

**CABARAN PELAKSANAAN PROGRAM PEMBANGUNAN PROFESIONALISME  
PEMIMPIN GURU SEKOLAH BERPRESTASI TINGGI****Saiful Adli bin Ab Rahim****\*Muhammad Faizal A. Ghani****Harris Shah Abd. Hamid****Norhanida Samsudin****Zawawi Ismail**

Universiti Malaya, Kuala Lumpur

*\*mdfaizal@um.edu.my***Mohd Akhmarudi Mohd Yusof**

Persatuan Pendidik Profesional

**ABSTRACT**

The purpose of this study is to examine the challenges faced by high performing school teacher leaders in implementing continuous professional development programs. This study used a qualitative approach by interviewing eight teacher leaders. The participants were purposefully selected based on various criteria such as length of service as a leader. The interview data were analyzed using thematic analysis that found five themes as follows: (i) workload factor, (ii) teacher knowledge factor, (iii) attitude and interest factor, (iv) training suitability factor and (v) financial factors. The implication of this study is that there is a need for stakeholders, especially school leaders, to identify challenges in implementing the continuing professional development program in order to recognize factors contributing to these challenges and to implement improvements.

**Keywords:** *Challenges, Teacher Leader, Continuous Professional Development Programs*

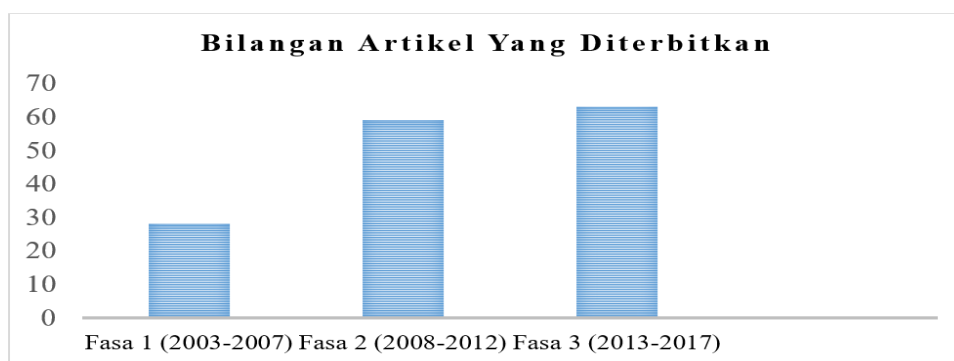
**PENGENALAN**

Kemerosotan murid dalam pencapaian akademik sering dikaitkan pengajaran guru yang kurang berkesan. Justeru punca yang dikenalpasti antaranya ialah guru hilang keyakinan diri dan memiliki efikasi sendiri yang rendah (Mohd Yusri & Aziz, 2014; Khalip Musa & Seng, 2017). Pandangan ini turut dipersetujui oleh Nurul Atiqah Nizam & Roslinda Rosli, (2020) dengan menyatakan bahawa guru tidak menguasai ilmu, kemahiran dan nilai secara konsisten yang boleh menjejaskan kualiti pengajaran. Oleh itu, konsep kepimpinan guru merupakan transformasi perubahan budaya kerja dengan mengaitkan sikap guru untuk melakukan penambahbaikan dalam konteks sekolah mereka sendiri.

Namun terdapat segelintir guru yang masih kekal dengan pemikiran tradisional iaitu gemar bekerja secara bersendirian. Pandangan Weiner & Woulfin (2018) turut menyokong kenyataan tersebut dengan menyatakan kepimpinan berbentuk hierarki yang cenderung bekerja secara silo dan terbatas mengundang kepada kegagalan organisasi. Implikasinya guru mula mengalami tekanan kerja, menghadapi tekanan konflik, kekaburan peranan, ketiadaan satu sistem sokongan sosial dari pengetua dan rakan sekerja mula wujud sehingga menyebabkan guru cenderung untuk bersara awal (Saedah & Mohammed, 2012; Hamidah Yusof & Hung, 2018). Justeru, pengkaji mengenai kepimpinan pendidikan mula menggiatkan kajian mengenai kepimpinan guru untuk transformasi budaya tersebut (York-barr &

Duke, 2004; Fairman & Mackenzie, 2012). Malah perubahan ini mula berfokuskan kepada pendekatan kolaboratif, perkongsian kepimpinan dan perkongsian visi.

Penerokaan mengenai kepimpinan guru semakin mendapat perhatian dalam kalangan sarjana. Ini merupakan usaha yang dilaksanakan oleh mereka untuk memperkasakan konsep kepimpinan guru yang mula menjadi fokus penyelidikan. Sintesis yang dilakukan oleh Nguyen, Harris, dan Ng (2019) dalam kajiannya, sebanyak 150 artikel berkaitan kepimpinan guru telah berjaya diterbitkan dalam pangkalan Scopus/SSCI-Indexed seperti rajah berikut:



Rajah 1. Bilangan Penerbitan Artikel dalam Pangkalan Scopus/SSCI Indexed

Sumber. Nguyen, D., Harris, A., & Ng, D. (2019). *A review of the empirical research on teacher leadership (2003–2017): Evidence, patterns and implications*. *Journal of Educational Administration*,

Rajah 1 menggambarkan kajian kepimpinan guru semakin berkembang. Ini berdasarkan peningkatan lebih dua kali ganda daripada fasa satu yang bermula tahun 2003-2007 sebanyak 28 artikel berbanding pada fasa kedua pada tahun 2008-2012 iaitu sebanyak 59 artikel. Malah, jumlah kajian kepimpinan guru terus meningkat kepada 63 artikel pada fasa ketiga pada tahun 2013 sehingga 2017. Statistik di atas menggambarkan penyelidikan kepimpinan guru berkembang dari masa ke semasa kerana persekitaran pendidikan adalah dinamik dan sentiasa berubah-ubah. Dengan kata lain, pemegang taruh telah mula menyedari kepentingan peranan pemimpin guru untuk meningkatkan pembelajaran murid khususnya dan pencapaian sekolah umumnya. Namun, kebanyakan kajian yang dijalankan hanya menjurus kepada perkaitan antara kepimpinan guru dengan pencapaian sekolah seperti efikasi guru (seperti Pusanathan Mahaliza (2020), komitmen guru (Thien & Tan, 2019) dan tukar-ganti guru (York-barr & Duke, 2004). Kurang penumpuan kajian mengenai pembangunan kompetensi pemimpin guru.

Di samping itu juga, kajian mengenai kepimpinan guru banyak dijalankan berbentuk kuantitatif di sekolah harian. Misalnya kajian Pusanathan dan Mahaliza (2020) mengkaji hubungan kepimpinan guru dengan efikasi guru. Kajian Thien dan Tan (2019) pula berkaitan kepimpinan guru dengan komitmen guru. Begitu juga kajian Marlia Jamail dan Yahya Don (2019) mengenai kepimpinan guru dengan pengurusan konflik. Namun, kajian berbentuk kualitatif bagi menerokai perasaan guru sekolah berprestasi tinggi berkaitan cabaran pemimpin guru untuk CPD amat berkurangan. Oleh itu, kajian ini bertujuan untuk mengkaji cabaran pemimpin guru sekolah berprestasi tinggi untuk meningkatkan kompetensi sendiri melalui aktiviti CPD. Selanjutnya, penemuan kajian ini boleh dijadikan rujukan oleh pemegang taruh khususnya pihak sekolah sebagai salah satu perancangan sebelum melaksanakan aktiviti CPD kepimpinan guru.

