

PENGENALAN KEPADA AMALAN KEPIMPINAN GURU DI MALAYSIA: CABARAN DAN CADANGAN

INTRODUCTION TO TEACHER LEADERSHIP PRACTICES IN MALAYSIA: CHALLENGES AND RECCOMENDATIONS

Muhammad Faizal A. Ghani¹, Norfariza Mohd Radzi¹,
Shahril@Charil Marzuki² & Faisal Elham³

¹Fakulti Pendidikan, Universiti Malaya

²Fakulti Ekonomi dan Pengurusan, Universiti Pendidikan Sultan Idris

³Kolej Perniagaan, Universiti Utara Malaysia

charil@fpe.upsi.edu.my

Abstrak

Artikel ini berdasarkan tinjauan literatur tentang kepimpinan guru yang banyak dikaji oleh penyelidik yang lainnya. Artikel ini ditulis berdasarkan dua kajian yang telah dilakukan tentang amalan kepimpinan guru di Malaysia. Dapatan kajian menunjukkan kapasiti kepimpinan guru adalah tinggi dan memuaskan. Walau bagaimanapun, beberapa faktor dalaman dan luaran menghalang perkembangan kapasiti kepimpinan guru secara efektif dan cekap, antaranya ialah beban tugas guru dan tugas pentadbiran, kekurangan peruntukan bagi perkembangan staf. Bagi mengatasi perkara ini dicadangkan kerangka konseptual oleh Frost dan Harris (2003) digunakan bagi pembangunan staf atau guru, mewujudkan suasana sekolah yang kondusif, struktur organisasi semula yang membolehkan dan menggalakkan guru membuat keputusan dan menggalakkan perkembangan potensi kapasiti guru sebagai pemimpin pelapis.

Kata Kunci kepimpinan guru, kuasa, autoriti, pengetua

Abstract

The article is based on literature review of teacher leadership which is an increasingly popular concept to be implemented and used by practitioners and researchers in their

studies. Therefore, this article discusses two local findings which may give an early indication of the practice of teacher leadership in Malaysia. The conclusion of the findings reported that leadership capacity of teachers in Malaysia is high and satisfactory. However, certain internal and external environment factors are impediments to the effective and efficient development of leadership capacity among teachers. Among the findings were: the burden of administrative and teaching duties of the teachers and the lack of financial support for staff development programs. As an alternative to overcome these obstacles, this article suggests the framework by Frost and Harris (2003) on the development of teacher leadership capacity. It involves front-line leadership responsibility for creating the role of leadership to enable the performance of duties among the teachers, the establishment of a conducive school environment and teacher self-development capacity. Among them, the front-line leaders must change their organizational structures so that teachers can also be involved in decision making. They should also strive to create a positive school culture for the school to trust the actions of the teacher leaders. Teacher leaders also need to develop themselves with a certain capacity as leader.

Keywords *teacher leadership, power, authority, leadership*

PENGENALAN

Kepimpinan mempunyai gaya yang pelbagai dan unik. Namun, kepelbagaian dan keunikan tersebut mudah difahami menerusi perbincangan mengenainya yang berasaskan jenis kepimpinan. Justeru, setiap organisasi memiliki pemimpin yang mengamalkan jenis kepimpinan tertentu, daripada organisasi perniagaan, organisasi berteraskan bangsa sehinggalah institut pendidikan seperti sekolah.

Malangnya, kepimpinan di peringkat sekolah sering dikaitkan dengan pengetua, guru besar, kuasa, autoriti dan kawalan. Sebaliknya, mereka mengandaikan guru sebagai staf di peringkat pertengahan dan pengikut yang hanya melaksanakan arahan staf di peringkat atasan (Yulk, 2002). Wilmore (2007) menggambarkan fenomena tersebut dengan tanggapan pihak sekolah bahawa guru perlu dibangunkan pengetahuan dan kemahiran mereka berkaitan pengajaran dan akademik manakala pihak pengurusan sekolah cenderung kepada hal mengenai kepimpinan sekolah.

Persoalannya kini, adakah guru tidak layak untuk berperanan sebagai pemimpin? Sekiranya guru bukan pemimpin, siapakah yang memimpin murid di dalam dan luar bilik darjah? Jawapannya, sudah pastilah guru yang menjadi pemimpin. Di dalam bilik darjah, mereka memimpin murid untuk berjaya dalam pendidikan. Oleh itu, masa hadapan dalam kehidupan murid akan terjamin dengan kemantapan aspek jasmani, emosi, rohani, intelek dan sosial (Yulk, 2002). Hussein Mahmud (2008) memberikan satu contoh implikasi kejayaan dalam pendidikan menerusi peningkatan taraf kehidupan mereka dengan tingkat pendapatan yang tinggi. Manakala, Muhammad Faizal A. Ghani dan Shahril@Charil Marzuki (2010) menambah dengan memberikan fokus yang lebih luas terhadap implikasi kejayaan dalam pendidikan menerusi lahirnya staf yang bercirikan modal insan.

Selanjutnya, persoalan timbul mengenai konsep guru sebagai pemimpin di sekolah, bilik darjah, pentas, padang dan sebagainya. Mereka sibuk untuk membangunkan diri

dengan pengetahuan dan kemahiran mengenai pengajaran dan akademik. Bilakah waktunya mereka berupaya meningkatkan pengetahuan dan kemahiran mengenai kepimpinan? Crowther, Ferguson dan Hann (2008) menjawab soalan tersebut menerusi pandangan mereka bahawa usaha guru untuk membangunkan diri dengan pengetahuan dan kemahiran mengenai pengajaran dan akademik berupaya meningkatkan kepimpinan diri menerusi penambahbaikan terhadap profesionalisme diri, akademik dan taraf kehidupan mereka. Dengan perkataan lain, mereka telah membangunkan kualiti diri yang menjurus ke arah kepimpinan guru bagi meningkatkan pencapaian murid dan sekolah.

Kini, timbul persoalan mengenai amalan kepimpinan guru di Malaysia. Adakah amalan tersebut sekadar menepati pandangan Katzenmeyer dan Moller (2001) yang mengkategorikan kepimpinan guru sebagai gaya memimpin berkaitan tugas operasional bagi mencapai visi sekolah seperti ketua bidang? Bertitik tolak daripada persoalan tersebut, artikel ini membincangkan sejarah awal keperluan kepada kepimpinan guru, konsep kepimpinan guru, cabaran pelaksanaan kepimpinan guru menerusi perbincangan dua penemuan kajian mengenai kepimpinan guru serta cadangan teoritikal untuk membangunkan kapasiti kepimpinan dalam kalangan guru.

SEJARAH AWAL KEPERLUAN GURU KEPADA KAPASITI KEPIMPINAN

Sejarah awal mengenai kepimpinan guru bermula pada tahun 1992. Smylie (1997) menyetujui kenyataan tersebut dengan menyatakan usaha membangunkan kapasiti kepimpinan dalam kalangan guru bermula di Amerika Syarikat pada awal tahun 1900-an. Kenyataan tersebut dikukuhkan dengan penubuhan Majlis Guru Amerika Syarikat dan pergerakan demokrasi di Amerika Syarikat yang menuntut sekolah untuk memberikan guru peluang membuat keputusan (Conley, 1991; Smylie, 1997). Malah, dengan penglibatan guru dalam membuat keputusan di sekolah menggambarkan kunci amalan demokrasi di sekolah, sikap berdikari guru serta penurunan kuasa dan autoriti di sekolah (Smylie, Brownlee-Conyers & Crowson, 1992).

Peter Strodi (1992) merupakan pengkaji awal mengenai kepimpinan guru. Kajian beliau telah berjaya untuk membangunkan sebuah kerangka konseptual bagi mengenal pasti kewujudan kemahiran kepimpinan dalam kalangan guru. Kajian beliau mendapati penglibatan aktif guru dalam membuat keputusan berupaya meningkatkan kepimpinan pengajaran guru di dalam bilik darjah. Kerangka tersebut yang melibatkan tiga dimensi berikut telah merumuskan perlunya lebih daripada seorang pemimpin dalam sesebuah sekolah.

