influence of participative decision-making on job satisfaction and organisational commitment of school principals. *Psychological Report*, 76(2), 379–382.

- Kumar, S. P., & Giri, P. V. N. (2013). Impact of teachers' participation in Decision Making on Commitment Forms in Indian Engineering Institutions. *Pacific Business Review International*, 5(9).
- Lashway, B. L. (1996). The limits of shared decision-making. *Eric Digest*, 10, 1–5.
- Lave, J., and Wenger, E. (1991). *Situated learning legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lee, J. C., Zhang, Z., & Yin, H. (2011). A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students, 27, 820–830. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.006>.
- Lee, M., & Kim, J. (2016). The emerging landscape of school-based professional learning communities in South Korean schools. *8791*(May). <http://doi.org/10.1080/02188791.2016.1148854>.
- Lieberman, B. A., & Miller, L. (2011). The starting point for professional learning is in schools and classrooms. *JSD*, 32(4), 16–20.
- Lin, Y. J. (2014). Teacher involvement in school decision making. *Journal of Studies in Education*, 4(3), 50–58. <http://doi.org/10.5296/jse.v4i3.6179>.
- Lindahl, R. A. (2011). Professional learning communities: A feasible reality or a chimera? In B. J. Alford, G. Perreault, A. Editor, & J. W. Ballenger (Eds.), *Preparing leaders to improve access and equity in today's Schools of professors of educational administration blazing new trails* : (pp. 46–55).
- Little, J. W. (2000). Assessing the prospects for teacher leadership. In M. Fullan (Ed.), *The Jossey-Bass reader on educational leader* (pp. 348–265). San Francisco: Jossey- Bass.
- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 59, 79-91.
- Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011). The relationship between departments as professional communities and student achievement in secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 27, 722–731. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.003>.
- Louis, K. S., Marks, H. M., and Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33(4), 757–798.
- Louis, K., S. (2006). Changing the culture of schools : Professional community organizational learning, and trust. *Journal of School Leadership*, 16(03), 06-598.
- Louis, K. S., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement ? 1 Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315–336. <http://doi.org/10.1080/09243453.2010.486586>.
- Lortie, D. (1975). *School teacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Malloy, J., P. (2012). *Effects of distributed leadership on teachers' academic optimism and student achievement*. University of Toronto.
- Mansor, M., & Baharom, M. (2014). Assessing the school -based professional learning in Malaysian context. 2(Part II), 107–120.
- Mehmadi. (2015). *The extent to which the directors of education offices in Makkah practice participatory leadership and its relationship to morale from the supervisors' point of view*. Umm Al Qura University, Saudi Arabia.
- Mehta, D. D. (2015). A study of teacher's participation in decision making : Gender specific roles. *European Academic Research*, II (11), 14595–14608.
- Meirink, J. A., Imants, J., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams. *Cambridge Journal of Education*, 40(2), 161–181. <http://doi.org/10.1080/0305764X.2010.481256>
- Morgeson, F., P, DeRu, D., S, and Karam, E., P. (2010). Leadership in teams: A functional approach to understanding leadership structures and processes. *Journal of Management*, 36(1).
- Moolenaar, N. M., Karsten, S., Slegers, P. J. C., & Daly, A. J. (2014). Linking social networks and trust at multiple levels: Examining Dutch elementary schools. In D. Van Maele, P. B. Forsyth &

- M. Van Houtte (Eds.), *Trust and School Life* (pp. 207-228). Dordrecht, the Netherlands: Springer Science+Business Media.
- Moolenaar, N. M., Daly, A. J., & Slegers, P. J. (2010). Occupying the principal position: Examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate. *Educational administration quarterly*, 46(5), 623-670.
- Nahapiet, J., and Ghoshal, S. (1998). Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. *Academy of Management Review*, 23(2), 242-266. <http://doi.org/10.2307/259373>.
- Norwani, N. M., Yunus, J. N., Ghazali, E. E., & Hashim, H. (2014). Building a school-based professional learning model in Malaysia context. In *Widyatama International Seminar* (pp. 23-29).