## PENYATAAN MASALAH

Sekolah berperanan untuk membangunkan kompetensi guru. Kho, Hamidah Yusof, dan Syed Ismail Syed Mohamad (2016) turut menyokong pendapat ini melalui pandangan mereka bahawa sekolah merupakan organisasi yang bertanggungjawab untuk membangunkan kapasiti kepimpinan guru. Justeru pendekatan ini merupakan bentuk kepimpinan komuniti baru yang perlu dilaksanakan di sekolah. Khalip Musa dan Rofidah Mohd Nasir (2018) menyatakan budaya ini berupaya mengubah persepsi tradisi yang meletakkan peranan kepimpinan hanya pada guru besar semata.

Dalam konteks sekolah, hasrat pemerkasaan kepimpinan guru hanya akan tercapai sekiranya guru disediakan dengan program Pembangunan Profesional Berterusan (CPD) yang berkualiti. Namun komitmen guru dalam pelaksanaan CPD kurang memberangsangkan. Hamidah Yusof, Muhammad Nursalam Al-Hafiz Osman, dan Mohd Asri Mohd Noor (2016) turut menyokong melalui penemuan kajian mereka bahawa fokus guru dalam aktiviti CPD semakin berkurangan ekoran tekanan dengan kepelbagaian arahan dan program di sekolah. Selain itu, konsep kepimpinan guru masih kabur. Bertepatan dengan pandangan sarjana (seperti Muijs dan Harris, 2006; Ngang dan Thanaletchumy, 2015; Cheung, Reinhardt, Stone, dan Little, 2018) penggunaan terma kepimpinan guru masih asing dan kurang digunakan di sekolah malah peranannya belum difahami sepenuhnya. Dengan kata lain, situasi ini mengundang kepada kegagalan aktiviti CPD kepimpinan guru kerana ketaksaan kandungannya.

Namun pelaksanaan CPD masih mendapat kritikan pakar. Muhammad Faizal dan Abd. Khalil (2015) serta Amin Senin (2008) memperincikan kenyataan ini dengan menyatakan bahawa CPD yang dilaksanakan kurang mempunyai objektif yang jelas, kurang tindakan susulan, kurang menepati keperluan guru dan kekurangan model tempatan yang boleh dijadikan panduan. Lebih membimbangkan apabila negara memperuntukan sejumlah wang yang besar untuk pembelanjaan pendidikan sebanyak RM11.85 juta pada tahun 2018 (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2018). Maka aktiviti CPD perlu dirancang dengan sasaran pencapaian output pada kadar maksimum. Justeru outcome yang dijangkakan daripada aktiviti CPD adalah setimpal dengan peruntukan kewangan yang disediakan.

Namun kajian yang sering dilakukan oleh sarjana tempatan mengenai kepimpinan guru lebih berfokus kepada kesediaan amalan kepimpinan guru (misalnya kajian Lokman Mohd Tahir dan rakan-rakan, 2020; Khalip Musa, Hamidah Yusof, Mohd Asri Mohd Noor, Mahaliza Mansor, & Masturah Zainal Abidin, 2019; Azhar Harun, Abdul Ghani Sani, Indra Shahril Sayuati, & Kasmah Abdullah, 2018). Justeru kajian mengenai cabaran aktiviti CPD kepimpinan guru di sekolah kurang diterokai. Frost (2012) menambah peri pentingnya CPD kepimpinan guru supaya guru berupaya menyusun agendanya untuk meningkatkan kemahiran sebagai anggota organisasi selanjutnya menyumbang kepada penambahbaikan sekolah. Maka dalam konteks ini, penerokaan dilaksanakan untuk mengenalpasti cabaran yang dihadapi oleh pihak sekolah berprestasi tinggi dalam melaksanakan aktiviti CPD untuk pemimpin guru. Selanjutnya penemuan kajian ini berupaya dijadikan rujukan bagi pemegang taruh untuk mengenalpasti cabaran yang boleh menghalang kejayaan pelaksanaan aktiviti CPD dalam usaha pemimpin guru meningkatkan kompetensi sendiri.

## TUJUAN KAJIAN

Kajian ini dilaksanakan untuk mengkaji cabaran melaksanakan aktiviti CPD bagi meningkatkan kompetensi pemimpin guru sekolah berprestasi tinggi.

## SOROTAN KAJIAN LAMPAU

Bahagian ini membincangkan aspek berikut.

### *Definisi Kepimpinan Guru*

Sebilangan besar dalam penyelidikan kepimpinan guru masih wujud ketaksaan dalam pendefinisan kepimpinan guru. Hal ini dibuktikan melalui penemuan kajian yang dilakukan oleh Muijs dan Harris (2006) yang mendapati bahawa terma kepimpinan guru bukanlah istilah yang biasa digunakan di sekolah walaupun guru sebenarnya memang terlibat secara langsung dalam inisiatif pemerkasaan kepimpinan guru. Oleh itu pelbagai definisi kepimpinan guru yang digambarkan oleh para sarjana melalui kajian mereka misalnya Katzenmeyer dan Moller (2009) mendefinisikan guru sebagai seorang pemimpin yang memimpin di dalam dan di luar bilik darjah, mempengaruhi orang lain untuk meningkatkan dan amalan pendidikan supaya memberi sumbangan kepada komuniti pemimpin guru. York-barr dan Duke (2004) pula mendefinisikan kepimpinan guru sebagai proses mempengaruhi rakan sejawat, pengetua, dan ahli komuniti sekolah untuk meningkatkan amalan pengajaran dan pembelajaran dengan tujuan meningkatkan pembelajaran dan pencapaian murid sama ada secara individu mahupun kolektif. Manakala Wenner dan Campbell (2017) menyimpulkan guru kekal berperanan di dalam bilik darjah dan turut bertanggungjawab di luar bilik darjah melalui peranan kepimpinan. Oleh itu guru merupakan individu yang sentiasa meningkatkan pembelajaran sendiri supaya kemahirannya ditingkatkan dari masa ke semasa khususnya mengenai kandungan mata pelajaran, pedagogi dan pengurusan sekolah. Maka peranan ini perlu diterokai supaya guru membudayakan diri dengan konsep kepimpinan guru agar amalan pendidikan yang dipraktikkan sesuai dengan keperluan konteks setempat.

Namun memperkasakan kepimpinan memerlukan sokongan yang sama seperti membangunkan kompetensi yang lain. Katzenmeyer dan Moller (2009) memperincikan sistem sokongan yang dimaksudkan disini apabila guru terlibat secara langsung dalam pembuatan keputusan untuk pembelajaran sendiri, pembelajaran kolaboratif antara satu sama lain, dan sokongan serta bimbingan berterusan. Menurut mereka lagi, pemimpin guru menyebarkan kuasa mereka dengan mempengaruhi warga sekolah menerusi ilmu, kemahiran dan nilai yang mereka miliki. Maka, akauntabiliti yang mereka ada misalnya melalui kepimpinan pengajaran berupaya memberi impak kepada pembelajaran murid secara berterusan ( Wenner & Campbell, 2017; York-barr & Duke, 2004 ). Walaupun mereka dilihat sebagai seorang pemimpin guru yang berjaya ini tidak bermakna peluang pembelajaran mengenai kepimpinan perlu diketepikan. Kerana pembelajaran untuk memimpin merupakan cabaran sepanjang hayat.

Pelbagai strategi yang berkesan dalam menyediakan pembelajaran berterusan dan sokongan untuk tugas pemimpin guru. Katzenmeyer dan Moller (2009) mencadangkan empat program yang berupaya meningkatkan kapasiti kepimpinan guru di sekolah. Misalnya kajian tindakan, program pensijilan daripada badan profesional, aktiviti CPD sekolah dan jaringan profesional. Justeru latihan seperti ini berupaya melibatkan guru secara langsung dengan tugas di sekolah dan diubahsuai mengikut keperluan dan konteks sekolah. Tambahan pula strategi ini berupaya mengeratkan hubungan sesama rakan sejawat untuk berkolaboratif khususnya berkaitan pembinaan bahan pembelajaran murid, produk inovasi dan bahan pentaksiran. Secara tidak langsung guru bekerjasama sebagai satu pasukan dan mereka secara sukarela memberi bantuan dan menyokong pemimpin guru.

