

**KOMPETENSI EMOSI DAN AMALAN KEPIMPINAN SITUASI
DALAM KALANGAN PEMIMPIN DI SEKOLAH-SEKOLAH
BERPRESTASI TINGGI DI NEGERI KEDAH**

**YAHYA DON
YAAKOB DAUD
MOHD FO'AD SAKDAN
ABD LATIF KASIM
SITI NOOR ISMAIL**

**UNIVERSITI UTARA MALAYSIA
2013**

PENGAKUAN TANGGUNGJAWAB

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

We are responsible for the accuracy for all opinion, technical comment, factual report, data, figure's, illustration and photographs in article. We bear full responsibility for checking whether material submitted is subject to copyrights or ownership rights. UUM does not accept any liability for the accuracy of such comment, report and other technical and factual information and the copyright or ownership rights claims.

Ketua Penyelidik:

Yahya Don

Ahli-Ahli:

Yaakob Daud

Mohd Fo'ad Sakdan

Abd Latif Kasim

Siti Noor Ismail

PENGHARGAAN

Syukur ke hadrat Allah SWT kerana dengan limpah kurnia-NYA, kami telah berjaya menyiapkan penyelidikan yang bertajuk Tahap Kompetensi Emosi Dan Amalan Kepimpinan Situasi Dalam Kalangan Pemimpin Di Sekolah-Sekolah Berprestasi Tinggi Di Negeri Kedah. Tanpa bantuan rakan-rakan sudah tentu penyelidikan ini sukar untuk dihasilkan. Justeru, kami ingin mengambil kesempatan ini mengucapkan ribuan terima kasih kepada semua pihak yang telah bersama membantu menghasilkan penyelidikan ini, terutamanya kepada pihak Naib Canselor, Universiti Utara Malaysia, dan Pengarah Pusat Pengurusan Penyelidikan dan Inovasi (RIMC) Universiti Utara Malaysia yang telah meluluskan gran penyelidikan dan banyak membantu serta memberi rangsangan dalam penyelidikan ini.

Juga tidak dilupakan kepada Sekolah-sekolah Berprestasi Tinggi serta semua responden kajian penyelidikan yang telah terlibat secara langsung dalam penyelidikan ini. Akhir sekali, kami mengucapkan ribuan terima kasih yang tidak terhingga kepada Naib Canselor Universiti Utara Malaysia kerana telah memberi kebenaran menjalankan kajian ini.

Kami berharap agar dapatan daripada penyelidikan ini akan memberi manfaat kepada semua *stakeholders* dalam usaha memantapkan modal insan kelas pertama di Malaysia.

Kumpulan Penyelidik:

Yahya Don, PhD
Yaakob Daud, PhD
Mohd Fo'ad Sakdan, PhD
Abd Latif Kasim, PhD
Siti Noor Ismail, PhD

ABSTRAK

Kajian ini bertujuan untuk melihat sejauh mana kompetensi emosi membentuk kepimpinan tertinggi dan seterusnya dapat meningkatkan bilangan Sekolah-sekolah Berprestasi Tinggi di Malaysia. Selain itu, kajian juga bertujuan untuk mengkaji perbezaan tahap kompetensi emosi pemimpin sekolah melalui 5 kelompok kompetensi emosi iaitu intrapersonal, interpersonal, pengurusan tekanan, penyesuaian keadaan, dan perasaan umum. Dalam kajian ini, kepimpinan tertinggi pemimpin sekolah adalah merujuk kepada amalan kepimpinan situasi. Metod kajian adalah berbentuk kuantitatif yang menggunakan pendekatan tinjauan keratan rentas (*cross-sectional survey*) bagi mengumpul data berkaitan kajian. Sampel kajian ini melibatkan 300 pemimpin Sekolah Berprestasi Tinggi di negeri Kedah. Teknik persampelan secara rawak mudah digunakan untuk memilih sampel dari populasi kajian. Instrumen kajian yang digunakan ialah melalui pembinaan soal selidik dan diuji kesahan serta kebolehpercayaan item kajian. Analisis data kajian adalah dengan menggunakan perisian SPSS (*Statistical Package For Sosial Science*) versi 18.0. Analisis data berbentuk deskriptif yang melibatkan pemerihalan responden seperti frekuensi dan peratusan, manakala bahagian kedua adalah analisis inferensi bagi menguji hipotesis kajian menggunakan ujian korelasi Pearson, Ujian-t, ANOVA, *Regression Analysis*. Dapatan kajian menunjukkan terdapat perbezaan dan hubungan yang positif dan signifikan pada kompetensi emosi dan kepimpinan situasi pemimpin sekolah. Hasil kajian juga mendedahkan bahawa kelompok interpersonal kompetensi emosi memberi pengaruh yang utama terhadap pembentukan amalan kepimpinan situasi pemimpin sekolah. Sehubungan itu, kompetensi emosi adalah elemen penting dalam meningkatkan kepimpinan situasi dalam kalangan pemimpin sekolah di Negeri Kedah, seterusnya dapat membantu meningkatkan bilangan Sekolah Berprestasi Tinggi di Malaysia.

EMOTIONAL COMPETENCIES AND SITUATIONAL LEADERSHIP AMONG THE LEADERS OF HIGH-PERFORMANCE SCHOOLS IN THE STATE OF KEDAH

ABSTRACT

This study was aimed to identify the emotional competencies of the top leadership towards increasing the high-performance schools in Malaysia. In addition, the study also was aimed to investigate the differences of emotional competencies of school leaders through five emotional competencies clusters of intrapersonal, interpersonal, stress management, adjustment of the situation, and the general feeling. In this study, the top leadership of the school leader was referred to the practice of situational leadership. The methodology of this study was quantitative cross sectional survey approach (cross-sectional survey) to collect data on the study. The sample of this study involved 300 leaders of high performance schools in Kedah. Simple random sampling was used to select the study population. The instrument used was through the construction of the questionnaire and tested the validity and reliability of the study items. Analysis of the survey data was done using the SPSS (Statistical Package For Social Science) version 18.0. The descriptive data analysis involving descriptions such as frequency and percentage of respondents, while the second is inferential analysis to test the research hypotheses using Pearson correlation test, t-test, ANOVA, Regression Analysis. The results showed there was a difference and a positive significant impact on their emotional and situational leadership competence of school leaders. The study also revealed that the cluster of interpersonal emotional competencies had become key elements to the formation of situational leadership practices of school leaders. Accordingly, emotional competence was an important element in improving situational among leadership school leaders in the state of Kedah, in turn, would had increased the number of high performance schools in Malaysia.