1. pimpinan tidak rasmi yang berpotensi;
2. kenal pasti masalah dan kritikan; dan
3. keperluan agihan kuasa kepada guru bagi membolehkan guru membuat keputusan

Selanjutnya, kajian Keith Joseph Suranna dan Laura Eva Moss (1999) terhadap guru telah melaporkan perlunya pengetua dan guru berkongsi kuasa dan autoriti. Kajian mereka juga mendapati kapasiti kepimpinan dalam kalangan guru berupaya dibangunkan dalam satu tempoh masa tertentu. Penanda aras kewujudan kepimpinan tersebut adalah kejayaan guru berperanan sebagai agen perubahan di dalam dan luar sekolah.

Kajian Suranna (2000) ke atas program perguruan di Universiti Connecticut, Amerika Syarikat pula mendapati program pra-perkhidmatan tersebut kurang berupaya untuk menyediakan guru dengan kapasiti kepimpinan. Dengan perkataan lain, program tersebut hanya menyediakan guru yang cemerlang di dalam bilik darjah. Mereka menjadi pendidik yang baik dalam kalangan murid. Sebaliknya, kapasiti kepimpinan dalam kalangan guru berupaya dibangunkan ketika guru telah bertugas di sekolah. Guru harus bekerjasama dengan pengetua serta meneruskan usaha dalam menghadiri program perkembangan staf di sekolah. Kajian tersebut juga mendapati antara ciri-ciri kepimpinan guru adalah guru berupaya berdikari dalam melaksanakan tugas mereka serta membimbing rakan sejawat mereka. Secara terperinci, mereka membentuk guru yang berkualiti, berupaya untuk membangunkan diri murid dan masyarakat serta membimbing rakan sejawat ke arah kecemerlangan.

Kajian seterusnya oleh Mary Ellen Krisko (2001) yang dilakukan terhadap guru telah menyenaraikan ciri-ciri kepimpinan guru seperti mana berikut. Ciri-ciri tersebut juga hanya berlaku sekiranya wujud persekitaran organisasi pembelajaran dalam sesebuah sekolah. Dapatan kajian disenaraikan seperti di bawah iaitu:

- a. kreatif
- b. fleksibel
- c. menuntut ilmu sepanjang hayat
- d. cekap
- e. berani menghadapi risiko
- f. memiliki kemahiran intra dan interpersonal

Ringkasnya, sejarah awal keperluan kapasiti kepimpinan dalam kalangan guru bermula pada awal tahun 1990-an. Kajian mendapati sesebuah sekolah perlu kepada lebih pemimpin selain pengetua dalam membuat keputusan mengenai sekolah. Dalam kalangan guru, kapasiti kepimpinan berupaya dibangunkan menerusi peranan aktif program perkembangan staf. Implikasinya, guru berupaya membangunkan diri dan rakan sejawat mereka. Dengan perkataan lain, guru berperanan sebagai agen perubahan di dalam dan luar sekolah.

KONSEP KEPIMPINAN

Kepimpinan mempunyai pelbagai definisi. Dalam hal ini, Evans (1996) menyatakan walaupun terdapat lebih seribu kajian mengenai kepimpinan yang turut menghasilkan seribu definisi kepimpinan, masih belum ada kesepakatan mengenai pendefinisian tersebut. Malah, Hodgkinson (1991) menjangkakan lebih seribu definisi mengenai kepimpinan.

Walau bagaimanapun, konsep awal kepimpinan didefinisikan oleh Cowley (1928) pada tahun 1920-an. Beliau mengaitkan pemimpin dengan kedudukan rasminya. Manakala Koonz dan O Donnel (2005) mengatakan “kepimpinan ialah seni dan proses mempengaruhi sekumpulan orang supaya mereka mahu bekerja bersungguh-sungguh untuk mencapai matlamat kumpulan “ Ini merujuk kepada individu atau sekumpulan individu tertentu yang memegang jawatan berasaskan kuasa dan autoriti yang diterima (Karlenzig, 1997). Bermula daripada era tersebut, pengkaji dalam bidang kepimpinan telah meneruskan kajian mereka

dengan menggunakan kaedah kajian yang lebih terkini dan sistematik. Stogdill (1974) menggambarkan kenyataan tersebut dengan menyatakan implikasi penggunaan kaedah kajian yang lebih meluas saiz sampel dan terkini kaedah matematikanya, pengkaji telah menemui definisi kepimpinan yang tepat. Mereka mendefinisikan kepimpinan sebagai seni memujuk untuk memastikan subordinat mematuhi arahan yang diberikan oleh pemimpin.

Dalam menjelaskan kenyataan tersebut, Ibrahim Mamat (2001) telah menyenaraikan konsep kepimpinan seperti mana berikut (a) proses memberangsangkan subordinat untuk bekerja ke arah suatu matlamat, (b) proses mempengaruhi kegiatan individu atau sekumpulan individu untuk mencapai sesuatu matlamat, dan (c) aktiviti mempengaruhi individu atau sekumpulan individu dalam sesebuah organisasi agar mereka bekerja secara sukarela bagi mencapai matlamat organisasi.

Selanjutnya, kajian mengenai kepimpinan telah dilaksanakan secara meluas dengan kaedah kajian yang lebih terkini dan sistematik. Pengkaji berjaya membezakan konsep kepimpinan, pentadbiran dan pengurusan. Misalnya, Lipham (1981) berupaya membezakan konsep kepimpinan dan pentadbiran. Beliau berpandangan pentadbiran merupakan aktiviti yang melibatkan struktur atau prosedur sedia ada bagi mencapai matlamat sesebuah organisasi. Untuk mencapai hasrat tersebut, individu dalam pentadbiran perlu mempunyai kuasa dan autoriti yang tetap. Sebaliknya, kepimpinan adalah permulaan kepada budaya positif dalam sesebuah organisasi. Individu yang terlibat dalam kepimpinan pula adalah peka dengan perubahan yang berlaku di dalam dan luar persekitaran organisasi. Dengan perkataan lain, pentadbir hanya dianggap pemimpin sekiranya mereka melakukan perubahan dalam organisasi.

Bennis (1989), Maxwell (2000) serta Mitchell dan Tucker (1992) pula berjaya membezakan antara kepimpinan dan pengurusan. Beliau berpendapat bahawa pengurusan merupakan proses mengendalikan sesuatu tugas secara rutin tanpa mempertikaikan keperluan melakukan tugas tersebut. Kepimpinan pula merupakan proses mengendalikan tugas yang betul dan melakukan perubahan mengikut keperluan semasa.

Rumusannya, konsep kepimpinan merujuk kepada proses mempengaruhi ahli dalam sesebuah organisasi. Konsep kepimpinan juga adalah lebih meluas berbanding konsep pentadbiran dan pengurusan. Dengan perkataan lain, konsep kepimpinan meliputi (*set*) kedua-dua konsep tersebut (*subset*).

KONSEP KEPIMPINAN GURU

Pemimpin dalam kalangan guru melihat diri mereka sebagai guru. Mereka kurang berminat untuk menjadi seorang pentadbir. Namun, mereka berusaha untuk meluaskan pengaruh mereka terhadap murid dan rakan sejawat agar pencapaian sekolah meningkat. Foster (1997) menyetujui pandangan tersebut dengan menyatakan semua guru seharusnya pemimpin dalam pendidikan bagi meningkatkan pencapaian murid dan sekolah. Secara profesional, guru turut berupaya melaksanakan kerja berkaitan pentadbiran.

York-Barr dan Duke (2004, hlm. 287-288) menggambarkan kenyataan di atas seperti mana berikut:

“kepimpinan guru merupakan satu proses yang dilaksanakan oleh guru secara individu atau berpasukan, untuk mempengaruhi rakan sejawat, pengetua dan warga sekolah yang lain bagi melaksanakan penambahbaikan terhadap proses pengajaran dan pembelajaran. Aktiviti tersebut bertujuan untuk meningkatkan pencapaian murid. Bagi mencapai hasrat tersebut, pembangunan kepimpinan guru akan melibatkan tiga peringkat seperti mana berikut iaitu pembangunan individu, pembangunan kelompok dan pembangunan yang lebih luas iaitu di peringkat organisasi.”