### *Kompetensi Kepimpinan Guru*

Kompetensi guru sering menjadi perbincangan di peringkat global. Namun sehingga hari ini masih belum ada kesepakatan kemahiran yang perlu dimiliki oleh guru. Namun dari persepsi pengkaji kepimpinan pendidikan, memperkasakan kepimpinan guru dilihat sebagai medium untuk memenuhi keperluan

tersebut. Pendapat ini disokong melalui kajian Hamidah Yusof, Muhammad Nursalam Al-Hafiz Osman dan Mohd Asri Mohd Noor (2016) bahawa pemeraksanaan guru melalui perspektif kepimpinan berupaya mengubah landskap pendidikan dan meningkatkan prestasi sekolah kearah kecemerlangan.

Justeru, Katzenmeyer dan Moller (2009) menerangkan kompetensi guru perlulah merangkumi amalan seperti yang dinyatakan seperti berikut: (i) kepimpinan dalam pentadbiran, misalnya melantik guru dalam jawatan khas untuk melaksanakan pengurusan sekolah. (ii) kepimpinan dalam aktiviti murid misalnya melibatkan murid dengan aktiviti kelab dan persatuan sekolah, (iii) kepimpinan dalam tugas operasi misalnya penyelarasan tingkatan, dan (iv) kepimpinan dalam pengajaran misalnya berperanan sebagai fasilitator. Manakala Rodd (2001) berpendapat pentingnya tiga elemen ini dalam memperkasakan kompetensi kepimpinan guru iaitu: (i) kepakaran teknikal, lebih dikenali sebagai kepimpinan kurikulum dan pedagogi misalnya guru menyampaikan kandungan mata pelajaran yang sahih berdasarkan kesesuaian keperluan murid, (ii) Kepakaran konseptual, merujuk kepada kemampuan guru untuk bersikap kritis dan analitik, membuat keputusan dan pertimbangan, merancang strategi dan menyampaikan maklumat kepada rakan sejawat, ibu bapa dan warga sekolah, dan (iii) Kepakaran interpersonal, yang merujuk kepada pembangunan kemahiran lembut dari aspek komunikasi, kerja berpasukan, penyelesaian konflik dan membina jalinan dengan ibubapa.

### ***Kajian Lepas***

Kajian lepas telah mengenalpasti isu yang dihadapi dalam memperkasakan kepimpinan guru. Misalnya, Lowery-Moore, Latimer dan Villate (2016) telah menganalisis tema yang muncul daripada 90 portfolio akhir yang nilai untuk kursus *Professional Growth and Future Goals* bagi pelajar sarjana kepimpinan guru di Universiti Lamar, Amerika Syarikat. Penemuan kajian mendapati bahawa halangan yang dihadapi oleh mereka ialah (i) kandungan kursus yang dilaksanakan kurang berjaya meningkatkan keyakinan guru; (ii) Pembuatan keputusan sekolah kurang mengambilkira dapatan/penemuan kajian lepas; (iii) hubungan guru sesama rakan sejawat kurang berkesan; dan (iv) sukar untuk mengubah persepsi sendiri guru sebagai seorang pemimpin dan peneraju perubahan.

Manakala kajian yang dilaksanakan oleh Brandisauskiene, Cesnaviciene dan Bruzgeleviciene (2019) mengkaji keadaan kepimpinan guru di Lithuania yang berfokuskan kerjasama guru. Hasil kajian mendapati tiga cabaran yang dihadapi guru di Lithuania. Guru enggan berbincang, kurang memberi cadangan penambahbaikan sekolah dan kurang pengalaman bekerja dalam berpasukan. Namun konsep *Time for Leaders* yang diperkenalkan oleh Kementerian Pendidikan dan Sains di Lithuania diharapkan menghasilkan perubahan budaya sekolah melalui jaringan pembelajaran guru dan dialog profesional.

Dalam konteks tempatan pula, kajian Puspanathan dan Mahaliza (2020) menjelaskan kajian kepimpinan guru kurang dilaksanakan oleh penyelidik berbanding kepimpinan instruksional pengetua. Namun isu yang dikenalpasti dalam kajian mereka apabila guru menghadapi masa yang terhad untuk melaksanakan aktiviti kolaboratif dan menubuhkan pasukan perbincangan. Malah, kemahiran pergaulan yang lemah juga merupakan faktor utama apabila guru kurang berkongsi ilmu sesama rakan sejawat. Maka, kajian ini mencadangkan reka bentuk model kepimpinan guru perlu dibangunkan bagi memperkasakan guru dari aspek peningkatan kapasiti kepimpinan.

## METODOLOGI

Bahagian ini menjelaskan aspek berikut.

### *Reka Bentuk Kajian*

Kajian ini menggunakan kaedah kualitatif. Yin (2015) berpandangan kajian kualitatif merupakan falsafah pentafsiran, pemahaman, pengalaman, dan pandangan yang berbeza. Menurut beliau lagi, data yang dikumpulkan bersifat fleksibel dan sensitif kepada peserta kajian serta datanya membuahkan pemahaman yang menyeluruh dan bertepatan dengan konteks kajian. Bagi mendalami perspektif kajian ini, sesi temu bual dilaksanakan mengumpul data yang diperlukan untuk memahami cabaran pelaksanaan program pembangunan profesionalisme kepimpinan guru.

### *Persampelan Kajian*

Strategi pemilihan peserta kajian adalah menggunakan persampelan bertujuan. Persampelan bertujuan digunakan apabila pengkaji memilih individu yang khusus dalam populasi untuk digunakan dalam sesuatu kajian (Yin, 2015). Selain itu, peserta dikenal pasti sebagai orang yang kaya dengan maklumat bagi memenuhi keperluan kajian ini (Patton, 2015; Quinn & Patton, 2005). Seramai 8 orang peserta kajian daripada sekolah berprestasi tinggi di Negeri Selangor dipilih dalam kajian ini. Namun peserta kajian berikut memenuhi kriteria berikut: (i) berjawatan tetap dengan pengalaman melebihi tiga tahun dalam melaksanakan aktiviti CPD kepimpinan guru, dan (ii) bersedia dan berkesanggupan untuk menyertai kajian ini. Kenyataan ini menepati pandangan Giannarou dan Zervas (2014) yang menyatakan pemilihan peserta kajian yang berpengetahuan luas dalam bidang yang dikaji berupaya meningkatkan kebolehpercayaan pengumpulan data.

#### Jadual 1

##### *Profil Peserta Kajian Pemimpin Guru*

Profil Peserta kajian	Kriteria	Jumlah
Jantina	Lelaki	1
	Perempuan	7
	Jumlah	8
Gred	DG41	1
	DG44	4
	DG48	3
	Jumlah	8
Jawatan	GKMP	1
	PB/PICT	3
	KP	1
	GAB	3
	Jumlah	8
Pengalaman berkhidmat	5-10 tahun	2
	11-20 tahun	6
	Jumlah	8
Bidang mata pelajaran	Bahasa	0
	Kemanusiaan	2
	Sains & Matematik	3
	Teknik & Vokasional	3
	Jumlah	8



Jadual 1 menunjukkan profil lapan orang peserta kajian yang terlibat dalam kajian ini. Hanya seorang peserta kajian sahaja berjantina lelaki dan tujuh orang peserta kajian ialah wanita. Gred perjawatan paling rendah ialah DG41 manakala gred tertinggi ialah DG48. Hanya seorang peserta kajian berada dalam gred DG41, tiga dalam gred DG48 manakala empat lagi peserta kajian dalam gred 44. Daripada lapan orang peserta kajian, seorang memegang jawatan Guru Kanan Mata Pelajaran (GKMP), seorang Ketua Panitia (KP), manakala seramai tiga orang merupakan Penyelaras Bestari (PB)/ICT (PICT), dan tiga orang lagi ialah Guru Akademik Biasa (GAB). Justeru, seramai lima orang peserta kajian ialah pemimpin berjawatan dalam sekolah dan tiga orang lagi ialah guru biasa.