KANDUNGAN

| SENARAI KANDUNGAN | | M/S |
|--------------------------|--|------------|
| PENGAKUAN TANGGUNGJAWAB | | i |
| PENGHARGAAN | | ii |
| ABSTRAK | | iii |
| ABSTRACT | | iv |
| KANDUNGAN | | v |
| BAB SATU | PENDAHULUAN | |
| 1.1 | Pengenalan | 1 |
| 1.2 | Pernyataan Masalah | 2 |
| 1.3 | Objektif Kajian | 8 |
| 1.4 | Persoalan Kajian | 9 |
| 1.5 | Hipotesis Kajian | 10 |
| 1.6 | Kerangka Kajian | 11 |
| 1.7 | Signifikan Kajian | 12 |
| 1.8 | Batasan Kajian | 14 |
| 1.9 | Definisi Operasional | 15 |
| | 1.9.1 Transformasi Pendidikan | 15 |
| | 1.9.2 Kepimpinan Sekolah | 16 |
| | 1.9.3 Kepimpinan Situasi | 17 |
| | 1.9.4 Kompetensi emosi Pemimpin | 17 |
| | 1.9.5 Sekolah Berprestasi Tinggi | 18 |
| 1.10 | Rumusan | 19 |
| BAB DUA | TINJAUAN LITERATUR | |
| 2.1 | Pengenalan | 20 |
| 2.2 | Sekolah Berprestasi Tinggi | 20 |
| 2.3 | Kepemimpinan dan sekolah Berprestasi Tinggi | 23 |
| 2.4 | Kepemimpinan Situasi | 29 |
| 2.5 | Model-Model Kepimpinan Situasi | 34 |
| 2.6 | Kecerdasan Emosi Pemimpin | 37 |
| 2.7 | Teori-teori Prestasi Berasaskan Kompetensi Emosi | 46 |
| | 2.7.1 Teori Mayer & Salovey | 46 |
| | 2.7.2 Teori Goleman | 49 |
| | 2.7.3 Teori Bar-On | 54 |
| 2.8 | Kecerdasan Emosi Pemimpin dan Kepimpinan Situasi | 58 |
| 2.9 | Model Kepimpinan dan Pengurusan Emosi | 53 |

| | | |
|------------------|--|----|
| 2.10 | Teori dan Model Kecerdasan Emosi Pemimpin | 61 |
| 2.10.1 | Teori Kompleksiti Sekolah | 61 |
| 2.10.2 | Model Kecerdasan Emosi dan Kepimpinan | 62 |
| 2.10.3 | Model Kecerdasan Emosi dan Kepimpinan Servant | 63 |
| 2.10.4 | Model Kecerdasan Emosi Pemimpin dan Perkhidmatan | 66 |
| 2.10.5 | Model Kecerdasan Emosi Pemimpin dan Pengagihan Tugas | 67 |
| 2.10.6 | Model Kecerdasan Emosi Pemimpin dan Visi Organisasi | 69 |
| 2.10.7 | Model Kecerdasan Emosi dan Keberkesanan Organisasi | 71 |
| 2.11 | Rumusan | 74 |
| | | |
| BAB TIGA | METODOLOGI KAJIAN | |
| 3.1 | Pengenalan | 76 |
| 3.2 | Rekabentuk Kajian | 76 |
| 3.3 | Populasi Dan Sampel Kajian | 77 |
| 3.4 | Teknik Persampelan | 77 |
| 3.5 | Instrumen Kajian | 78 |
| 3.6 | Prosedur Pengumpulan Data | 80 |
| 3.7 | Analisis Data | 80 |
| 3.8 | Rumusan | 81 |
| | | |
| BAB EMPAT | DAPATAN KAJIAN | |
| 4.1 | Pengenalan | 82 |
| 4.2 | Dapatan Deskriptif | 82 |
| 4.3 | Tahap Kompetensi Emosi Pemimpin Sekolah | 85 |
| 4.4 | Perbezaan Kompetensi Emosi Berdasarkan Faktor Demografi | 88 |
| 4.5 | Tahap Kepimpinan Situasi Pemimpin Sekolah | 90 |
| 4.6 | Perbezaan Kepimpinan Situasi Berdasarkan Faktor Demografi | 92 |
| 4.7 | Ujian Korelasi Kompetensi Emosi dengan Kepimpinan Situasi Pemimpin Sekolah | 93 |
| 4.8 | Subskala Kompetensi Emosi Terhadap Kepimpinan Situasi Pemimpin Sekolah | 93 |
| 4.9 | Rumusan | 95 |
| | | |
| BAB LIMA | PERBINCANGAN DAN RUMUSAN | |
| 5.1 | Pengenalan | 96 |
| 5.2 | Tahap Kompetensi Emosi Pemimpin Sekolah | 96 |
| 5.3 | Tahap Kepimpinan Situasi Pemimpin Sekolah | 98 |

| | | |
|-----------------|--|-----|
| | Pengaruh Kompetensi Emosi terhadap Kepimpinan Situasi Pemimpin Sekolah | 99 |
| 5.4 | Cadangan Pelaksanaan | 102 |
| 5.5 | Cadangan Kajian Akan Datang | 105 |
| 5.6 | Rumusan | 105 |
| RUJUKAN | | 106 |
| LAMPIRAN | | 107 |