Dalam hal membincangkan peringkat pembangunan kepimpinan guru, Katzenmeyer dan Moller (2001) memberikan contoh berikut bagi setiap peringkat tersebut (a) pembangunan individu merujuk kepada keperluan guru untuk membangunkan diri mereka melalui peningkatan pengetahuan dan kemahiran berkaitan khususnya dalam bidang pengajaran, (b) pembangunan kelompok pula wujud setelah guru memiliki tahap pengetahuan dan kemahiran yang tinggi. Ini bermaksud dengan memiliki tahap pengetahuan dan kemahiran tertentu, guru berperanan sebagai pemimpin kepada murid dan rakan sejawat. Guru bertindak sebagai fasilitator, juru latih, mentor, pakar kurikulum, perintis kepada pendekatan baru dan memimpin kumpulan pembelajaran, dan (c) pembangunan di peringkat organisasi membabitkan guru yang telah memiliki tahap pembangunan terdahulu (a dan b). Guru terlibat dalam pembuatan keputusan sekolah serta ahli jawatan kuasa dalam dan luar sekolah seperti persatuan ibu bapa dan guru, perunding organisasi lain dan kesatuan perguruan.

Selanjutnya, Danielson (2006) turut mengupas konsep kepimpinan guru seperti mana pandangan di atas. Beliau berpendapat bahawa kepimpinan guru sebagai aktiviti yang dilaksanakan oleh individu yang memiliki tahap pengetahuan dan kemahiran yang tinggi bagi mempengaruhi individu lain di dalam dan luar organisasi. Dengan perkataan lain, pemimpin dalam kalangan guru akan membangunkan rakan sejawat mereka bagi meningkatkan pencapaian sekolah. Situasi tersebut wujud disebabkan guru memiliki tahap pengetahuan dan kemahiran berkaitan yang tinggi serta bukan bertindak sebagai ketua sesebuah organisasi seperti pemimpin barisan hadapan atau pentadbir sekolah.

Untuk memberikan gambaran dengan lebih jelas mengenai kenyataan di atas, Harris (2001, 2002, 2003) melalui kajian beliau berbentuk meta analisis terhadap sorotan kajian lampau mengenai kepimpinan guru, telah menyenaraikan empat ciri-ciri kepimpinan guru seperti mana berikut iaitu: (a) menterjemahkan teori penambahbaikan sekolah kepada amalan dengan bekerjasama bersama-sama rakan sejawat, (b) penurunan kuasa dan autoriti kepada rakan sejawat yang lain bagi membolehkan mereka bersama-sama membuat perubahan, (c) berperanan sebagai orang tengah bagi mendapatkan sumber kepakaran dan maklumat yang diperolehi dari dalam dan luar sekolah, dan (d) berperanan sebagai penghubung kepada rakan sejawat yang lain agar proses pembelajaran boleh dilaksanakan dengan cekap dan berkesan.

Ringkasnya, kepimpinan guru bukan hanya melibatkan jawatan yang berasaskan kuasa dan autoriti secara formal tetapi cenderung ke arah memiliki tahap pengetahuan dan kemahiran yang tinggi. Kepimpinan guru juga berupaya melaksanakan perubahan di dalam dan luar organisasi menerusi keistimewaan yang dimiliki misalnya tahap pengetahuan dan kemahiran serta gaya mempengaruhi rakan sejawat.

CABARAN AMALAN KEPIMPINAN GURU DI MALAYSIA: SATU KAJIAN AWAL

Telah diterima umum bahawa pemimpin yang cemerlang merupakan antara faktor penyumbang kepada kejayaan sesebuah sekolah. Bukti daripada sorotan kajian lampau mengenai sekolah berkesan melaporkan pemimpin yang cemerlang mempunyai perkaitan yang rapat dengan peningkatan pencapaian murid. Namun, jenis pemimpin yang dimaksudkan bukan terhad kepada pengetua, malah pemimpin barisan hadapan dan guru turut terlibat dalam menyumbang kepada peningkatan pencapaian sekolah (Harris, 2004; Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999).

Kini, kepimpinan guru merupakan antara faktor penyumbang utama kepada peningkatan profesional keguruan dan pencapaian sekolah. Hasrat tersebut tercapai menerusi peningkatan dalam perkongsian pembuatan keputusan, kolebrasi dalam kalangan warga sekolah dan pembangunan profesionalisme staf. Selanjutnya, usaha tersebut berupaya mengubah penguasaan pengetua dalam bidang kepimpinan (Sergiovanni, 2003). Persoalannya kini, bagaimanakah gambaran amalan kepimpinan guru di Malaysia? Justeru, perbincangan seterusnya mengenai penemuan kajian tempatan mengenai amalan kepimpinan guru. Kedua-dua kajian tersebut telah menemui tahap amalan kepimpinan guru yang tinggi dan memuaskan. Namun, masih wujud cabaran untuk mencapai keberkesanan dalam amalan kepimpinan guru.

Senario Pertama

Kajian bertajuk Kepimpinan Guru di Sebuah Sekolah Menengah Kebangsaan di Papar, Sabah telah dilaksanakan oleh Cheang (2008). Kajian ini yang berbentuk kuantitatif telah menggunakan instrumen soal selidik untuk mengutip data daripada sejumlah 45 orang guru. Majoriti peserta kajian adalah berumur antara 33 hingga 40 tahun dalam kalangan Pegawai Perkhidmatan Pendidikan Siswazah Terlatih. Tempoh perkhidmatan mereka adalah melebihi 12 tahun.

Instrumen soal selidik tersebut melibatkan item mengenai tahap amalan kepimpinan guru dalam kalangan warga sekolah. Tahap persetujuan mereka digambarkan melalui skala Likert 5 poin seperti mana berikut iaitu 1 (Tidak Ada Langsung), 2 (Jarang-jarang), 3 (Kadangkala), 4 (Kerap) dan 5 (Selalu).

Selanjutnya, tahap amalan kepimpinan guru diukur berpandukan skor peratus seperti mana berikut yang telah digunakan oleh Dede Rosyada (2004) dan Wina Sanjaya (2006). Sekiranya, nilai peratusan responden yang menyatakan tahap persetujuan mereka pada skala 4 (Kerap) dan 5 (Selalu) adalah tinggi iaitu dalam julat peratusan 50 hingga 100, tahap amalan kepimpinan guru warga sekolah adalah tinggi dan memuaskan. Manakala, sekiranya nilai peratusan responden yang menyatakan tahap persetujuan mereka pada skala 3 (Kadangkala) adalah tinggi iaitu di antara 50 hingga 100 peratus, tahap amalan kepimpinan guru warga sekolah adalah sederhana serta sederhana memuaskan. Selanjutnya, jika nilai peratusan peserta kajian yang menyatakan tahap persetujuan mereka pada skala 1 (Tidak Ada Langsung) dan 2 (Jarang-jarang) adalah tinggi iaitu dalam julat peratusan 50 hingga 100, tahap amalan kepimpinan guru warga sekolah adalah rendah dan kurang memuaskan. Penemuan kajian dibincangkan dalam bahagian seterusnya.

Tahap Amalan Kepimpinan Guru

Dapatan kajian bagi bahagian ini adalah diperolehi menerusi edaran soal selidik kepada seramai 45 orang guru di sebuah sekolah menengah di Papar, Sabah. Tujuan kajian ini adalah untuk mengenal pasti tahap kepimpinan guru dan cabaran terhadap amalan kepimpinan guru dari perspektif guru. Data kajian tersebut yang bertujuan untuk mengenal pasti tahap amalan kepimpinan guru telah dianalisis menggunakan kaedah statistik deskriptif iaitu kekerapan, peratusan dan min. Dapatan mengenai amalan kepimpinan guru berasaskan dimensi berkaitan ditunjukkan dalam Jadual 1.

Jadual 1 menunjukkan dapatan kajian mengenai tahap amalan kepimpinan guru di sebuah sekolah menengah di Papar, Sabah berasaskan tujuh dimensi berkaitan. Bagi dimensi mempunyai komitmen didapati amalan 56% peserta kajian berkaitan pengekaln komitmen terhadap tugas adalah rendah dan kurang memuaskan. Selanjutnya, amalan 53% peserta kajian berkaitan membantu rakan sejawat untuk mengekalkan komitmen terhadap tugas adalah tinggi dan memuaskan.