Kesemua peserta kajian telah berpengalaman berkhidmat dalam pendidikan melebihi tiga tahun. Dua orang peserta kajian baharu berkhidmat antara lima hingga sepuluh tahun, manakala enam orang peserta kajian telah berkhidmat antara sebelas hingga dua puluh tahun. Peserta kajian yang terlibat juga terdiri daripada guru-guru yang mengajar pelbagai bidang mata pelajaran. Tiada peserta kajian daripada bidang Bahasa, dua orang peserta kajian mengajar bidang Kemanusiaan, tiga orang peserta kajian mengajar bidang Sains dan Matematik, dan tiga orang peserta kajian lagi mengajar bidang Teknik dan Vokasional. Walaupun peserta kajian terdiri daripada pelbagai latar belakang mata pelajaran, namun peserta kajian merupakan wakil yang tepat untuk kajian ini kerana berpengalaman dalam penggunaan teknologi dalam bidang masing-masing.

Peserta kajian pertama merupakan guru lelaki bergred DG48 yang telah berpengalaman antara sebelas hingga dua puluh tahun sebagai guru. Beliau merupakan Penyelaras Bestari/ICT dan mengajar dalam bidang Sains dan Matematik. Peserta kajian kedua pula merupakan Guru Akademik Biasa yang mengajar dalam bidang Kemanusiaan. Beliau berpengalaman antara lima hingga sepuluh tahun sebagai guru sekolah dalam gred DG41. Peserta kajian ketiga ialah guru yang berpengalaman antara sebelas hingga dua puluh tahun dalam gred DG44. Beliau merupakan Guru Akademik Biasa yang mengajar bidang Sains dan Matematik. Peserta kajian keempat berpengalaman mengajar dalam bidang Teknik dan Vokasional antara lima hingga sepuluh tahun. Beliau ialah Penyelaras Bestari/ICT dalam jawatan gred DG44. Peserta kajian kelima ialah Guru Akademik Biasa bergred jawatan DG44. Beliau berpengalaman mengajar dalam bidang Kemanusiaan antara sebelas hingga dua puluh tahun. Peserta kajian keenam berpengalaman antara sebelas hingga dua puluh tahun dalam bidang Teknik dan Vokasional. Beliau ialah Penyelaras Bestari/ICT berjawatan gred DG44.

Peserta kajian ketujuh ialah Guru Kanan Mata Pelajaran yang bergred DG48. Beliau berpengalaman antara sebelas dan dua puluh tahun dan mengajar bidang Sains dan Matematik. Peserta kajian kelapan ialah guru yang berpengalaman antara sebelas dan dua puluh tahun dan mengajar bidang Teknik dan Vokasional. Beliau juga memegang jawatan DG48 dan seorang Ketua Panitia. Kelapan-lapan peserta kajian menepati kriteria yang ditetapkan untuk kajian dan telah memberi komitmen sepanjang kajian untuk memberi pandangan dan pencerahan berhubung dapatan kajian.

### *Instrumen Kajian*

Kajian ini menggunakan protokol temu bual separa berstruktur. Soalan utama temu bual ini untuk mengenal pasti perspektif peserta kajian terhadap isu yang sedang dikaji. Selanjutnya instrumen ini disahkan kandungannya oleh seorang pakar bahasa dan dua orang pakar bidang. Semasa temu bual berlangsung pengkaji memastikan etika penyelidikan dipatuhi seperti menandatangani borang persetujuan, memaklumkan kerahsiaan data yang diperolehi, tidak menyentuh isu yang melibatkan sensitiviti perkauman dan penyertaan dalam temu bual adalah secara sukarela.

### *Prosedur Pengumpulan Data*

Data yang dikumpulkan mematuhi aspek etika dalam melaksanakan sesuatu kajian. Kebenaran rasmi diperolehi daripada Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan (EPRD), Kementerian Pendidikan Malaysia melalui surat Ruj. Kami: KPM.600-3/2/3-eras (3298) bertarikh 04 Mac 2019 untuk melaksanakan kajian di sekolah. Selain itu pengkaji turut mengambil kira isu ketegasan (*rigor*) dalam kajian ini bagi mengimbangi ralat/isu bias yang berkemungkinan berlaku semasa pengumpulan dan penganalisan data. Pengkaji merupakan instrumen dalam kajian kualitatif. Oleh itu pengalaman dan latar belakang pengkaji sebagai guru dan pegawai di Kementerian Pendidikan Malaysia berupaya meningkatkan kredibiliti kajian ini. Selain itu, pengkaji turut terlibat secara langsung dalam pengurusan aktiviti CPD di peringkat KPM maka prosedur pengumpulan data, interpretasi dan analisis data adalah berdasarkan pengalaman pengkaji sendiri. Manakala pengumpulan data ditranskripsikan dan dikodkan kemudiannya dibincang bersama penyelia. Manakala kebolehpercayaan (*confirmability*) dan kebolehharapan (*dependability*) juga dipertingkatkan dengan memastikan rakaman audio dapat didengar dan jelas sepanjang sesi temu bual untuk membolehkan pengkaji transkripsi dengan baik. Selain daripada penerangan secara terperinci mengenai keseluruhan proses kajian, pengalaman peserta kajian yang melebihi tiga (3) tahun dalam bidang mereka turut menyumbang kepada kebolehpindahan (*transferability*) dalam kajian ini.

### *Analisis Data*

Penganalisan data kualitatif memerlukan penelitian terperinci kerana datanya adalah dalam bentuk unjuran dan transkripsi yang mempunyai pelbagai maksud Miles, Huberman dan Saldana (2014). Justeru, untuk kepentingan kajian ini, kaedah penganalisan data temubual ini adalah berpandukan prosedur (Miles & Huberman, 1994). Langkah pertama adalah menyediakan transkripsi bagi data temu bual dan pemerhatian. Langkah kedua, mereduksi data secara analisis tematik, seterusnya mengorganisasikan data, menyediakan kod tema dan kategori, menyaring dan membaca semula transkripsi dan tema, mencari tema, mengkategorikan, mencari sub-kategori, menghubungkan tema dan kategori, menyelidik isi-isi penting, membuat interpretasi data untuk kesimpulan dan menulis laporan analisis.

### **DAPATAN KAJIAN**

Data temubual dikutip dalam kalangan lapan (8) orang pemimpin guru. Selanjutnya, data tersebut dianalisis menggunakan kaedah tematik dan menghasilkan lima (5) tema seperti berikut.