- OECD. (2009). *Overview of country results in TALIS: Malaysia. Organization for Economic Co-operation and Development (OECD)*.
- OECD, 2014. (2014). *TALIS 2013 results. OECD Publishing*.
- Olivier, D., F. & Huffman, J., B. (2016). Professional learning community process in the United States: conceptualization of the process and district support for schools. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 301-317.
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review*, 81(3), 376-407. <http://doi.org/10.3102/0034654311413609>.
- Pang, N. S., & Wang, T. (2016). Professional learning communities: research and practices across six educational systems in the Asia-Pacific region. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 193-201. <http://doi.org/10.1080/02188791.2016.1148848>.
- Pang, N. S., Wang, T., & Leung, Z. L. (2018). Educational reforms and the practices of professional learning community in Hong Kong primary schools. *Global Perspectives on Developing Professional Learning Communities*, 39-55.
- Park, J., & Ham, S. (2014). Whose perception of principal instructional leadership? Principal- teacher perceptual (dis)agreement and its influence on teacher collaboration. *Asia Pacific Journal of Education*, 37-41. <http://doi.org/10.1080/02188791.2014.961895>
- Park, M., & So, K. (2014). Opportunities and challenges for teacher professional development : A Case of collaborative learning community in South Korea. *International Education Studies*, 7(7), 96-108. <http://doi.org/10.5539/ies.v7n7p96>.
- Parker, M., Patton, K., Madden, M., & Sinclair, C. (2010). From committee to community: The development and maintenance of a community of practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 337-357.
- Peterson, K. D., & Deal, T. E. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational Leadership*, 56(1), 28-30.
- Philipps, V. (2001). *Leadership in education. Flavour of the month or serious business?*
- Pressick-Kilborn, K. & te Riele, K. (2008). Learning from reciprocal peer observation : A collaborative self-study. *Studying Teacher Education*, 4(1), 61-75. <http://doi.org/10.1080/17425960801976354>.
- Portes, A. (1998). Social capital : Its origins and applications in modern sociology Alejandro Portes. *Annual Review of Sociology*, 24, 1-24.
- Robert, L. (2013). Are you satisfied yet ? Shared leadership, trust and individual satisfaction in virtual teams, 461-466. <http://doi.org/10.9776/13255>.
- Saad, K. A., Walsh, B., Mallaburn, A., & Brundrett, M. (2017). Exploring the implementation of professional learning communities in Malaysia's schools. *International Journal of Education, Psychology and Counselling*, 2(5), 1-18.
- Saha, S., & Kumar, S. P. (2017). Influence of participation in decision making on job satisfaction on job satisfaction, group learning and group commitment: empirical study of public sector undertakings in India. *Asian Academy of Management Journal*, 22(1), 79-101.
- Sally, B., & Jeremy, K. (2007). *Building a culture of trust. In A question of trust: The crucial nature of trust in business, work and life-and how to build it.* (UK: Bookal).

- Sarafidou, J. O., & Chatziioannidis, G. (2013). Teacher participation in decision making and its impact on school and teachers. *International Journal of Educational Management*, 27(2). <http://doi.org/10.1108/09513541311297586>.
- Scott-Ladd, B., Travaglione, A., & Marshall, V. (2006). Causal inferences between participation in decision making, task attributes, work effort, rewards, job satisfaction and commitment. *Leadership & Organization Development Journal*, 1(27), 399–414.
- Servage, L. (2008). Critical and transformative practices in professional learning communities. *Teacher Education Quarterly*, Winter.
- Shaed, M. M., Ishak, S., & Ramli, Z. (2015). Employee s' participation in decision making (PDM): A literature survey. *Online Malaysian Journal of Society and Space*, 13(13), 142–155.
- Shoqair. (2011). *The extent to which public school male and female principals practice participatory leadership and its relationship to job satisfaction in the provinces of the northern West Bank from the point of views of male and female teachers*. An-Najah University, The West Bank, Palestine.
- Sjoer, E., & Meirink, J. (2016). Understanding the complexity of teacher interaction in a teacher professional learning community. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 110–125. <http://doi.org/10.1080/02619768.2014.994058>.