SENARAI JADUAL**MUKA
SURAT**

| | | |
|-------------|---|----|
| Jadual 2.1 | Refleksi Kecerdasan Emosi | 61 |
| Jadual 3.1 | Skala Item Dimensi Kompetensi Emosi | 79 |
| Jadual 4.1 | Demografi Responden (Jantina) | 82 |
| Jadual 4.2 | Demografi Responden (Pengalaman) | 83 |
| Jadual 4.3 | Demografi Responden (Jawatan) | 83 |
| Jadual 4.4 | Demografi Responden (Umur) | 84 |
| Jadual 4.5 | Demografi Responden (Peringkat Kelulusan) | 84 |
| Jadual 4.6 | Tahap Kompetensi Emosi | 85 |
| Jadual 4.7 | Tahap Kompetensi Emosi (Interpersonal) | 86 |
| Jadual 4.8 | Tahap Kompetensi Emosi (Intrapersonal) | 86 |
| Jadual 4.9 | Tahap Kompetensi Emosi (Pengurusan Tekanan) | 87 |
| Jadual 4.10 | Tahap Kompetensi Emosi (Penyesuaian Keadaan) | 87 |
| Jadual 4.11 | Tahap Kompetensi Emosi (Perasaan Umum) | 87 |
| Jadual 4.12 | Perbezaan Kompetensi Emosi Berdasarkan factor Demografi | 88 |
| Jadual 4.13 | Tahap Kepimpinan Situasi Pemimpin Sekolah | 90 |
| Jadual 4.14 | Tahap Kepimpinan Situasi Berorientasikan Tugas | 90 |
| Jadual 4.15 | Tahap Kepimpinan Situasi Berorientasikan Hubungan | 91 |
| Jadual 4.16 | Perbezaan Tahap Kepimpinan Situasi Berdasarkan Faktor Demografi | 92 |
| Jadual 4.17 | Korelasi antara Kompetensi Emosi dan Kepimpinan Situasi | 92 |
| Jadual 4.18 | Subskala Kompetensi Emosi terhadap Kepimpinan Situasi | 93 |

SENARAI RAJAH**MUKA
SURAT**

| | | |
|-----------|-----------------|----|
| Rajah 1.1 | Kerangka Kajian | 11 |
|-----------|-----------------|----|

BAB 1

PENDAHULUAN

1.1 Pengenalan

Hasrat kerajaan di bawah kepemimpinan Perdana Menteri Malaysia Dato Seri Najib Tun Razak adalah untuk meningkatkan kualiti rakyat berpendapatan tinggi melalui peningkatan kualiti modal insan sesuai dengan slogan 1Malaysia, Rakyat Didahulukan Pencapaian Diutamakan. Untuk mencapai hasrat tersebut, asas peningkatan perubahan adalah terletak pada tanggungjawab institusi pendidikan yang merupakan teras penghasilan modal insan berkualiti tinggi. Justeru, institusi-institusi pendidikan di Malaysia memerlukan perubahan peningkatan yang berterusan bagi mengekal dan meningkatkan kebolehcapaian serta keberkesanannya. Pembangunan dan kemajuan negara pada masa depan amat bergantung kepada sistem pendidikan dan rupa bentuk pelajar yang akan dihasilkan. Perubahan dan keberkesanan pelaksanaan sistem pendidikan seringkali dikaitkan dengan kecemerlangan kepemimpinan dan kualiti guru-guru dalam sesebuah sekolah (Kantrowitz & Wingert, 2000). Dalam hal ini, perubahan yang berterusan memerlukan pemimpin dan guru-guru yang mempunyai sikap adaptif, bekerja secara efektif, sentiasa meningkatkan kemajuan sekolah, berfokus kepada kebajikan dan kemajuan pelajar, serta berkongsi matlamat untuk memajukan sekolah dan meningkatkan tahap pendidikan di Malaysia.

Justeru itu, adalah menjadi tanggungjawab kepemimpinan pendidikan untuk sama-sama berusaha meningkatkan kecemerlangan institusi pendidikan di Malaysia bagi merealisasikan Plan Tranformasi Pendidikan Negara (Goverment Transformation Program) (GTP) iaitu ke arah meningkatkan modal insan yang berkemahiran dan

berpendapatan tinggi. Untuk mencapai hasrat tersebut, Perdana Menteri Malaysia, Dato Seri Najib Tun Razak menggesa pemimpin-pemimpin organisasi awam memahami kehendak pelanggan, meneliti setiap aduan yang diterima dan tidak bersikap emosional dalam melaksanakan tugas. Beliau menegaskan sektor perkhidmatan awam tidak memerlukan pemimpin yang cerewet, suka menunjukkan kuasa dan berlagak, tetapi melaksanakan tanggungjawab dengan baik, cekap, pantas dan ikhlas bagi menjayakan matlamat 1Malaysia, Rakyat Didahulukan, Pencapaian diUtamakan. Oleh itu, adalah menjadi tanggungjawab kepemimpinan pendidikan di Malaysia, berusaha merealisasikan hasrat tersebut. Ini adalah kerana, pembangunan dan kemajuan negara pada masa depan amat bergantung kepada bentuk kepemimpinan dan kualiti pelajar yang dihasilkan melalui sistem persekolahan hari ini (Wan Mohd Zahid Wan Nordin, 1993; Abdul Shukur Abdullah, 1995, 1996, 1998; Hassan Hashim, 2000; Kantrowitz & Wingert, 2000).

1.2 Pernyataan Masalah

Pemimpin yang mempunyai emosi dan sikap yang positif banyak memberi sumbangan kepada kecemerlangan organisasi, lebih mudah untuk berinteraksi, kurang agresif, lebih senang membantu orang lain, memberi komen yang membina dan mengambil tindakan yang dapat meningkatkan kepuasan kerja kakitangan dalam organisasi (Yahya Don, 2010; Yahya Don & Sharil Marzuki, 2010). Menurut George dan Bettenhausen (1990), pemimpin yang bekerja dalam mood yang positif dapat meningkatkan kualiti perkhidmatan stafnya dan mewujudkan organisasi yang lebih berkesan jika dibandingkan dengan pemimpin yang kurang berpengalaman dalam mengurus emosi. Dalam hal ini, kepemimpinan pendidikan perlu memahami sifat, keperluan dan emosi dirinya serta guru-guru di sekolahnya. Ini adalah kerana

kepemimpinan pendidikan di sekolah hari ini perlu berhubung dengan pelbagai sifat manusia yang sukar dipelajari malah sering pula dicabar oleh perubahan tanggungjawab, harapan, serta hala tuju pendidikan dalam sesebuah negara (Restine, 1997; Forsyth, 2000). Fenomena ini dengan jelas menunjukkan bahawa perubahan dan usaha untuk mencapai kecemerlangan dalam bidang pendidikan yang berterusan memerlukan pemimpin yang berprestasi tinggi (*high ability leadership*) dan berkualiti dalam mempengaruhi dan meningkatkan motivasi budaya kerja positif guru-guru, seterusnya meningkatkan kualiti dan bilangan Sekolah-sekolah Berprestasi Tinggi di Malaysia.