#### *Tema 1: Faktor Beban Tugas*

Pemimpin guru menghadapi cabaran apabila tugas dan program di sekolah yang padat seperti yang dijelaskan peserta kajian keempat seperti berikut:

*“guru-guru di sekolah ni memang terlalu banyak program dan terlalu banyak orang kata tugas-tugas sampingan lah,”*

[I4:492-493]

Ternyata hal ini menyulitkan kerana jika program yang ingin dilaksanakan ingin melibatkan semua guru, ketetapan masa perlu dibuat seperti yang dinyatakan oleh peserta kajian kelapan:

*“kalau nak betul-betul semua cikgu join kena tetapkan masa,”*

[I8:626-627]



Ini turut disokong oleh peserta kajian kelima yang menyatakan kesukaran mengumpulkan pemimpin guru seperti berikut:

*“cikgu-cikgu sangat susah nak dikumpulkan secara bersama-sama untuk memberi LADAP kursus, tak semua cikgu akan ada pada satu masa,”*

[I5:370-373]

Hal ini turut dinyatakan oleh peserta kajian pertama yang memaklumkan program yang terlalu banyak dan tidak mengikut takwim menyebabkan pertembungan aktiviti seperti berikut:

*“kekangan masa...sekolah ni banyak program. Banyak aktiviti bukan kata sekolah sendiri anjurkan tapi juga di bawah PPD, JPN, SBP. Kadang-kadang ada jugaklah yang tiba-tiba tak dirancang dalam takwim takde tiba-tiba kan dapat surat kena terlibatlah kan,”*

[I1:355-368]

Rumusannya, beban tugas yang dipikul oleh pemimpin guru serta aktiviti sekolah yang banyak menyukarkan program pembangunan profesionalisme untuk dilaksanakan dengan baik walaupun sekolah telah menyediakan takwim dari awal tahun. Rentetan ini berlaku apabila pemimpin guru menerima tugas yang perlu diberi keutamaan seperti terlibat dengan program luar sekolah yang melibatkan daerah dan negeri. Keadaan ini menyebabkan mereka tidak dapat menghadiri program pembangunan profesionalisme yang diadakan di peringkat sekolah.

## **Tema 2: Faktor Aras Pengetahuan Pemimpin Guru**

Aras pengetahuan yang berbeza memberi implikasi kepada pelaksanaan program pembangunan profesionalisme di sekolah. Aras yang berbeza membuatkan ada pemimpin guru yang mungkin memerlukan penerangan lebih atau bimbingan yang lebih berfokus berbanding guru lain. Malah pemimpin guru menyedari bahawa aras pengetahuan guru yang berbeza menjadi cabaran seperti yang dijelaskan oleh peserta kajian keempat seperti berikut:

*“...guru-guru ni dia tak sama semua maksudnya setiap orang tu arasnya berbeza....ada yang memang cekap, ada yang sederhana dan yang kurang mahir..”*

[I4:494-498]

Hal ini menyukarkan penyediaan latihan yang biasanya dibuat secara berkumpulan. Maka sekolah didapati akan melaksana latihan di peringkat asas sahaja seperti yang dimaklumkan pemimpin guru berikut:

*“...setakat kursus yang kita buat dah memadai...setakat basic la untuk cikgu tu tambah baik PdPc mereka di dalam kelas...yang lain-lain tu kena explore sendiri...”*

[I6:572-574]

Cabaran ini turut diakui oleh pemimpin guru. Penerimaan pemimpin guru yang terhad menyebabkan ada yang menghadapi masalah dalam latihan yang diadakan seperti berikut:

*“...kadang-kadang benda tu simple tapi disebabkan dia tak tau nak atasi menyebabkan dia tak nak buat benda tu...”*

[I2:302-303]

Pemimpin guru menjelaskan lagi aspek penerimaan ini menyebabkan mereka perlu diberikan bimbingan lebih lama seperti yang dijelaskan oleh peserta kajian kedua:

*“...aspek penerima...pengetahuan seorang guru tu...dia susah nak terima so kita kena ulang benda tu...ada orang yang lambat pick up sikit menyebabkan kita kena share mungkin sebahagian je setengah je daripada tajuk...”*

[I2:417-423]

Kepimpinan guru sedemikian memerlukan latihan yang bertepatan dengan aras pemahaman dan keupayaannya serta mengambil masa untuk memahami maklumat seperti yang diterangkan oleh peserta kajian ketiga di bawah:

*“...cikgu perlukan masa untuk hadam maklumat...”*

[I3:438-439]

Ini disokong oleh peserta kajian kelapan yang merasakan latihan yang diberikan perlu disesuaikan kepada pemimpin guru seperti di bawah:

*“tajuk LADAP tu yang...tidak membebankan pada cikgu,”*

[I8:467-468]

Kesimpulannya, program pembangunan profesionalisme sukar dilaksanakan mengikut aras pengetahuan pemimpin guru yang pelbagai. Justeru, sekolah mungkin hanya memilih untuk melaksana latihan pada peringkat asas dan bukan mengikut keperluan individu pemimpin guru.

### ***Tema 3: Faktor Sikap dan Minat Pemimpin Guru***

Selain itu, pemimpin guru berpendapat bahawa penerimaan sesetengah mereka boleh dilihat bergantung kepada sikap sendiri mereka seperti mereka yang dianggap berjiwa seni kurang meminati bidang baharu berkaitan teknologi seperti yang dijelaskan oleh pemimpin guru berikut:

*“another thing is attitude cikgu...yang ada masalah cikgu-cikgu kemanusiaan...kerana orang seni,”*

[I7:623-630]

Secara ringkas, aktiviti CPD perlu mengambil kira minat pemimpin guru serta impaknya kepada bidang pembelajaran. Sekiranya pemimpin guru berpandangan bahawa latihan yang diterima tidak berkaitan secara langsung dengan bidang mereka maka pemimpin guru mungkin tidak berminat untuk menyertai latihan berkenaan terutama apabila mereka turut mempunyai beban tugas sedia ada. Hal ini turut dilihat berkaitan dengan pemimpin guru senior yang kurang berkemahiran dalam menggunakan teknologi dan lebih cenderung menggunakan pengajaran konvensional seperti yang dinyatakan di bawah:

*“kalau guru lama ni dia lebih banyak idea tapi mereka ni kurang sikit la dengan teknologi,”*

[I2:332-337]

Justeru, jika pemimpin guru kurang mendapatkan latihan berteraskan teknologi, mereka sukar untuk mengaplikasikan kemahiran TMK dalam bilik darjah. Implikasinya, tidak dapat berkongsi ilmu berkenaan dengan murid.

Oleh itu, aktiviti CPD pemimpin guru perlu mengambil kira cabaran menyediakan latihan yang bersesuaian dengan pengetahuan dan kemahiran pemimpin guru yang terhad dan pelbagai.

#### **Tema 4: Faktor Kesesuaian Latihan**

Latihan yang tidak sesuai menyebabkan pemimpin guru tidak menerima ilmu dan kemahiran yang diperlukan untuk menambah baik pengajaran dan pembelajaran dalam bilik darjah. Pemimpin guru melihat hal ini dengan perhatian khusus kerana mereka terlibat dalam merancang latihan yang bersesuaian dengan hala tuju, misi dan visi sekolah. Justeru, pengisian latihan perlu diambil kira kandungan seperti yang dinyatakan oleh pemimpin guru seperti berikut:

*“content yang sesuai another hal,”*

[I7:600]

Peserta kajian yang sama turut berpendapat bahawa latihan juga perlu dilaksanakan dengan terancang dan memenuhi masa pemimpin guru dengan baik tanpa menyebabkan pemimpin guru berasa terpaksa untuk menghadiri aktiviti CPD seperti yang dijelaskan berikut:

*“Dia at least kena buat tiga jam...akan memenatkan kalau nak selalu buat...arahan dari sana sini...kita terpaksa buat juga...tak menjadi...efektiflah,”*

[I7:616-620]

Selain itu, peserta kajian yang sama juga mendapati apabila penceramah yang dijemput tidak mengenali latar belakang pengetahuan peserta CPD, latihan berkenaan menjadi hambar kerana tiada perkara baharu yang dikongsi seperti yang dimaklumkan di bawah:

*“kalau you nak bagi ceramah pada cikgu yang tahu kan susah sedikit so bila dia sebut benda-benda tu sebenarnya kita semua sudah tahu so dia menjadi kurang menarik,”*

[I7:557-560]

Rumusannya, apabila latihan dilaksanakan tanpa memenuhi keperluan sebenar pemimpin guru, latihan berkenaan akan merugikan masa tanpa sebarang input berkesan yang boleh meningkatkan pengetahuan dan ilmu mereka. Justeru, cabaran ini juga jelas perlu diberi perhatian. Pelaksanaan latihan yang tidak sesuai menyebabkan kepimpinan guru tidak dapat dibangunkan dengan baik.