- Song, K., and Choi, J. (2010). Analysis on the measurement model and the level of professional learning community in elementary and secondary schools. *The Journal of Korean Teacher Education*, 27(1), 179–201.
- Stoll, L., & Louis, K., S. (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth, and dilemmas*. Berkshire, England: Open University Press.
- Stoll, L., Bolam, R. A. Y., McMahon, A., & Wallace, M. (2006). *Professional learning communities: a review of the literature*. <http://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Sullivan, P. B., Buckle, A., Nicky, G., & Atkinson, S. H. (2012). Peer observation of teaching as a faculty development tool. *BMC, Medical Education*, 12(26).
- Tan, Y., S., M. (2015). Problem finding in professional learning communities : A learning study approach study approach. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <http://doi.org/10.1080/00313831.2014.996596>.
- Tan, Y. S. M., & Caleon, I. S. (2016). Problem finding in professional learning communities: A learning study approach. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(2), 127-146.
- Terzi, A. R. (2016). Teachers' perception of organizational culture and trust relation. Teachers' perception of organizational culture and trust relation. *International Journal of Organizational Leadership*.
- The Centre for Teaching Support and Innovation. (2017). *Observation of teaching : Effective practices*.
- Thompson, S., C. Gregg, L., Niska, J., M. (2004). Professional learning communities, leadership, and student learning. *RMLE Online*, 28(1), 1–15.
- Thornburg, D. G., & Mungai, A. (2011). Teacher empowerment and school reform. *Journal of Ethnographic and Qualitative Research*, 5, 205–217.
- Tschannen-Moran, M., and C. R. Gareis. 2015. "Faculty trust in the principal: An essential ingredient in high-performing schools." *Journal of Educational Administration* 53 (1): 66–92.
- Tschannen-Moran, M., and W. K. Hoy. 1997. Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration* 36 (4): 334–352.
- Tyson, T. (2011). Edited by. In H. Jacobs, H (Ed.), *Curriculum 21: Essential education for a changing world* (pp. 115–132). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Van den Bergh, L., Ros, A., & Beijaard, D. (2014). Improving teacher feedback during active learning: effects of a professional development program. *American Educational Research Journal*, 51(4), 772–809. <http://doi.org/10.3102/0002831214531322>.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration : A systematic review, 15, 17–40. <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>.

- Vescio, V., Ross, D., & Adam, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education, 24*, 80–91. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>.
- Verbiest, E. (2011). Developing professional learning communities. In *AERA Conference (7-12 April 2011)* (pp. 1–14). Retrieved from <http://samen-wijs.nl/docs/Verbiest - Developing Professional Learning Communities.pdf>.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wang, T. (2015). Contrived collegiality versus genuine collegiality: Demystifying professional learning communities in Chinese schools.: *A Journal of Comparative and International Education, 7925*(December). <http://doi.org/10.1080/03057925.2014.952953>.
- Wilson, A. (2016). From professional practice to practical leader: Teacher leadership in professional learning communities Adrienne Wilson. *International Journal of Teacher Leadership, 7*(2), 45–62.
- Wood, T. M. (2002). Understanding and preventing teacher burnout. ERIC Digest. *Eric Digest*.
- Wong, J. L. N. (2012). How has recent curriculum reform in China influenced school-based teacher learning? An ethnographic study of two subject departments in. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 40*(4): 347–361. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.724654>.
- Yaakob, M, F, M. (2017). Measurement model of professional learning community: Malaysian Teacher Context. *IRJE, 1*(1), 72–81.
- Yiend, J., Weller, S., & Kinchin, I. (2014). Peer observation of teaching : The interaction between peer review and developmental models of practice. *Journal of Further and Higher Education, 38*(4), 465–484. <http://doi.org/10.1080/0309877X.2012.726967>.
- Zheng, X., Yin, H., Liu, Y., & Ke, Z. (2016). Effects of leadership practices on professional learning communities : the mediating role of trust in colleagues. *Asia Pacific Education Review, 1–8*. <http://doi.org/10.1007/s12564-016-9438-5>.