Hal ini terbukti berdasarkan kajian-kajian oleh Levin dan Lockhead (1993), Mortimore (1998), Cheng (1996), Scheerens dan Bosker (1997) yang menunjukkan bahawa peranan pemimpin merupakan elemen yang penting dalam mewujudkan perubahan dan kecemerlangan dalam sesebuah sekolah. Pemimpin sekolah merupakan orang yang penting dalam memajukan institusi pelajaran di Malaysia. Malah, mereka perlu berfikir kreatif dalam pengurusan dan semasa berhubung dengan guru dan pelajar di sekolah daripada mementingkan gaya atau stail kepemimpinan dalam usaha untuk mewujudkan sekolah yang berkesan dan berprestasi tinggi (Meindl, 1990).

Sehubungan itu, sebuah model kepemimpinan tertinggi perlu digarap dan diwujudkan bagi merealisasikan hasrat GTP di mana kepemimpinan tertinggi (*high ability leadership*) di sekolah seharusnya mempunyai kualiti dalam kompetensi emosi dan dapat melakukan proses transformasi dalam kepemimpinan mereka. Menurut Goleman (2000), pemimpin yang berkemampuan tinggi dapat

menghasilkan keputusan yang terbaik dalam tempoh masa yang dirancang serta dapat mencapai apa yang diperlukan oleh sesebuah organisasi. Dengan kata lain, kepemimpinan berkualiti tinggi boleh menyumbang kepada kewujudan sekolah yang berprestasi tinggi. Sekolah Berprestasi Tinggi adalah sekolah yang mencapai tahap yang terbaik, bermutu dan terunggul dalam semua bidang yang berkaitan dengan akademik, sahsiah, pengurusan, dan kepemimpinan. Sekolah akan berkesan sekiranya dipimpin oleh pemimpin yang berkesan (Yahya Don, 2010; Abdul Shukur, 1998; Shahril Marzuki, 1997). Bagi Gray (1990), tiada bukti yang menunjukkan bahawa Sekolah Berprestasi Tinggi dipimpin oleh kepemimpinan yang rendah kemampuannya dalam memimpin. Oleh itu, ciri-ciri Sekolah Berprestasi Tinggi mempunyai hubungan yang rapat dengan ciri-ciri pemimpin yang berkemampuan tinggi.

Selain daripada faktor kepemimpinan yang berkemampuan tinggi, hubungan lain yang turut signifikan sebagai pengaruh kepada Sekolah Berprestasi Tinggi ialah peranan guru itu sendiri serta proses pengajaran dan pembelajaran di peringkat sekolah juga dengan peningkatan Sekolah-sekolah Berprestasi Tinggi (Yahya Don, 2011). Mengikut Creemer (1991), Scheerens (1992) dan Van Der Sea dan Schakel (2002) faktor amalan pengajaran guru di dalam bilik darjah seperti mewujudkan suasana pembelajaran yang berkesan, merupakan suatu cabaran yang semakin kompleks dalam profesion keguruan kini. Ini kerana guru-guru era pascamodenisasi terpaksa berhadapan dengan pelbagai masalah disiplin seperti gangguan seksual, dadah, masalah personaliti, masalah keluarga dan sebagainya (Abdul Shukur, 2000).

Kemampuan guru ketika berhadapan dalam mengawal situasi yang ekstrim di bilik darjah memerlukan sokongan dan motivasi yang tinggi daripada kepemimpinan sekolah yang mempunyai daya kepemimpinan tertinggi. Guru yang mempunyai kepuasan kerja yang tinggi akan sanggup untuk bekerja lebih masa, memberi sepenuhnya komitmen terhadap tugas dan kebajikan murid (Sergiovanni, 1976; Pollard, 1990; McGraw et al., 1992). Pada kebiasaannya guru yang berasa selesa, tidak tertekan, akan bekerja dalam suasana yang seronok dan mencapai puncak kepuasan kerja yang tinggi. Menurut Tan Sri Samsuddin Osman (2005), apabila suasana begini wujud, mereka akan mempunyai kesanggupan untuk mengorbankan kepentingan diri, bekerja di luar waktu, serta bersedia untuk bekerja lebih daripada apa yang diharapkan, seterusnya dapat memberi sepenuhnya komitmen terhadap tugas.

Hal ini terjadi melalui kemampuan dan kebolehan kepemimpinan sekolah mewujudkan persekitaran di sekolah yang kondusif, hubungan baik dengan rakan sejawat, ganjaran, dan pertimbangan emosi yang positif terhadap guru-gurunya (Kushman, 1992; Lam & Kirby, 2000). Menurut Tan Sri Mahathir Mohammed (1982), pekerjaan sepertimana juga permainan, bila seseorang bermain, dia keletihan tetapi dia tetap menyatakan yang dia seronok bermain walaupun seberapa banyak tenaga dan wang dibuang serta keletihan yang dialaminya kerana dia mendapat cabaran kepada kemahiran dan staminanya. Tersirat di sebalik saranan ini ialah kepercayaan untuk meningkatkan kecemerlangan sekolah atau organisasi, para pekerja harus berasa puas dan diberi kepuasan dalam pekerjaan mereka. Peranan ini adalah tanggungjawab pemimpin yang berkualiti tinggi dari aspek kecerdasan emosi.

Sesungguhnya, emosi atau perasaan, memori, atribusi, dan kreativiti, adalah penyebab kepada seseorang pemimpin bersifat induktif atau deduktif yang mempengaruhi subordinat terhadap sesuatu tindakan yang diambil oleh mereka. Dalam hal ini, kepemimpinan yang berkemampuan tinggi adalah orang yang bertanggungjawab mencetuskan situasi sedemikian dalam sesebuah organisasi (Simon, 1982; Morris, 1989; Forgas, 1992a). Guru yang mempunyai mood yang positif akan lebih yakin, bersemangat untuk membantu sekolah dan pelajarnya supaya lebih berjaya, berusaha mengelak dari kegagalan, dan cenderung membantu rakan-rakan guru yang lain untuk meningkatkan pencapaian sekolah (Bower, 1981; Cunningham et al., 1980; Forgas et al., 1984; George, 1991, 2000; Isen et al., 1976, 1978; Rosenhan et al., 1981). Hal ini jelas, kerana mood yang positif didapati dapat mendorong kepada pelaksanaan tugas dengan lebih fleksibel, menjana kreativiti dan penyebab induktif (Isen et al., 1985; 1987) malahan mood yang negatif mungkin mendorong kepada penyebab deduktif, penilaian yang bersifat komprehensif dan kritikal (Salovey et al., 1993; Sinclair & Mark, 1992).