#### **Tema 5: Faktor Kewangan**

Kewangan merupakan satu cabaran yang dihadapi dalam pelaksanaan program pembangunan profesionalisme guru dengan berkesan. Kekangan kewangan mempengaruhi pelaksanaan program yang dirancang dan mungkin menyebabkan program tidak dapat disempurnakan.

Hal ini dibangkitkan oleh peserta kajian kelapan yang menyatakan kekangan kewangan terutama untuk membayar penceramah perlu difikirkan oleh sekolah dalam merancang program seperti yang dijelaskan di bawah:

*“bila Sabtu atau Ahad, dia akan caj harga lain per kepala dalam 60 ringgit ke 100 ringgit jadi kos tu sebenarnya salah satu faktor,”*

[I8:548-557]

Penceramah didapati mengenakan yuran yang berbeza mengikut hari latihan dilaksanakan. Ini menyukarkan perancangan aktiviti CPD yang berkesan kerana semestinya sekolah ingin menjimatkan kos dan jika pemimpin guru perlu membayar untuk latihan berkenaan, tentunya mereka akan memilih hari latihan pada kos yang lebih murah. Namun, sekiranya hari latihan tidak dapat dirancang dengan sempurna gara-gara penceramah yang juga terikat kepada tugas harian, maka program pembangunan profesionalisme sukar dilaksanakan dengan baik.

Tiada peruntukan untuk bayaran penceramah luar dan latihan khusus. Beliau menjelaskan lagi bahawa kekangan kewangan menyebabkan latihan dilaksanakan dalam sekolah sahaja namun kos bagi pembayaran penceramah luar masih diperlukan seperti yang diterangkan berikut:

*“sekarang ni tak banyak peruntukan kan, kita buat di sekolah saja...kalau kita dapatkan penceramah dari bukan sekolah kita kena bayar. Kita pun pening kepala nak carikan dana untuk dia,”*

[I7:642-661]

Pemimpin guru juga bersetuju bahawa kekangan kewangan ini juga membuatkan pembayaran bagi penceramah yang diperlukan tidak dapat dilaksanakan seperti di bawah:

*“kalau penceramah luar mungkin melibatkan peruntukan lah...dari segi peruntukan...bajet tu tak sentiasa ada,”*

[I5:393-396]

Secara umum, pemimpin guru menyedari keperluan mereka untuk memperbaiki diri dengan menambah ilmu dan kemahiran. Namun begitu, pemimpin guru sepatutnya tidak perlu mengeluarkan peruntukan sendiri untuk membangunkan profesionalisme mereka sedangkan KPM sedia ada menyediakan peruntukan bagi membangunkan profesionalisme pemimpin guru setiap tahun.

## PERBINCANGAN

Sehingga kini, wujud kekeliruan dalam kalangan pemegang taruh mengenai konsep kepimpinan guru. Antara punca yang dikenalpasti adalah kepelbagaian definisi kepimpinan guru (Liang & Wang, 2019), kepenggunaan terma kepimpinan guru masih asing di sekolah (Cheung et al., 2018), peranannya belum difahami (Wan et al., 2018) malah terma ini kurang popular digunakan di Malaysia berbanding di negara maju (Saiful Adli Abd Rahim, Harris Shah Abd Hamid, Norhanida Samsudin, & Muhammad Faizal A. Ghani, 2020). Maka isu ini perlu diatasi supaya kepimpinan guru boleh ditingkatkan dari masa ke semasa. Bagi memenuhi keperluan tersebut, Darling-Hammond, Bullmaster dan Cobb (1995) mencadangkan aktiviti CPD perlu dilaksanakan dengan melibatkan kolaboratif dalam kalangan pemegang taruh. Dengan kata lain, pengenalan terhadap konsep kepimpinan guru tidak bergantung kepada entiti tunggal, malah pemegang taruh turut terlibat secara langsung dalam meningkatkan kompetensi guru sebagai pemimpin pengajaran malah berkembang kepada bentuk kepimpinan yang lain. Malah, pemimpin guru mempelbagaikan peranan mereka secara kolektif bersama-sama rakan sejawat bagi meningkatkan pembelajaran murid dan menyumbang kepada penambahbaikan sekolah. Namun pelaksanaan aktiviti CPD di sekolah masih terdapat kekangan. Pandangan ini dipersetujui oleh Chi dan rakan-rakan (2018) yang mendapati aktiviti CPD untuk pemimpin guru belum dilaksanakan secara menyeluruh kerana beberapa cabaran. Kajian ini menemui lima (5) tema yang telah dikenal pasti seperti berikut: (i) faktor beban tugas, (ii) faktor aras pengetahuan guru (iii) faktor sikap dan minat (iv) faktor kesesuaian latihan dan (v) faktor kewangan.

Pertama ialah faktor beban tugas. Beban tugas merujuk kepada tanggungjawab yang perlu dilaksanakan oleh pemimpin guru walaupun sukar. Penemuan kajian mendapati pemimpin guru turut memikul

pelbagai tugas yang rencam bukan sahaja di sekolah malah turut terlibat dengan aktiviti luar seperti program anjuran PPD/JPN/KPM. Kajian Puspanathan dan Mahaliza, (2020) bersetuju bahawa situasi ini mengekang pemimpin guru untuk melaksanakan aktiviti kolaboratif dan menubuhkan pasukan perbincangan di sekolah sehingga menghalang perkembangan mereka sebagai pemimpin guru. Situasi menjadi kritikal jika pemimpin guru dibebani tugas melalui agihan tugas daripada kepimpinan sekolah yang menggunakan pendekatan peraturan dan arahan. Hal ini boleh menimbulkan ketidakpuasan hati pemimpin guru yang turut menjejaskan kualiti kerja harian mereka. Baecher (2012) bersetuju terhadap pandangan ini dengan menyatakan bahawa pemimpin guru mengalami tekanan emosi semasa melaksanakan tugas harian mereka dan keadaan bertambah sukar apabila guru dipertanggungjawab dengan peranan tambahan. Caplan (2011) menambah kepada alasan tersebut bahawa dengan tambahan tanggungjawab kepada pemimpin guru secara berterusan turut menyebabkan mereka kurang terlibat dalam sesebuah program anjuran sekolah misalnya aktiviti CPD. Malah, beliau memberikan gambaran seperti berikut: “pemimpin guru berhadapan dengan beban tugas tambahan bermula dengan pelbagai bentuk penilaian, pendokumentasian rekod tingkah laku murid sehingga kelas bimbingan tambahan...” (Caplan, 2011, hlm. 111).