Bagi dimensi inisiatif pula, amalan 84% peserta kajian mengenai daya inisiatif untuk mengatasi kekurangan dalam pengajaran dan pembelajaran adalah tinggi dan memuaskan. Selanjutnya, bagi dimensi pendekatan positif kepada perubahan didapati amalan 64% peserta kajian mengenai tindakan melihat masalah dalam tugas sebagai peluang untuk membuat perubahan adalah tinggi dan memuaskan. Begitu juga dengan amalan 76% peserta kajian mengenai pemantauan program dan membuat pengubahsuaian apabila keadaan berubah adalah tinggi dan memuaskan.

Penemuan yang sama bagi dimensi sumbangan kepada organisasi pembelajaran. Didapati amalan 64% peserta kajian mengenai sumbangan kepada pembentukan organisasi pembelajaran adalah tinggi dan memuaskan. Manakala, bagi dimensi mempunyai pegangan sendiri, amalan 53% peserta kajian berkaitan sikap untuk tidak mudah dipengaruhi oleh perasaan negatif orang di sekeliling adalah sederhana serta sederhana memuaskan. Namun, amalan 98% peserta kajian berkaitan sikap memiliki pendirian terhadap tugas dan tanggung jawab adalah tinggi dan memuaskan.

Selanjutnya, bagi dimensi mampu memotivasikan rakan sejawat didapati amalan 60% peserta kajian berkaitan menggerakkan rakan sejawat untuk mencapai visi organisasi adalah sederhana dan sederhana memuaskan. Tetapi, amalan 98% peserta kajian mengenai pembentukan minat murid terhadap pembelajaran mereka adalah tinggi dan memuaskan. Begitu juga dengan dimensi pembuatan keputusan dan penyelesaian masalah didapati amalan 50% peserta kajian mengenai penggunaan data dan bukti sokongan untuk membuat keputusan adalah tinggi dan memuaskan. Penemuan yang sama bagi amalan mengendalikan sumber untuk menyelesaikan masalah dalam proses pengajaran. Didapati sejumlah 58% peserta kajian mengamalkan amalan tersebut pada tahap tinggi dan memuaskan.

Kesimpulannya penemuan kajian di atas mendapati sebanyak sembilan amalan kepimpinan guru yang mencapai tahap tinggi dan memuaskan. Namun dua amalan kepimpinan guru mencapai tahap sederhana dan sederhana memuaskan serta satu amalan tersebut yang mencapai tahap rendah dan kurang memuaskan.

Jadual 1 Taburan kekerapan dan peratus maklum balas mengenai amalan kepimpinan guru

Amalan Kepimpinan Guru	N	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	Skor min
A. Dimensi mempunyai komitmen							
1. Mengekalkan komitmen terhadap tugas	45	11	45	40	4	-	2.38
2. Membantu rakan sejawat untuk mengekalkan komitmen terhadap tugas	45	-	4	43	40	13	3.62
B. Dimensi inisiatif							
1. Mengambil inisiatif untuk mengatasi kekurangan dalam pengajaran dan pembelajaran	45	-	-	16	51	33	4.18
C. Dimensi pendekatan positif kepada perubahan							
1. Melihat masalah dalam tugas sebagai peluang untuk membuat perubahan	45	-	5	31	40	24	3.84
2. Memantau program dan membuat pengubahsuaian apabila keadaan berubah	45	-	12	12	62	14	3.74
D. Dimensi sumbangan kepada organisasi pembelajaran							
1. Menyumbang kepada pembentukan organisasi pembelajaran	45	-	14	22	40	24	3.86
E. Dimensi mempunyai pegangan sendiri							
1. Tidak mudah dipengaruhi oleh perasaan negatif orang di sekeliling	45	-	19	53	24	4	3.96
2. Mempunyai pendirian sendiri terhadap tugas dan tanggungjawab	45	-	-	2	38	60	4.58
F. Dimensi mampu memotivasikan rakan sejawat							
1. Menggerakkan rakan sejawat untuk mencapai visi organisasi	45	-	19	60	18	2	2.98
2. Membina minat murid terhadap pembelajaran mereka	45	-	-	2	98	-	4.42
G. Dimensi pembuatan keputusan dan penyelesaian masalah							
1. Menggunakan data dan bukti sokongan untuk membuat keputusan	45	-	7	43	50	-	3.64
2. Mengendalikan sumber untuk menyelesaikan masalah dalam proses pengajaran	5	-	11	31	58	-	3.74

Nota. *= 1 (Tidak Ada Langsung), 2 (Jarang-jarang), 3 (Kadangkala), 4 (Kerap) dan 5 (Selalu)

Cabaran Kepada Amalan Kepimpinan Guru

Dapatan kajian bagi bahagian ini adalah diperolehi menerusi edaran soal selidik dalam bentuk soalan terbuka kepada seramai 45 orang guru di sebuah sekolah menengah di Papar, Sabah. Data kajian tersebut bertujuan untuk mengenal pasti cabaran kepada amalan kepimpinan guru. Data tersebut juga telah dianalisis menggunakan kaedah statistik deskriptif iaitu kekerapan. Cabaran dalam mengamalkan kepimpinan guru adalah seperti berikut.

1. Pemimpin dalam kalangan guru menghadapi masalah untuk mengekalkan komitmen terhadap tugas. Ini disebabkan mereka berasa tertekan dengan desakan pengetua untuk menguruskan hal berkaitan pentadbiran serta pengharapan sekolah kepada peningkatan pencapaian akademik murid.
2. Pemimpin dalam kalangan guru menghadapi masalah untuk menggerakkan rakan sejawat ke arah kecemerlangan.

Ini disebabkan mereka kurang memiliki sifat berani menghadapi risiko atau ketahanan diri serta terlalu merendah diri. Di samping itu juga, rakan sejawat kurang menghormati guru sebagai pemimpin guru yang profesional. Ini mungkin disebabkan pemimpin kurang memiliki keistimewaan diri seperti kurang kepakaran berbanding rakan sejawat.

Ringkasnya kajian ini menemui sembilan tahap amalan kepimpinan guru yang tinggi dan memuaskan. Namun, tiga amalan kepimpinan guru yang menghadapi tahap sederhana dan sederhana memuaskan serta rendah dan kurang memuaskan merupakan cabaran bagi pihak sekolah untuk melaksanakan amalan tersebut.

Senario Kedua

Kajian kedua dilaksanakan oleh Fairuz Hamzah pada tahun 2010 bertajuk Amalan Kepimpinan Guru Sekolah Menengah di Bangsar, Kuala Lumpur. Tujuan kajian ini adalah untuk mengenal pasti tahap kepimpinan guru dan cabaran terhadap amalan kepimpinan guru dari perspektif murid. Kajian tersebut yang dilaksanakan di dua buah sekolah menengah telah melibatkan seramai seratus orang murid tingkatan 4. Taburan peserta kajian berdasarkan jantina adalah 50% daripada keseluruhan peserta kajian adalah lelaki dan 50% daripada keseluruhan peserta kajian adalah perempuan. Mereka menyatakan tahap persetujuan mereka dalam instrumen soal selidik menerusi skala Likert 4 poin berikut iaitu 1 (Tidak Ada Langsung), 2 (Jarang-jarang), 3 (Kerap) dan 4 (Selalu). Instrumen tersebut yang dibina berdasarkan kerangka teori Van Velzen (1985) dan Lambert (1998).

Selanjutnya, tahap amalan kepimpinan guru diukur berpandukan skor peratus seperti mana yang telah digunakan oleh Eccles, Grimshaw, Campbell dan Ramsay (2003). Ianya diubahsuai untuk kepentingan kajian ini. Nilai peratusan responden yang menyatakan tahap persetujuan mereka pada skala 3 (Kerap) dan 4 (Selalu) adalah tinggi iaitu dalam julat peratusan 50 hingga 100, tahap amalan kepimpinan guru warga sekolah adalah tinggi

dan memuaskan. Manakala, sekiranya nilai peratusan responden yang menyatakan tahap persetujuan mereka pada skala 2 (Jarang-jarang) adalah tinggi iaitu di antara 50 hingga 100 peratus, tahap amalan kepimpinan guru warga sekolah adalah sederhana serta sederhana memuaskan. Selanjutnya, jika nilai peratusan peserta kajian yang menyatakan tahap persetujuan mereka pada skala 1 (Tidak Ada Langsung) adalah tinggi iaitu dalam julat peratusan 50 hingga 100, tahap amalan kepimpinan guru warga sekolah adalah rendah dan kurang memuaskan. Penemuan kajian dibincangkan dalam bahagian seterusnya.