Berasaskan kepada petunjuk tersebut, maka model kepemimpinan tertinggi (*high ability leadership*) yang bertunjangkan kompetensi emosi dilihat sebagai elemen penting yang diperlukan untuk mempengaruhi guru-guru dalam meningkatkan kepuasan terhadap kepemimpinan seterusnya dapat meningkatkan komitmen mereka terhadap pengajaran dan pembelajaran dalam bilik darjah dan sekolah. Menurut Yukl (2002), aspek emosi merupakan kekuatan perasaan yang memerlukan perhatian dan ia akan memberi kesan melalui proses kognitif dan tingkahlaku antara pemimpin dan guru-guru. Bagi Druskat dan Wolff, (2001) aspek kompetensi emosi merupakan aspek yang lebih penting dalam kepemimpinan daripada kecerdasan intelektual (IQ).

Goleman (1999) pula menyatakan bahawa kompetensi emosi merupakan '*sine qua non*' dalam kepemimpinan. Oleh itu kepemimpinan yang berkesan adalah mereka yang sanggup menempuh pelbagai cabaran dan mempunyai pengetahuan yang jelas tentang emosi dirinya dan emosi orang lain serta apa yang sepatutnya dilakukan dalam situasi tertentu bagi mendorong guru-guru untuk memberi komitmen sepenuhnya terhadap pelajar dan sekolah (Goleman, 1998b). Hal ini dengan jelas menunjukkan bahawa kompetensi emosi akan memberi impak ke atas kepemimpinan situasi pemimpin, seterusnya terhadap peranan subordinat untuk meningkatkan keberkesanan sesebuah organisasi (Holton dan Lynham, 2000; Kuchinke, 2000; Hamlin, 2003; Zehner & Holton III, 2003). Sehubungan itu, Forgas, (1995), Conte (2005) dan Landy (2005) mencadangkan supaya aspek kompetensi emosi pemimpin diberi perhatian dan keutamaan dalam proses kepemimpinan ke arah meningkatkan lebih banyak organisasi yang cemerlang.

Justeru sebuah Model Kepimpinan Berkemampuan Tinggi (*high ability leadership*) perlu dibentuk dalam usaha untuk meningkatkan bilangan Sekolah-sekolah Berprestasi Tinggi di Malaysia. Bagaimana kepemimpinan pendidikan itu berjaya atau gagal mempengaruhi emosi dan memotivasikan guru-guru dan pelajar dalam memajukan sesebuah sekolah terutamanya di Malaysia masih menjadi persoalan kepada para penyelidik. Malah kekurangan kajian-kajian empirikal untuk menyokong pembolehubah yang tidak dapat diperhatikan (*non-observable variable*) seperti perasaan dan persoalan emosi menyukarkan perbincangan mengenai peningkatan kualiti dalam kepemimpinan pendidikan masa kini (Barent, 2005).

Di negara-negara barat terutamanya, organisasi bersifat komersial telah memperlihatkan bahawa mood dan emosi telah memainkan peranan yang intensif terhadap proses kepemimpinan ke arah menjana motivasi dan peningkatan komitmen subordinat terhadap organisasi (Bower, 1981; Bower & Cohen, 1982; Clark & Isen, 1982; Forgas, 1995; George & Brief, 1992) dan dalam masa yang sama boleh meningkatkan keberkesanan dalam sesebuah organisasi (Salovey, et al., 1993). Oleh itu, sejak tahun 1980an, penyelidik di barat telah mula melihat kepada kepentingan aspek emosi sebagai asas kepada keberkesanan dalam sesebuah organisasi (Opengart, 2003; Callahan & McCollum, 2002; Drodge & Murphy, 2002; Yukl, 2002). Persoalan yang dibincangkan oleh penyelidik-penyelidik tersebut terhadap kepada peranan kecerdasan emosi terhadap perubahan organisasi, usaha-usaha pembaharuan, latihan dan kemantapan organisasi. Sehubungan itu, menurut Spector (2005), Landy (2005), dan Conte (2005) pembentukan model kepemimpinan berkemampuan tinggi yang memberi fokus kepada kompetensi emosi pemimpin, tingkahlaku kepemimpinan, dan impaknya terhadap peningkatan organisasi berprestasi tinggi merupakan aspek utama dan penting yang perlu diteliti serta diperluaskan untuk meningkatkan kualiti dan kuantiti modal insan dalam sesebuah negara, sejajar dengan hasrat kerajaan untuk melonjak transformasi ekonomi negara ke arah meningkatkan kesejahteraan rakyat melalui peningkatan kemahiran modal insan berkualiti dan berpendapatan tinggi di Malaysia pada masa depan.

1.3 Objektif Kajian

Objektif utama kajian ini ialah untuk memperjelaskan sejauh manakah kompetensi emosi membentuk kepemimpinan tertinggi dan seterusnya dapat meningkatkan Sekolah-sekolah Berprestasi Tinggi di Malaysia untuk membantu kerajaan

menjayakan proses Transformasi Kerajaan (GTP) dalam aspek pendidikan. Tujuan ini boleh disimpulkan sebagai berikut:

- i. Mengetahui tahap kompetensi emosi kepimpinan sekolah
- ii. Mengetahui kumpulan utama kompetensi emosi yang diperlukan dalam kalangan kepimpinan sekolah
- iii. Mengetahui perbezaan kompetensi emosi kepimpinan sekolah berdasarkan pembolehubah demografi (umur, jantina, pengalaman).
- iv. Mengetahui tahap kepimpinan situasi kepimpinan sekolah di Malaysia.
- v. Mengetahui hubungan antara kompetensi emosi dengan kepimpinan situasi kepimpinan sekolah di Malaysia
- vi. Mengetahui subskala-subskala utama kompetensi emosi pemimpin sebagai penyumbang utama kepada kepimpinan sekolah.
- vii. Mengemukakan cadangan model kompetensi emosi pemimpin sebagai model kepimpinan tertinggi dalam meningkatkan Sekolah-sekolah Berprestasi Tinggi di Malaysia.

1.4 Persoalan Kajian

Berdasarkan kepada dimensi permasalahan dan tujuan kajian yang dikemukakan, persoalan-persoalan bagi kajian ini ialah:

- i. Adakah terdapat hubungan yang signifikan di antara kompetensi emosi dengan kepimpinan situasi dalam kalangan pemimpin sekolah di Malaysia?
- ii. Adakah terdapat perbezaan yang signifikan dari aspek kompetensi emosi dan kepimpinan situasi dalam kalangan pemimpin sekolah di Malaysia?