Kedua ialah faktor aras pengetahuan pemimpin guru. Halangan terhadap pemeraksanaan kepimpinan guru turut berlaku sekiranya aktiviti CPD yang dirancang tidak mengambil kira keperluan aras kecerdasan guru. Seperti yang berlaku di sekolah peserta kajian menyatakan bahawa aktiviti CPD yang dilaksanakan kurang mengambil kira kepelbagaian tahap pengetahuan dan kemahiran guru. Penemuan ini selari dengan pandangan Bernhardt (2015) dan Aldunate serta Nussbaum (2013) bahawa latihan yang disediakan di sekolah tidak menepati keperluan khusus kepada guru. Misalnya guru yang kurang mahir dalam teknologi memerlukan bimbingan mengikut tahap kemahiran mereka dan tempoh masa yang lebih untuk membina kemahiran berkenaan. Hal ini bertepatan dengan penemuan kajian lalu oleh pengkaji lalu (seperti Hafidz Hamzah, 2015; Hazri Jamil dan rakan-rakan, 2018) bahawa ketidakcukupan latihan yang diperolehi pemimpin guru untuk membina kemahiran Teknologi Maklumat dan Komunikasi (TMK) menyebabkan pengajaran dan pembelajaran mereka cenderung menggunakan kaedah tradisional berbanding penggunaan teknologi di dalam bilik darjah. Justeru apabila aktiviti CPD yang dilaksanakan tidak disesuaikan dengan keperluan pemimpin guru, maka latihan yang dilaksanakan itu bersifat hambar malah menghalang peningkatan kompetensi pemimpin guru yang dihasratkan.

Ketiga faktor sikap dan minat. Pemimpin guru perlu mempunyai kesedaran diri sebagai seorang pelajar dewasa kerana pemimpin guru merupakan agen perubahan khususnya di dalam bilik darjah melalui ilmu dan kemahiran yang mereka miliki. Penemuan kajian ini mendapati pemimpin guru melaksanakan tanggungjawab di sekolah berdasarkan sikap dan minat terhadap pengajaran dan pembelajaran. Hal ini turut disokong melalui kajian Brandisaukiene dan rakan-rakan (2019) yang menyatakan pemimpin guru bersikap negatif berupaya menghalang kejayaan pelaksanaan pembaharuan sekolah. Oleh itu, komitmen guru di dalam aktiviti CPD turut bergantung kepada penglibatan mereka secara sukarela. Kajian Azhar Harun, Ramli Basri, Zaidatol Akmaliah Lope Pehei, dan Asimiran, (2016) mendapati pemimpin guru seharusnya bersedia untuk berubah untuk melakukan tindakan dan inisiatif yang digalakkan melalui autonomi yang diberikan di sekolah. Namun, tidak dinafikan terdapat segelintir pemimpin guru bersikap menolak terhadap usaha penambahbaikan sekolah misalnya tidak memberi kerjasama khususnya dalam sesi perbincangan. Kajian Lokman Mohd Tahir dan rakan-rakan (2020) mengukuhkan lagi penemuan kajian ini berdasarkan pandangan mereka bahawa masih wujud segelintir pemimpin guru yang mempunyai sikap negatif terhadap segala program yang dilaksanakan di sekolah. Menurut mereka lagi, kategori pemimpin guru ini enggan bekerjasama dan mementingkan diri sendiri selanjutnya menghalang penambahbaikan sekolah. Implikasi ini menyumbang kepada kegagalan aktiviti CPD kerana pemimpin guru mempunyai perspektif yang kurang baik terhadap kursus dan latihan yang disediakan oleh pihak sekolah.

Keempat ialah faktor kesesuaian latihan. Penemuan kajian mendapati kursus dan latihan yang disediakan di sekolah tidak menepati kehendak dan keperluan guru. Dapatan ini turut disokong Muhammad Faizal A. Ghani, Norfariza Mohd Radzi, Shahril@Charil Marzuki, dan Faisol Elham (2014) Sekiranya aktiviti CPD yang dianjurkan oleh pihak sekolah, kandungan program tersebut kurang menepati keperluan pemimpin guru. Sedangkan sekolah mengalami pembaharuan yang kritikal akibat daripada usaha berikut: guru dinilai berdasarkan keputusan peperiksaan murid, perubahan dalam persekitaran pendidikan kesan daripada globalisasi, liberalisasi dan perkembangan teknologi maklumat dan komunikasi serta negara menandingi peperiksaan antarabangsa untuk mendapatkan *ranking* (Muhammad Faizal & Abd. Khalil, 2015). Justeru, pemimpin guru seharusnya mempelajari kaedah pengajaran baru, di samping meningkatkan ilmu pengurusan pendidikan. Hal tersebut bermaksud bahawa mereka seharusnya disediakan dengan aktiviti CPD yang berkualiti. Kenyataan tersebut selari dengan penemuan kajian Lowery-Moore dan rakan-rakan (2016) yang mendapati antara halangan yang dikenalpasti dalam pemeraksanaan kepimpinan guru apabila kandungan penawaran program yang kurang menepati keperluan semasa pemimpin guru bagi mengubah pengajaran guru dan pembelajaran murid.

Kelima ialah faktor kewangan. Kekangan kewangan menyukarkan pihak sekolah untuk melaksanakan aktiviti CPD secara cekap dan berkesan. Kajian ini mendapati isu kewangan sering dikaitkan dengan kekangan kemudahan, peralatan dan penceramah. Justeru terdapat juga aktiviti CPD yang memerlukan kepakaran orang luar. Namun cabaran yang dihadapi apabila sukar mencari masa yang sesuai kerana penceramah jemputan terdiri daripada penjawat awam malah caj bayaran dikenakan adalah berdasarkan gred jawatan penceramah tersebut. Hal ini turut dibangkitkan dalam kajian Ruzana Omar, Radzuwan Ab Rashid, Mohamad dan Normah Yusof (2017) yang mengatakan kos latihan menjadi cabaran yang menjejaskan aktiviti CPD yang berkesan. Selain itu, kajian mendapati pihak sekolah kurang menyediakan insentif bagi menggalakkan staf menghadiri aktiviti CPD anjuran pihak luaran sekolah. Misalnya, elaun perjalanan tidak ditanggung oleh pihak sekolah disebabkan arahan pekeling oleh Kementerian Pelajaran Malaysia atas alasan perbelanjaan berhemah.

## KESIMPULAN

Kepimpinan guru secara umumnya telah mengangkat peranan guru menjadi semakin penting sebagai rakan utama dalam meningkatkan penambahbaikan sekolah. Sebagai individu profesional yang berkepakaran dalam mata pelajaran, semestinya kompetensi pemimpin guru khususnya rakan sejawat perlu ditingkatkan melalui bimbingan dan amalan terbaik kepimpinan guru. Maka pelaksanaan aktiviti CPD merupakan salah satu platform untuk meningkatkan kompetensi kepimpinan guru. Realitinya, pelaksanaan CPD kepimpinan guru yang dilaksanakan di sekolah sememangnya mencabar. Apatah lagi konsep kepimpinan guru masih asing terutamanya mengenai peranan mereka di sekolah. Justeru kefahaman terhadap konsep kepimpinan guru perlu disebar luas melalui aktiviti CPD yang berkualiti. Justeru pihak sekolah seharusnya memilih kandungan aktiviti CPD dengan menggunakan kerangka kajian kepimpinan guru yang sesuai dengan konteks sekolah. Implikasinya pembelajaran murid dan guru dapat ditingkatkan selanjutnya memberi kesan positif kepada penambahbaikan sekolah.