Tahap Amalan Kepimpinan Guru

Dapatan kajian bagi bahagian ini adalah diperolehi menerusi edaran soal selidik kepada seramai 100 orang murid di dua buah sekolah menengah di Bangsar, Kuala Lumpur. Data kajian tersebut yang bertujuan untuk mengenal pasti tahap amalan kepimpinan guru telah dianalisis menggunakan kaedah statistik deskriptif iaitu kekerapan, peratusan dan min. Dapatan mengenai amalan kepimpinan guru berasaskan dimensi berkaitan ditunjukkan dalam jadual berkaitan.

Dimensi Perancangan Pengajaran Guru

Bahagian ini adalah untuk mengenal pasti tahap amalan kepimpinan guru dari dimensi perancangan pengajaran guru. Data kajian yang dianalisis menggunakan kaedah statistik deskriptif ditunjukkan dalam Jadual 2.

Jadual 2 Taburan kekerapan dan peratus maklum balas mengenai amalan kepimpinan guru: Dimensi perancangan pengajaran guru

Dimensi Perancangan Pengajaran Guru	N	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	Skor min
Guru saya merancang pelaksanaan pengajaran dengan berkesan	100	2	31	47	20	2.85
Guru saya menyediakan peralatan dan bahan pengajaran yang menarik minat saya untuk belajar	100	3	47	33	17	2.44
Guru saya menggunakan pelbagai kaedah ujian dan soalan untuk menguji pemahaman saya	100	4	29	48	19	2.84
Guru saya menjalankan ujian dan soalan	100	8	40	44	8	2.53
Saya memahami soalan yang dikemukakan oleh guru	100	7	43	44	6	2.49

Nota.*= 1 (Tidak Ada Langsung), 2 (Jarang-jarang), 3 (Kerap) dan 4 (Selalu)

Jadual 2 *samb...*

Jadual 2 menunjukkan dapatan kajian mengenai tahap amalan kepimpinan guru sekolah menengah di Bangsar, Kuala Lumpur berasaskan dimensi perancangan pengajaran guru. Bagi item pertama didapati sejumlah 67% murid menyatakan tahap amalan guru dalam merancang pelaksanaan pengajaran yang berkesan adalah tinggi dan memuaskan. Selanjutnya, seramai 50% murid menyatakan tahap amalan guru mengenai penyediaan peralatan dan bahan pengajaran yang menarik minat adalah tinggi dan memuaskan. Bagi item ketiga pula, sejumlah 67% murid menyatakan tahap amalan guru mengenai penggunaan pelbagai kaedah ujian dan soalan untuk menguji pemahaman murid adalah tinggi dan memuaskan. Begitu juga dengan item keempat, sejumlah 52% murid menyatakan tahap amalan guru mengenai pelaksanaan ujian dan soalan adalah tinggi dan memuaskan. Item lima pula, sejumlah 50% murid menyatakan tahap amalan guru mengenai soalan guru yang mudah difahami murid adalah tinggi dan memuaskan.

Rumusannya, tahap amalan kepimpinan guru bagi dimensi perancangan pengajaran guru adalah tinggi dan memuaskan.

Dimensi Kemahiran dalam Pengajaran Guru

Bahagian ini adalah untuk mengenal pasti tahap amalan kepimpinan guru dari dimensi kemahiran dalam pengajaran guru. Data kajian yang dianalisis menggunakan kaedah statistik deskriptif ditunjukkan dalam Jadual 3.

Berpandukan Jadual 3 dapatan kajian melaporkan sejumlah 63% murid menyatakan tahap amalan guru dalam menerangkan objektif pengajaran dengan jelas adalah tinggi dan memuaskan. Selanjutnya, sejumlah 63% murid menyatakan tahap amalan guru mengenai penggunaan pelbagai kaedah pengajaran adalah tinggi dan memuaskan. Begitu juga dengan item ketiga, sejumlah 54% murid menyatakan tahap amalan guru mengenai pemberian penerangan yang jelas dalam pengajaran adalah tinggi dan memuaskan. Namun, bagi item keempat sejumlah 52% murid menyatakan tahap amalan guru mengenai penggunaan alat bantuan mengajar (ABM) yang berteknologi tinggi adalah sederhana dan sederhana memuaskan. Item kelima pula, sejumlah 54% murid menyatakan tahap amalan kepimpinan guru mengenai usaha merangsangkan pembelajaran dengan soalan yang mencabar adalah tinggi dan memuaskan. Dapatan yang sama bagi item keenam iaitu sejumlah 53% murid menyatakan tahap amalan kepimpinan guru mengenai penggunaan pelbagai contoh dalam pengajaran adalah tinggi dan memuaskan. Begitu juga dengan item ketujuh, sejumlah 52% murid menyatakan tahap amalan guru mengenai proses pengajaran dan pembelajaran mereka yang diselangi dengan unsur jenaka adalah tinggi dan memuaskan. Selanjutnya, item kelapan turut melaporkan sejumlah 58% murid menyatakan tahap amalan guru mengenai kaedah pengajaran guru mengambil kira keupayaan murid adalah tinggi dan memuaskan. Dapatan yang sama bagi item kesembilan iaitu sejumlah 63% murid menyatakan tahap amalan kepimpinan guru mengenai pemupukan kemahiran kritis dalam pengajaran mereka adalah tinggi dan memuaskan. Item terakhir turut melaporkan dapatan yang sama seperti mana item terdahulu iaitu sejumlah 56% murid menyatakan tahap amalan kepimpinan guru

mengenai keupayaan menggabungkan pengajaran dengan amalan harian murid adalah tinggi dan memuaskan.

Jadual 3 Taburan kekerapan dan peratus maklum balas mengenai amalan kepimpinan guru - dimensi kemahiran dalam pengajaran guru

Dimensi Kemahiran dalam Pengajaran Guru	N	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	Skor min
1. Guru saya menerangkan objektif pengajaran dengan jelas	100	6	31	47	16	2.73
2. Guru saya menggunakan pelbagai kaedah pengajaran	100	10	27	48	15	2.67
3. Guru saya memberikan penerangan yang jelas dalam pengajaran	100	9	37	40	14	2.61
4. Guru saya menggunakan ABM yang berteknologi tinggi	100	23	52	20	5	2.00
5. Guru saya merangsangkan pembelajaran dengan soalan yang mencabar	100	11	34	44	10	2.54
6. Guru saya menggunakan pelbagai contoh dalam pengajaran	100	11	36	42	11	2.56
7. Proses pengajaran dan pembelajaran diselangi dengan unsur jenaka	100	15	31	25	27	2.65
8. Kaedah pengajaran guru saya mengambil kira keupayaan murid	100	7	35	38	20	2.72
9. Guru saya memupuk kemahiran kritis dalam pengajaran	100	9	28	49	14	2.67
10. Guru saya menghubungkan jalinan pengajaran dengan amalan kehidupan	100	15	29	34	22	2.63

Nota.= 1 (Tidak Ada Langsung), 2 (Jarang-jarang), 3 (Kerap) dan 4 (Selalu)*

Rumusannya, sejumlah sembilan amalan kepimpinan guru bagi dimensi perancangan pengajaran guru adalah tinggi dan memuaskan. Manakala, satu amalan kepimpinan guru bagi dimensi tersebut adalah pada tahap sederhana dan sederhana memuaskan.

Dimensi Iklim Bilik Darjah

Bahagian ini adalah untuk mengenal pasti tahap amalan kepimpinan guru dari dimensi iklim bilik darjah. Data kajian yang dianalisis menggunakan kaedah statistik deskriptif ditunjukkan seperti mana dalam Jadual 4.