- iii. Adakah terdapat hubungan yang signifikan di antara pembolehubah demografi (umur, jantina, pengalaman pentadbiran) dengan kompetensi emosi kepimpinan situasi dalam kalangan pemimpin sekolah di Malaysia?
- iv. Apakah subskala-subskala kompetensi emosi dan kepimpinan situasi yang utama dalam meningkatkan bilangan Sekolah Berprestasi Tinggi?

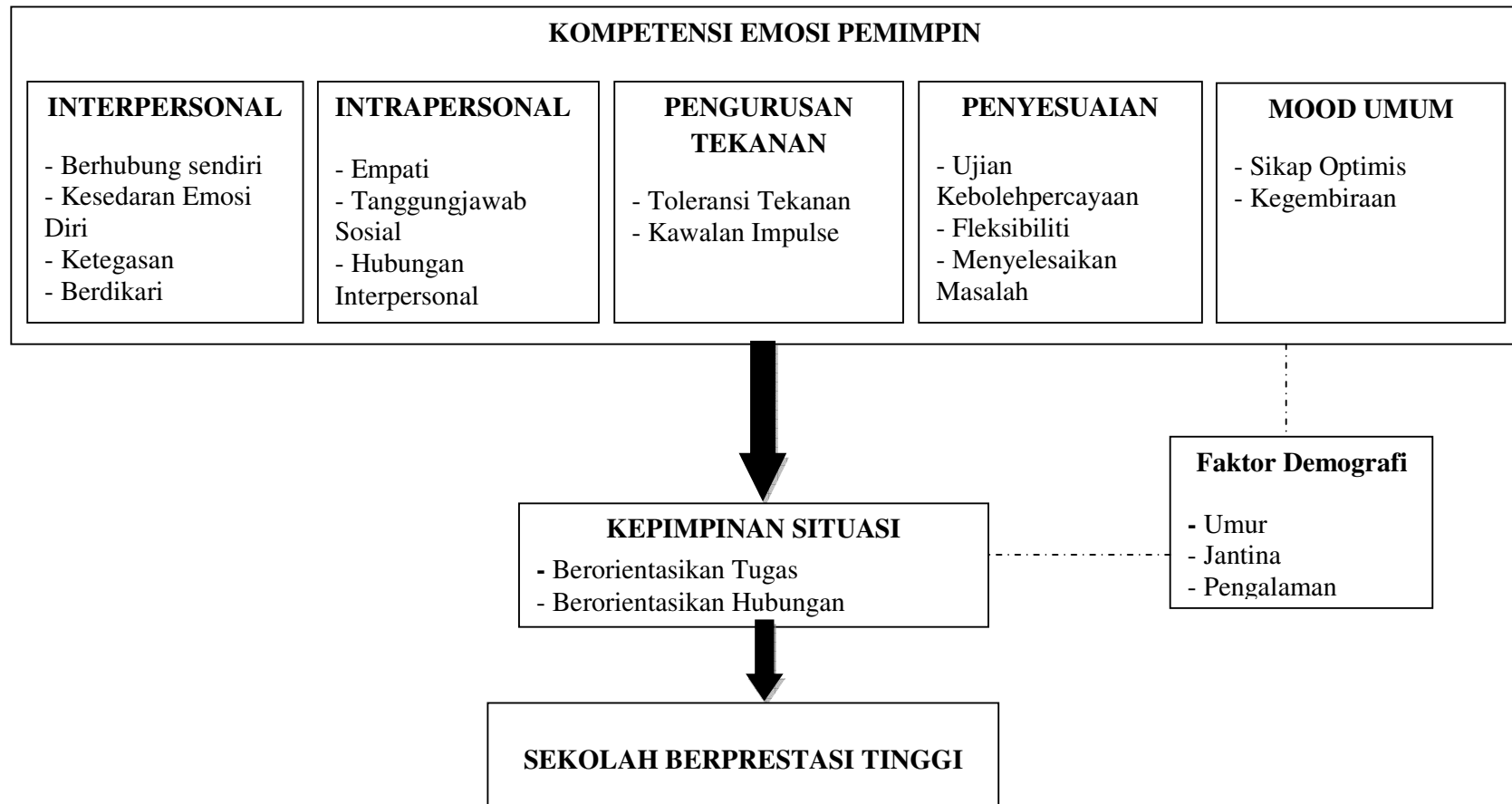
1.5 Hipotesis Kajian

Ha1 : Terdapat hubungan yang signifikan di antara kompetensi emosi dengan kepimpinan situasi kepemimpinan sekolah.

Ha2 : Terdapat hubungan yang signifikan di antara pembolehubah demografi (umur, jantina, pengalaman pentadbiran) dengan kompetensi emosi dalam kalangan kepemimpinan sekolah di Malaysia.

Ha3 : Terdapat perbezaan yang signifikan pada aspek kompetensi emosi dan kepimpinan situasi kepemimpinan sekolah di Malaysia

1.6 Kerangka Kajian



1.7 Signifikan Kajian

Secara amnya, kajian yang dijalankan ini dapat memperjelaskan senario terkini mengenai pengaruh emosi dalam mempertingkatkan aspek-aspek kepimpinan tertinggi sekolah ke arah mewujudkan lebih banyak sekolah-sekolah Berprestasi Tinggi di Malaysia. Dapatan ini mungkin menyokong atau tidak hipotesis yang diketengahkan sebelum ini mengenai pengaruh kompetensi emosi pemimpin terhadap proses kepimpinan tertinggi dalam meningkatkan Sekolah-sekolah Berprestasi Tinggi (SBT) di Malaysia.

Dapatan ini juga menjelaskan peranan kepimpinan tertinggi dalam mempengaruhi dan memotivasikan guru-guru untuk meningkatkan bilangan Sekolah-sekolah Berprestasi Tinggi (SBT) terutamanya dalam era pascamodenisasi dan perkembangan pendidikan yang semakin kompleks. Aspek kecerdasan emosi merupakan elemen penting yang menyumbang kepada wujudnya hubungan yang efektif antara pemimpin dan guru-guru dalam sesebuah sekolah. Sehubungan itu, kajian dapat mencetuskan suatu ethos yang bersesuaian ke arah meningkatkan jumlah Sekolah-sekolah Berprestasi Tinggi di seluruh negara. Ini adalah kerana belum ada penyelidikan yang sedemikian rupa di Malaysia bagi melihat bagaimana kecerdasan emosi yang dikenal pasti oleh Bar-On (1997) memberi impak terhadap kepimpinan tertinggi sekolah di Malaysia.