## RUJUKAN

- Azhar Harun, Abdul Ghani Sani, Indra Shahril Sayuati, & Kasmah Abdullah. (2018). Kesiediaan amalan kepimpinan guru di sebuah sekolah rendah di bawah program transformasi sekolah 2025 (TS25) Zon Sabah. *Jurnal Pengurusan Dan Kepimpinan Pendidikan*, 31(1), 1–24.
- Azhar Harun, Ramli Basri, Zaidatol Akmaliah Lope Pehei, & Asimiran, S. (2016). Amalan kepemimpinan guru di sekolah menengah zon timur semenanjung Malaysia. *JuPiDi*, 3(4), 1–24.
- Brandisauskiene, A., Cesnaviciene, J., & Bruzgeleviciene, R. (2019). Teacher leadership in Lithuania: Are teachers prepared to cooperate? *Management: Journal of Contemporary Management Issues*,



- 24(Special Issue), 123–136. <https://doi.org/10.30924/mjcmi.24.si.8>
- Cheung, R., Reinhardt, T., Stone, E., & Little, J. W. (2018). Defining teacher leadership: A framework. *Phi Delta Kappan*, 100(3), 38–44. <https://doi.org/10.1177/0031721718808263>
- Chi, A., Cheung, K., Pui, C., Keung, C., Yu, P., & Kwan, K. (2018). Teachers' perceptions of the effect of selected leadership practices on pre-primary children's learning in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1448394>
- Darling-Hammond, L., Bullmaster, M. L., & Cobb, V. L. (1995). Rethinking teacher leadership through professional development schools. *Elementary School Journal*, 96(1), 87–106.
- Fairman, J. C., & Mackenzie, S. V. (2012). Spheres of teacher leadership action for learning. *Professional Development in Education*, 38(2), 229–246. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.657865>
- Frost, D. (2012). From professional development to system change: Teacher leadership and innovation. *Professional Development in Education*, 38(2), 205–227. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.657861>
- Giannarou, L., & Zervas, E. (2014). Using Delphi technique to build consensus in practice. *International Journal of Business Science and Applied Management*, 9(2), 65–82. <https://doi.org/10.1080/10670564.2011.604504>
- Hamidah Yusof, & Hung, C. M. (2018). Hubungan profesionalisme guru dengan kepemimpinan guru di Sekolah Jenis Kebangsaan Cina, Sarawak. *Management Research Journal*, 8(1), 1–12.
- Hamidah Yusof, Muhammad Nursalam Al-Hafiz Osman, & Mohd Asri Mohd Noor. (2016). School culture and its relationship with teacher leadership. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 6(11), 272–286. <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v6-i11/2396>
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: helping teachers develop as leaders*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2018). *PPPM 2013-2025*. Putrajaya.
- Khalip Musa, Hamidah Yusof, Mohd Asri Mohd Noor, Mahaliza Mansor, & Masturah Zainal Abidin. (2019). The influence of pre-service teacher's self-efficacy on teacher leadership readiness. *International Journal of Academic Research in Progressive Education & Development*, 8(4), 66–76. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v8-i4/6436>
- Khalip Musa, & Rofidah Mohd Nasir. (2018). Amalan kepemimpinan guru dalam kalangan guru-guru sekolah rendah daerah Bagan Datuk, Perak, 7(1), 100–116.
- Kho, F. C. Y., Hamidah Yusof, & Syed Ismail Syed Mohamad. (2016). Development and validation of the teacher leadership competency scale. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 13(2), 43–69.
- Liang, J. "Grace," & Wang, F. (2019). Teacher Leadership? Voices of Backbone Teachers in China. *Journal of School Leadership*, 29(3), 229–247. <https://doi.org/10.1177/1052684619836826>
- Lokman Mohd Tahir, Mohammed Borhandden Musah, Al-Hudawi, S. H. V., & Khadijah Daud. (2020). Becoming a teacher leader: Exploring Malaysian in-service teachers' perceptions, readiness and challenges. *Education and Science*, 45(202), 283–310. <https://doi.org/10.15390/eb.2020.7362>
- Lowery-Moore, H., Latimer, R. M., & Villate, V. M. (2016). The essence of teacher leadership: A phenomenological inquiry of professional growth. *International Journal of Teacher Leadership*, 7(1), 1–16. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Marlia Jamail, & Yahya Don. (2019). Gen-Y teacher leadership on conflict management and communication satisfaction. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 9(1), 881–897. <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v9-i1/5488>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis a methods sourcebook*. (3, Ed.).
- Muhammad Faizal, A. G., & Abd. Khalil, A. (2015). Model program perkembangan profesionalisme guru Malaysia: Satu kajian analisis keperluan di sekolah berprestasi tinggi dan sekolah berprestasi rendah. *Jurnal Kepimpinan Pendidikan*, 2(1), 32–46.
- Muhammad Faizal A. Ghani, Norfariza Mohd Radzi, Shahril@Charil Marzuki, & Faisol Elham. (2014).

- Pengenalan kepada amalan kepimpinan guru di Malaysia: Cabaran dan cadangan. *Management Research Journal*, 3, 71–92.
- Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 961–972. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.010>
- Ngang, T. K., & Thanalechumy. (2015). Kemahiran insaniah guru dan penglibatan guru dalam membuat keputusan pengurusan sekolah. *Sains Humanika*, 4(1).
- Nguyen, D., Harris, A., & Ng, D. (2019). A review of the empirical research on teacher leadership (2003–2017): Evidence, patterns and implications. *Journal of Educational Administration*, 58(1), 60–80. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2018-0023>
- Nurul Atiqah Nizam, & Roslinda Rosli. (2020). Pengetahuan isi kandungan khusus dan efikasi sendiri guru sekolah rendah dalam pengajaran topik pecahan. *Akademika*, 90(3), 145–154.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). SAGE Publications, Inc.
- Puspanathan, M., & Mahaliza, M. (2020). Hubungan Antara Amalan Kepimpinan Distributif Dengan Efikasi Kendiri dan Komuniti Pembelajaran Profesional Guru di Kuala Lumpur. *Management Research Journal*, 9(2), 70–83.
- Quinn, M. P., & Patton, M. Q. (2005). Qualitative Research. *Encyclopedia of Statistics in Behavioral Science*, 3, 1633–1636. <https://doi.org/10.1080/10503307.2011.620642>
- Rodd, J. (2001). Building leadership expertise of future early childhood professionals. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 22(1), 9–12.
- Ruzana Omar, Radzuwan Ab Rashid, Mohamad, A., & Normah Yusof. (2017). A review of challenges for professional development of Malaysian teachers. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(7), 809–815.
- Saiful Adli Abd Rahim, Harris Shah Abd Hamid, Norhanida Samsudin, & Muhammad Faizal A. Ghani. (2020). Teacher Leadership Models: A Directed Analysis of Content. In *3rd International Conference on Research of Educational Administration and Management* (Vol. 400, pp. 172–176). <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200130.164>
- Thien, L. M., & Tan, M. Y. (2019). Kepimpinan distributif, keadaan dalam sekolah, dan komitmen guru untuk berubah: Satu analisa Partial Least Squares. *Journal of Nusantara Studies*, 4(1), 159–185. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.24200/jonus.vol4iss1pp159-185>
- Wan, S. W. Y., Tse, Y. S., Tsang, W. K., Lee, T. W. K., Wong, Y. Y., Wan, A. W. T., & Wan, W. P. E. (2018). ‘Who can support me?’: Studying teacher leadership in a Hong Kong primary school. *Educational Management Administration and Leadership*, 1–31. <https://doi.org/10.1177/1741143218792910>
- Weiner, J., & Woulfin, S. L. (2018). Sailing across the divide: challenges to the transfer of teacher leadership. *Journal of Research on Leadership Education*, 13(3), 210–234. <https://doi.org/10.1177/1942775118766319>
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature, 87(1), 134–171. <https://doi.org/10.3102/0034654316653478>
- Yin, R. K. (2015). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). California: Sage, Thousand Oak.
- York-barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255–316.