Jadual 4 Taburan kekerapan dan peratus maklum balas mengenai amalan kepimpinan guru: Dimensi iklim bilik darjah

Dimensi Iklim Bilik Darjah	N	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	Skor min
1. Guru saya menghargai semua murid	100	7	26	37	29	2.89
2. Guru saya berinteraksi dengan semua murid	100	3	27	46	24	2.91
3. Guru saya menyatakan harapan yang tinggi	100	4	12	44	39	3.19
4. Guru saya menggalakkan interaksi dan penglibatan aktif murid	100	-	26	57	17	2.91
5. Guru saya mewujudkan peraturan yang jelas dalam bilik darjah	100	4	38	43	14	2.68
6. Guru saya menggunakan waktu pengajaran secara optimum	100	7	23	38	32	2.56
7. Guru saya mampu menangani salah laku dan gangguan murid dengan berkesan	100	9	40	36	15	2.57
8. Penyampaian guru saya menarik minat murid	100	9	35	34	22	2.70
9. Guru saya mendidik murid dengan bersungguh-sungguh	100	4	20	41	35	3.06
10. Guru saya berpakaian kemas	100	5	11	43	41	3.19
11. Sikap guru saya disenangi semua murid	100	9	40	36	15	2.57
12. Guru saya mengambil berat mengenai kebajikan murid	100	8	33	33	26	2.73
13. Faktor guru menyebabkan saya seronok belajar di sekolah	100	4	27	46	23	2.87
14. Guru saya seorang yang berpengalaman	100	2	9	58	29	3.71

Nota. = 1 (Tidak Ada Langsung), 2 (Jarang-jarang), 3 (Kerap) dan 4 (Selalu)

Cabaran Kepada Amalan Kepimpinan Guru

Dapatan kajian bagi bahagian ini adalah diperolehi menerusi edaran soal selidik dalam bentuk soalan terbuka kepada seramai 100 orang murid di dua buah sekolah menengah di Bangsar, Kuala Lumpur. Data kajian tersebut bertujuan untuk mengenal pasti cabaran kepada amalan kepimpinan guru. Data tersebut juga telah dianalisis menggunakan kaedah statistik deskriptif iaitu kekerapan.

Cabaran dalam mengamalkan kepimpinan guru adalah seperti berikut:

- Aktiviti program perkembangan staf yang kurang aktif

Cabaran ini melibatkan faktor berikut:

- Pihak sekolah kurang menyediakan insentif bagi menggalakkan staf menghadiri program perkembangan staf anjuran pihak luaran sekolah. Misalnya, elaun perjalanan tidak ditanggung oleh pihak sekolah disebabkan arahan pekeliling oleh Kementerian Pelajaran Malaysia atas alasan perbelanjaan berhemah; dan
- Sekiranya program perkembangan staf dianjurkan oleh pihak sekolah, kandungan program tersebut kurang menepati keperluan staf. Misalnya, terdapat kursus penampilan (kaedah berpakaian) yang dianggap kurang penting berbanding kursus yang berorientasikan pencapaian akademik murid.

Ringkasnya kajian ini menemui 28 amalan kepimpinan guru yang dikategorikan mengikut dimensi masing-masing berada pada tahap tinggi dan memuaskan. Namun, satu amalan kepimpinan guru berkaitan penggunaan ABM berteknologi tinggi adalah pada tahap sederhana dan sederhana memuaskan. Amalan tersebut didapati berkait rapat dengan cabaran yang dihadapi oleh pihak sekolah iaitu penyediaan program perkembangan staf.

Cadangan Penyelesaian Kepada Cabaran

“Kepimpinan guru: Inilah waktunya” merupakan slogan yang masyhur dalam kalangan warga guru di Amerika Syarikat pada tahun 1990-an (Katzenmeyer & Moller, 2001, hlm. 3). Slogan tersebut juga merupakan petanda baru terhadap usaha untuk meningkatkan profesionalisme guru. Frost dan Harris (2003) menyetujui kenyataan tersebut dengan menyatakan sejak penemuan konsep kepimpinan guru di Amerika Syarikat pada awal tahun 1990-an, pengkaji daripada beberapa negara di dunia turut mengikuti jejak langkah Amerika Syarikat dengan memperkenalkan slogan yang berlainan tetapi konsepnya dan matlamatnya adalah sama. Misalnya, di Australia terdapat slogan “Membangunkan Pemimpin dalam kalangan Guru” oleh Crowther et al. (2008). Di United Kingdom pula terdapat “Guru Memimpin Penambahbaikan Sekolah” oleh Frost, Durrant, Head dan Holden (2000). Manakala, di Itali terdapat slogan yang masyhur, “Funzione Obiettivo” oleh Brotto (2003). Slogan tersebut menggambarkan sokongan warga pendidik ketika itu dengan penubuhan Majlis Guru Amerika Syarikat dan pergerakan demokrasi di Amerika Syarikat yang menuntut sekolah untuk memberikan guru peluang membuat keputusan.

Usaha untuk menjadikan slogan di atas sebagai realiti adalah melalui kewujudan perkongsian kepimpinan dalam sebuah sekolah. Di samping itu juga, kapasiti kepimpinan dalam kalangan guru perlu dibangunkan oleh pihak sekolah. Pandangan Earl dan Lee (2000) serta Harris dan Lambert (2003) menyamai kenyataan di atas dengan menyatakan pihak sekolah perlu membangunkan kapasiti guru menerusi perubahan struktur organisasi yang berorientasikan kawalan terhadap staf kepada struktur organisasi yang mementingkan pembentukan budaya. Ini dilakukan dengan kewujudan organisasi pembelajaran.

Secara terperinci, Frost dan Harris (2003) telah mencadangkan kaedah untuk membangunkan kapasiti kepimpinan dalam kalangan guru seperti mana di bawah.

Cadangan tersebut juga boleh dijadikan panduan oleh pihak sekolah di Malaysia untuk membangunkan kapasiti kepimpinan dalam kalangan guru. Kenyataan tersebut dinyatakan oleh Gronn (2003) bahawa cadangan Frost dan Harris (2003) boleh dilaksanakan oleh pihak pengamal tetapi perlu dijalankan kajian empirikal agar menepati keperluan setempat khususnya kehendak penggubal dasar.

Cadangan Frost dan Harris (2003) mengenai kaedah untuk membangunkan kapasiti kepimpinan dalam kalangan guru adalah seperti berikut.

Membangunkan Profesionalisme Guru

Kapasiti kepimpinan dalam kalangan guru dibentuk menerusi usaha guru untuk membangunkan profesionalisme sendiri. Pembentukan kapasiti tersebut juga dipengaruhi oleh rakan sejawat, budaya sekolah serta masyarakat persekitaran sekolah tersebut. Pandangan tersebut dipersetujui oleh Gronn (2003) yang merujuk kepada konsep “main peranan yang melibatkan persepsi dan harapan” oleh warga dalaman dan luaran sekolah. Bagi pihak pengetua, persepsi dan harapan mereka terhadap guru berupaya membentuk kapasiti kepimpinan dalam kalangan guru. Dengan kuasa dan autoriti yang dimiliki mereka juga berupaya mengubah struktur organisasi. Guru dianugerahkan kuasa dan autoriti namun kedudukan tersebut bukan merupakan jawatan pemimpin yang formal seperti mana pemimpin barisan hadapan. Misalnya, jawatan Guru Pakar dalam konteks Malaysia (Fairuz Hamzah, 2010; Muhammad Faizal A. Ghani, 2008). Implikasinya, warga sekolah yang lain akan mempunyai persepsi positif terhadap pemimpin guru. Mereka akan memberikan tahap komitmen yang tinggi terhadap pemimpin guru. Begitu juga dengan persekitaran luaran, pemimpin guru akan dipandang positif hasil daripada sumbangan kepakaran mereka untuk membangunkan kapasiti masyarakat (Frost et al., 2000).