Seterusnya hasil kajian ini juga boleh dimanfaatkan oleh pemimpin sekolah bagi meninjau, mengkaji, serta menilai kelemahan dan kekuatan mereka dalam melaksanakan peranan kepimpinan tertinggi di sekolah masing-masing. Maklumat dapatan kajian ini dapat menjadi wahana kepada pemimpin-pemimpin sekolah dalam

meningkatkan kemahiran pengurusan tanpa mengabaikan aspek-aspek emosi dalam proses komunikasi samada secara verbal atau non-verbal dengan guru-guru dan pelajar. Emosi merupakan elemen penting yang perlu dipertimbangkan dalam kepimpinan sekolah kerana peningkatan atau kemerosotan pelajar di sekolah tidak berlaku secara kebetulan sahaja.

Dari sudut peningkatan profesionalisme pemimpin tertinggi dan guru-guru sekolah, penyelidikan ini diharap dapat menambah pengetahuan pemimpin-pemimpin tertinggi sekolah berhubung dengan kompetensi emosi mereka yang berkaitan dengan kepemimpinan sekolah. Dalam pada itu, kecerdasan emosi boleh dipelajari dan ditingkatkan kemahirannya. Maka, pemahaman mengenai kompetensi emosi pemimpin dan pengaruhnya ke atas peningkatan Sekolah-sekolah Berprestasi Tinggi dapat memperlihatkan jurang semasa yang terdapat dalam kajian-kajian yang lepas. Pemahaman ini penting untuk memberi maklumat kepada pemimpin-pemimpin tertinggi sekolah dan institusi pendidikan umumnya dalam usaha meningkatkan Sekolah-sekolah Berprestasi Tinggi di Malaysia.

Bagi pihak-pihak yang berkepentingan, seperti Kementerian Pelajaran Malaysia (KPM), Institut Aminuddin Baki (AIB), jabatan-jabatan pelajaran negeri, serta pejabat pelajaran daerah, dapatan kajian ini akan dapat membantu dan menjadi panduan dalam usaha untuk mengukuhkan kecerdasan emosi pemimpin-pemimpin tertinggi sekolah di Malaysia. Selain itu, ia juga dapat membantu pihak pengurusan sumber manusia di KPM untuk menjadikan dapatan ini sebagai asas bagi pemilihan calon-calon pengetua yang lebih berkelayakan serta mempunyai kompetensi emosi

yang tinggi dan tidak hanya berpandukan kepada kecemerlangan pengurusan sekolah dan senioriti dalam perkhidmatan semata-mata.

Dari sudut percambahan dan penambahbaikan ilmu, kajian ini diharap menjadi asas untuk kajian-kajian mengenai sesebuah Sekolah Berprestasi Tinggi dari aspek psikologi kepimpinan terutamanya dalam kalangan pengetua sekolah, pensyarah, pelajar-pelajar pascasarjana, serta Pegawai-pegawai di KPM dan AIB. Dengan adanya kajian-kajian yang sedemikian rupa, semua sekolah akan dapat dikenal pasti masalah-masalahnya dan seterusnya dapat diperbaiki kelemahan yang ada hingga ke akar umbi permasalahan.

1.8 Batasan Kajian

Kajian ini mempunyai batasan tertentu yang mempengaruhi dapatan dan interpretasi kajian. Pertama, kajian ini hanya melibatkan pemimpin-pemimpin Sekolah Berprestasi Tinggi di Negeri Kedah. Pemilihan ke atas Sekolah-Sekolah Berprestasi Tinggi ini mempunyai latar belakang latihan dan kelulusan profession perguruan yang sama dari segi falsafah dan kurikulum, di mana berada di bawah satu sistem pendidikan yang melaksanakan polisi dan dasar pendidikan yang sama. Malaha, sekolah-sekolah yang terlibat dalam kajian ini juga memperolehi peruntukan dan bantuan kewangan dalam jumlah yang hampir sama bagi seluruh negara.

Kedua, kajian ini adalah berdasarkan kepada aspek kompetensi emosi pemimpin dan kepemimpinan Sekolah Berprestasi Tinggi. Maka dapatan kajian ini merupakan satu generalisasi tentang kompetensi emosi pemimpin dan kualiti kepemimpinan pemimpin di Sekolah Berprestasi Tinggi.

Ketiga, data-data yang diperolehi dalam kajian ini adalah berdasarkan kepada soal selidik yang telah dibentuk yang di negara barat, dan diaplikasikan dalam organisasi yang berorientasikan keuntungan. Namun begitu kesesuaian soal selidik ini didasarkan kepada kaedah penterjemahan *backtranslation* yang dilakukan oleh pakar-pakar Bahasa Inggeris dan Bahasa Melayu yang telah dilantin dan dianalisis kebolehpercayaan dan kesahan yang telah dilakukan oleh penyelidik. Maklumat yang didapati terbatas kepada kesediaan dan keikhlasan responden untuk menjawab soal selidik dengan tepat dan jujur.

Dalam pada itu, pembolehubah kompetensi emosi yang dikaji ialah aspek kesedaran diri, pengurusan diri, kesedaran sosial, dan pengurusan perhubungan. Pembolehubah kepimpinan situasi pula adalah meliputi berorientasikan tugas dan berorientasikan hubungan. Oleh itu, kajian ini cuba memberi kefahaman yang mendalam terhadap hubungan antara pembolehubah ini terhad kepada definisi operasi dimensi-dimensi yang dikaji sahaja.

1.9 Definisi Operasional

Bahagian ini menghuraikan berkenaan konsep dan istilah yang menjadi pengukur penting dalam kajian ini. Konsep dan istilah berkenaan ialah Transformasi Pendidikan, kepimpinan, kepimpinan sekolah, kepimpinan situasi, kecerdasan emosi, dan Sekolah Berprestasi Tinggi (SBT).

1.9.1 Transformasi Pendidikan

Transformasi Pendidikan ialah pelaksanaan perubahan besar terhadap keseluruhan sistem pendidikan semasa untuk melonjakkan pencapaian semua murid dalam usaha

mencapai aspirasi yang tinggi dalam persekitaran persaingan global yang semakin sengit. Proses pelaksanaan transformasi pendidikan merangkumi pendekatan dan strategi baharu agar setiap murid menguasai kemahiran yang diperlukan. Ini merujuk kepada Pelan Pembangunan Pendidikan yang menyediakan kerangka pembangunan menyeluruh meliputi pendekatan pembelajaran murid, kaedah pemilihan guru, latihan guru, penyediaan ganjaran kepada guru dan pemimpin sekolah, serta pendekatan pengoperasian Kementerian.