Persekitaran Sekolah yang Kondusif

Faktor organisasi juga mempengaruhi usaha sekolah untuk membangunkan kapasiti kepimpinan dalam kalangan guru. Dalam hal ini, Hargreaves (2001) serta Mitchell dan Sackney (2003) telah menyenaraikan tiga faktor seperti mana berikut yang mempengaruhi sesebuah organisasi untuk membentuk nilai dan harapan seseorang guru bagi membangunkan kapasiti kepimpinan dalam kalangan guru. Mereka menggelarkannya sebagai kapasiti organisasi atau modal organisasi.

i. Struktur Organisasi

Faktor ini merujuk kepada perubahan dalam pengurusan (struktur organisasi), bidang tugas, tanggungjawab, peluang untuk pembuatan keputusan dan akauntabiliti. Hargreaves (2001) menjelaskan sekiranya perubahan berlaku dalam pengurusan yang melibatkan pemimpin barisan hadapan, peluang warga sekolah untuk memberikan pandangan dan turut serta dalam pembuatan keputusan akan berlaku. Implikasinya, warga sekolah akan melaksanakan tanggungjawab mereka

secara akauntabiliti. Mereka juga akan berkolebrasi secara cekap dan berkesan bagi memastikan bidang tugas yang diamanahkan mencapai visi yang telah ditetapkan oleh pemimpin. Pandangan Frost dan Durrant (2002) menyetujui kenyataan di atas dengan menyatakan seseorang pengetua akan berusaha untuk melihat impak yang berlaku hasil daripada perubahan dalam pengurusan. Ini bermaksud sekiranya warga sekolah khususnya guru dilantik untuk menganggotai struktur organisasi sekolah, mereka akan diberikan peluang untuk membuat sesuatu keputusan. Maka pengetua akan memastikan mereka melaksanakan tugas dengan cekap dan berkesan selaras dengan visi sekolah.

ii. Budaya Organisasi

Schein (1986) menegaskan peranan utama seseorang pemimpin adalah membentuk dan menguruskan budaya organisasinya. Ini disebabkan budaya merupakan faktor asas yang mendorong warga organisasinya untuk bekerja dengan cekap dan berkesan atau sebaliknya. Dalam mendefinisikan budaya, Sergiovanni (2003, hlm. 14) berkata, “budaya melibatkan sistem nilai, kepercayaan dan amalan kebiasaan bagi warga sesebuah organisasi. Sekiranya, budaya organisasi tersebut adalah positif, maka tingkah laku warga organisasinya adalah secara berpasukan”. Justeru, budaya organisasi sebegini adalah amat mempengaruhi usaha pihak sekolah untuk membangunkan kapasiti kepimpinan dalam kalangan guru.

iii. Modal Insan

Menurut Hargreaves (2001, hlm. 5), “modal insan melibatkan tahap saling mempercayai dalam kalangan rakan sejawat dan *stakeholder*. Ianya amat mempengaruhi kualiti komunikasi seseorang individu dan *stakeholder*”. Dalam hal ini, Gronn (2003) menegaskan kualiti komunikasi yang baik berupaya melahirkan warga sekolah yang menerima pemimpin mereka. Mereka menerima idea baru pemimpin dan mempengaruhi rakan mereka untuk mengikuti idea tersebut. Untuk melahirkan sebuah warga organisasi yang bercirikan modal insan, Giddens (1994) menekankan perlunya sesebuah organisasi memiliki sebuah budaya yang positif.

Kapasiti Individu

Seseorang individu bergelar pemimpin perlu kepada keperibadian diri yang menarik. Situasi ini amat diperlukan oleh pemimpin yang lahir daripada organisasi yang memiliki pemimpin berbentuk kepimpinan transformasi. Mereka diberikan peluang dalam pembuatan keputusan sekolah. Dalam usaha membangunkan kapasiti kepimpinan dalam kalangan guru dalam aspek kapasiti individu, Frost dan Harris (2003) mencadangkan empat jenis kapasiti seperti mana berikut.

i. Autoriti

Terdapat pelbagai sumber autoriti yang boleh mempengaruhi warga sekolah yang lain. Antaranya, autoriti yang bersumberkan kepakaran dan karisma sendiri.

Justeru, walaupun sesebuah organisasi memiliki struktur organisasi berbentuk birokrasi (autoriti hanya dianugerahkan secara formal), guru boleh memainkan peranan sebagai pemimpin dengan memiliki autoriti kepakaran atau karisma sendiri (Jaffee, 2001). Dengan perkataan lain, guru berupaya mempengaruhi warga sekolah dengan kelebihan sendiri yang dimiliki.

ii. Pengetahuan

Persepsi warga sekolah terhadap seseorang pemimpin turut dipengaruhi oleh tahap pengetahuan yang dimiliki oleh pemimpin. Dalam hal berkaitan kepimpinan guru, Hargreaves (2001) telah mencadangkan guru untuk meningkatkan tahap tiga jenis pengetahuan seperti mana berikut:

- Pengetahuan pedagogi. Ini menjadikan guru cekap dan berkesan dalam menguruskan bilik darjah. Selanjutnya, memiliki sedikit autoriti dalam pembuatan keputusan mengenai pencapaian sekolah;
- Pengetahuan berkaitan organisasi. Guru yang memahami “jatuh bangun” organisasinya, akan lebih bersedia dengan pelbagai strategi positif. Selanjutnya, berupaya mencampuri hal ehwal sekolah bagi meningkatkan pencapaian murid. Frost dan Harris (2003) serta Jaffee (2001) menyetujui pandangan tersebut dengan menegaskan guru yang mengetahui perkembangan pengurusan bagi sesebuah sekolah, berupaya melibatkan diri pada waktu dan tempat yang tepat sekiranya sekolah tersebut menghadapi masalah berkaitan pencapaian. Malah, guru juga berupaya menyuarakan pandangan mereka dalam sesuatu jawatankuasa bagi mempengaruhi ahli jawatankuasa yang lain; dan
- Pengetahuan untuk bermasyarakat. Guru seharusnya memiliki pengetahuan tertentu bagi membolehkan mereka mendampingi masyarakat. Selanjutnya, guru berupaya mempengaruhi masyarakat tentang sesuatu keputusan. Antara pengetahuan yang diperlukan oleh guru adalah berkaitan etnik, agama, individu atau kumpulan rujukan, kaedah mempengaruhi persekitaran dan perkembangan ekonomi setempat (Frost & Harris, 2003).

iii. Pemahaman Berdasarkan Situasi

Kepimpinan guru berdasarkan situasi bermaksud gaya pemimpin guru yang digunapakai untuk sesuatu situasi. Faktor situasi melibatkan guru mengambil kira perkembangan dan kematangan rakan sejawat, keperluan rakan sejawat, pembuatan keputusan, hubungan pemimpin guru dengan rakan sejawat, jenis kuasa dan autoriti yang digunakan, struktur tugas dan sifat individu. Untuk pemahaman yang jelas, Elliott (1993) telah memberikan satu contoh gaya kepimpinan guru berdasarkan situasi. Kepimpinan tersebut lebih cenderung digunapakai apabila pemimpin guru berhadapan dengan guru baru. Guru baru memiliki tahap pengetahuan dan kemahiran yang rendah. Justeru, pemimpin guru perlu memahami situasi tersebut berdasarkan perkembangan dan kematangan guru tersebut.

iv. Kemahiran Interpersonal

Kemahiran interpersonal merujuk kepada algoritma mental dan berkomunikasi yang digunakan ketika komunikasi dan interaksi sosial untuk mencapai kesan atau keputusan tertentu. Konsep asas yang berkaitan dengan komunikasi interpersonal adalah konsep sendiri, sikap, sahsiah, nilai dan matlamat. Kemahiran interpersonal berupaya melahirkan pemimpin guru yang berkebolehan dan berkeyakinan ketika berinteraksi dengan persekitarannya.

Secara ringkas, pembangunan kapasiti kepimpinan dalam kalangan guru boleh dilaksanakan dengan mengambil kira faktor dalaman dan luaran persekitaran sekolah. Ianya melibatkan tanggungjawab pemimpin barisan hadapan mewujudkan peranan untuk guru melaksanakan tugas kepimpinan, pembentukan persekitaran sekolah yang kondusif dan pembangunan kapasiti sendiri guru.

KESIMPULAN

Pada masa kini, konsep kepimpinan guru menjadi kian masyhur untuk diperbincangkan oleh pihak berkepentingan dalam pendidikan. Ini disebabkan pemimpin dalam kalangan guru berupaya melakukan penambahbaikan terhadap keberkesanan sesebuah sekolah. Ia juga berupaya melakukan penambahbaikan terhadap tingkah laku dan pencapaian guru dengan mengambil kira aktiviti kolaborasi dalam kalangan rakan sejawat. Implikasinya, wujud peningkatan dalam kualiti profesion keguruan. Usaha tersebut hanya akan tercapai sekiranya pihak sekolah membangunkan semula sekolah mereka menjadi organisasi pembelajaran. Justeru, artikel ini juga menyarankan pihak berkepentingan dalam pendidikan agar melaksanakan kajian lanjutan bagi mengenal pasti perkembangan amalan kepimpinan guru di Malaysia.

RUJUKAN

- Bennis, W. (1989). *On becoming a leader*. New York: Addison-Wesley Publishing Company.
- Brotto, F. (Januari 8, 2003). *A three year experiment of teacher-leading in Italy: An attempt at a self-creating support system for school autonomy*. Kertas kerja dibentang dalam the annual meeting of ICSEI (International Congress On School Effectiveness And Improvement), Sydney, Australia.
- Cheang, L. K. (2008). Kepimpinan guru di sebuah Sekolah Menengah Kerajaan di Papar, Sabah. Dimuat turun pada 22 April, 2011 daripada <http://www.smk-majakir.net/modules/news/jurnal%20Munysi/Loh%20Kok%20Cheang.pdf>
- Conley, S. (1991). Review on research on teacher participation in school decision making. Dalam G. Grant (Ed.), *Review of research in education*. Washington, DC: American Educational Research Association, 225–266.
- Cowley, W. H. (1928, April). Three distinctions in the study of leaders. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 144-157.

- Crowther, F., Ferguson, M., & Hann, L. (2008). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dede Rosyada. (2004). *Paradigma pendidikan demokratis*. Jakarta: Kencana.
- Earl, L., & Lee, L. (2000). Learning, for a change: School improvement as capacity building. *Improving Schools* 3(1), pp. 30–38.
- Elliott, J. (1993). Professional education and the idea of a practical science. Dalam J. Elliott (Ed.) *Restructuring teacher education*. London: Falmer.
- Evans, R. (1996). *The human side of school change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Eccles, M., Grimshaw, J., Campbell, M., & Ramsay, C. (2003). Research designs for studies evaluating the effectiveness of change and improvement strategies. *Qual Saf Health Care*, 12(1), 47-52.
- Fairuz Hamzah. (2010). Amalan kepimpinan guru sekolah menengah di Bangsar, Kuala Lumpur. Kertas projek sarjana yang tidak diterbitkan, Fakulti Pendidikan, Universiti Malaya, Kuala Lumpur.
- Foster, M. (1997). *Black teachers on teaching*. New York: New Press.
- Frost, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership: Towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 479-498.
- Frost, D., & Durrant, J. (2002). Teachers as Leaders: Exploring the impact of teacher-led development work, in *School Leadership and Management*, 22(2), 143–161.
- Frost, D., Durrant, J., Head, M., & Holden, G. (2000). *Teacher-led school improvement*. London: RoutledgeFalmer.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey Bass.
- Giddens, A. (1994). *Beyond left and right: The future of radical politics*. Oxford: Polity Press.
- Gronn, P. (2003). *The New Work of Educational Leaders: Changing leadership practice in an era of school reform*. London: Paul Chapman.
- Hargreaves, D. (2001). A capital theory of school effectiveness and improvement, *British Educational Research Journal*, 27(4), 487–503.
- Harris, A. (2001). Department improvement and school improvement: A missing link? *British Journal of Educational Research*, 27(4), 477-486. Dimuat turun pada 02 Januari, 2011 daripada ProQuest database.
- Harris, A. (2002). *School improvement: What's in it for schools?* Falmer Press: London & New York.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership: A new orthodoxy? In B. Davies, & J. West Burnham, (Eds.), *Handbook of leadership and management*, London: Pearson Publishing.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading? *Educational Management & Administration* 32(1): 11–24.
- Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Hodgkinson, C. (1991). *Educational leadership: The moral art*. Albany: State University of New York Press.
- Hussein Mahmod. (2008). *Kepemimpinan dan keberkesanan sekolah (3rd edition)*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Ibrahim Mamat. (2001). *Pengetua sekolah menangani isu dan cabaran kepimpinan*. Kuala Lumpur: Kumpulan Budiman Sendirian Berhad.
- Karlenzig, B. (1997). Teachers as leaders: *Professional perspectives* 6(1). Dimuat turun pada 21 April 2011 daripada <http://www.stf.sk.ca/ps/other/proper97.htm>.

- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Keith Joseph Suranna & Laura Eva Moss. (1999). Uncovering teacher leadership. *Educational Leadership*, 63(8), 66–70.
- Krisko, Mary Ellen. (2001). *Teacher Leadership: A profile to identify the potential*. Dimuat turun pada 21 April 2011 daripada http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/0d/98/cc.pdf
- Koontz, H dan O'Donnel, C. (2005). *Management: A System and contingency analysis of managerial function*, New York, Mcgraw-hill Book Company.
- Jaffee, D. (2001). *Organization theory: Tension and change*. New York: McGraw-Hill.
- Lambert, L. (1998). *Building leadership capacity in school*. Alexandria, VA: ASCD.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Lipham, J. M. (1981). *Effective principal, effective school*. National Association of Secondary School Principals, Reston: VA 117. Dimuat turun pada 21 Mac, 2011 daripada http://www.nfer.ac.uk/emie/publications/report_template.asp?Report=18.
- Maxwell, J. C. (1999). *The 21 indispensable qualities of a leader: Becoming the person others will want to follow*. Nashville, TN: Thomas Nelson Publishers.
- Mitchell, D. E., & Tucker, S. (1992). Leadership as a way of thinking. *Educational leadership*, 49(5), 30–35.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2000). *Profound improvement: Building capacity for a learning community*. Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Muhammad Faizal A. Ghani. (2008). *Pembentukan model keberkesanan dan penambahbaikan sekolah Malaysia*. Disertasi doktor falsafah yang tidak diterbitkan. Fakulti Pendidikan, Universiti Malaya.
- Muhammad Faizal A. Ghani & Shahril@Charil Marzuki (2010). *Pembangunan modal insan menerusi keberkesanan pengurusan kewangan sekolah*. Dalam Shahril@Charil Marzuki, Rahimah Ahmad & Hussien Ahmad. *Kepimpinan pengetua: Menjana modal insan di sekolah berkesan*. Kuala Lumpur: PTS Profesional, 1-24.
- Schein, E. H. (1986). *Organizational culture and leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T.J. (1999). Refocusing leadership to build community. *The High School Magazine* September, 12–15.
- Sergiovanni, T. (2003). The lifeworld at the center: Values and action in educational leadership. Dalam N. Bennett, M. Crawford, & M. Cartwright (Eds). *Effective educational leadership*. London: Paul Chapman.
- Smylie, M. (1997). Research on teacher leadership: Assessing the state of the art. Dalam B. J. Biddle (Ed.), *International handbook of teachers and teaching*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Smylie, M., Brownlee-Conyers, J., & Crowson, R. (1992, September). *Teacher's responses to participative decision-making: The nexus between work redesign and the classroom*. Kertas kerja dibentangkan dalam the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York: Free Press.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York: Free Press.
- Strodi, P. (March 6, 1992). *A model of teacher leadership*. Kertas kerja dibentangkan dalam The Annual Meeting of Eastern Educational Research Association di Hilton Head, SC. Dimuat turun pada 21 Mac 2011 daripada EDRS ED350253.

- Van Velzen, W. G. (1987). The international school improvement project. Dalam D. Hopkins (Ed.), *Improving the quality of schooling: Lesson from the OECD International School Improvement work: A conceptual guide to practice*. Leuven: ACCO. Dimuat turun pada 01 Mei, 2011 daripada <http://www.Ofsted.gov.uk/publications/does/3329.pdf>.
- Wilmore, L. E. (2007). *Teacher leadership: Improving teaching and learning from inside the classroom*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Wina Sanjaya. (2006). *Pembelajaran dalam implementasi kurikulum berbaris kompetensi*. Jakarta: Kencana.
- 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.