1.9.2 Kepimpinan Sekolah

Pemimpin sekolah dalam kajian ini ialah individu yang terlibat secara langsung dalam pentadbiran dan pengurusan sekolah iaitu Pengetua, Guru Besar, Penolong-penolong Kanan, Ketua-ketua Bidang, dan Ketua-ketua Panitia Mata Pelajaran yang telah dilantik dan bertanggungjawab dalam menentukan hala tuju kepemimpinan, pengurusan organisasi, pengurusan program pendidikan, dan kemenjadian murid (Jemaah Nazir Sekolah, 2004). Mereka terlibat dalam hal ehwal pengurusan dan pentadbiran sekolah, bermatlamat dalam melakukan perubahan dalam sistem pengajaran dan pembelajaran, sistem pemikiran yang berpusat kepada pelajar serta peningkatan prestasi sekolah (Hessel & Holloway, 2002; Fullan, 2003; Council of Chief StateSchool Officers, 1996; Senge, Kleiner, Roberts, Ross, & Smith, 2004).

Berdasarkan kepada Kotter (1990), Begley & Leonard (1999), Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC) (2002), dan Hassel & Holloway (2002) merumuskan bahawa guru-guru yang dilantik dalam pentadbiran dan pengurusan sekolah terlibat dalam tiga proses penting iaitu membuat perancangan dan penyediaan belanjawan, mengurus staf dan organisasi, mengawal, menyelesaikan

masalah dan membuat keputusan. Tanggungjawab ini adalah berkaitan dengan kepemimpinan, sebagai pengurus dan pentadbir sekolah mereka untuk meningkatkan kecemerlangan dan melakukan perubahan dalam organisasi. Selain itu, mereka juga berperanan mengekalkan tiga sub-proses utama dalam kepemimpinan iaitu mengarah, mengurus staf, memotivasi, dan mempengaruhi staf (Begley & Leonard, (1999).

Menurut Kotter (1990), kepimpinan dan pengurusan sekolah dapat didefinisikan dengan makna yang sama kerana fungsi dan peranan kedua-duanya saling berkaitan, bertindak dalam mengurus dan membuat keputusan dalam sesebuah organisasi. Dalam masa yang sama, pemimpin sekolah juga terlibat dalam pentadbiran. Mereka perlu berpengalaman dalam pentadbiran organisasi, perlu berinteraksi dan berkomunikasi dengan staf (Chapman & Boyd, 1986). Di sekolah, pemimpin juga berperanan sebagai arkitek sosial, menyelesaikan masalah yang dihadapi pelajar, menilai dan membuat perubahan, berkebolehan mempengaruhi pelajar, ibu bapa, keluarga, komuniti, serta bertanggungjawab terhadap sekolah yang berasaskan kepada pengalaman profesionalisme, etika moral, dan tidak hanya berpaksikan kepada kuasa atau autoriti (Murphy, 1995).

1.9.3 Kepimpinan Situasi

Kepimpinan situasi atau kepimpinan kontingensi adalah merujuk kepada konsep (Fiedler, 1967), di mana ia bergantung kepada dua situasi iaitu situasi yang berorientasikan tugas dan situasi yang berorientasikan hubungan. Kepimpinan jenis ini disebut sebagai model kontingensi kerana model ini beranggapan bahawa

gabungan pemimpin yang efektif dalam kerjanya bergantung kepada gaya kepemimpinan dan kesesuaian situasi yang dihadapinya.

1.9.4 Kompetensi Emosi Pemimpin

Kecerdasan emosi pemimpin merujuk kepada kemampuan mengenal pasti dan mengawal emosi diri dan emosi orang lain, memotivasi diri, mengurus emosi diri dan mengurus perhubungan dengan orang lain. Manakala kompetensi emosi adalah merupakan kemampuan yang berasaskan kepada kecerdasan emosi yang ada pada seseorang pemimpin yang dapat diterjemahkan kepada kemampuan untuk bertindak atau bekerja. Kompetensi emosi merupakan kemahiran bekerja.

Walaupun bagaimanapun, kajian ini merujuk kepada definisi Bar-On (1997) di mana menyatakan kompetensi emosi sebagai suatu pemeran bukan kognitif, kecekapan, dan kemahiran yang mempengaruhi keberjayaan keupayaan seseorang dalam menangani tuntutan tekanan dan persekitaran. Ia merangkumi aspek interpersonal, intrapersonal, pengurusan tekanan, penyesuaian, dan perasaan umum seseorang.

1.9.5 Sekolah Berprestasi Tinggi

Sekolah Berprestasi Tinggi adalah merujuk kepada sebuah sekolah yang mempunyai ethos, watak, identiti tersendiri dan unik serta menyerlah dalam semua aspek pendidikan. Sekolah ini mempunyai tradisi budaya kerja yang sangat tinggi dan cemerlang dengan modal insan nasional yang berkembang secara holistik dan berterusan serta mampu berdaya saing di persada antarabangsa dan menjadi sekolah pilihan utama.

1.10 Rumusan

Secara keseluruhan, bab ini menjelaskan berkenaan latar belakang kepada permasalahan kajian iaitu kepentingan kompetensi emosi dalam mempengaruhi kepimpinan situasi pemimpin sekolah-sekolah bagi meningkatkan Sekolah Berprestasi Tinggi di Malaysia. Permasalahan kajian ini dibincangkan berdasarkan kepada kajian-kajian lepas dan isu-isu kritikal berkenaan kepentingan kompetensi emosi pemimpin sekolah dan guru-guru dalam menjayakan hasrat Transformasi Pendidikan di Malaysia. Objektif kajian, persoalan kajian, dan hipotesis kajian juga diterangkan dalam bab ini, seterusnya justifikasi kepada kajian ini juga didedahkan.

BAB 2

TINJAUAN LITERATUR

2.1 Pengenalan

Bab ini membincangkan karya-karya yang berkaitan dengan tujuan penyelidikan dan topik kajian akan diulas serta diperbincangkan. Perbincangan ini meliputi karya-karya yang memfokuskan aspek kompetensi emosi, kepimpinan sekolah, serta sekolah berprestasi tinggi yang merupakan asas kepada kajian ini. Persoalan umum berkaitan kajian ini ialah untuk melihat kompetensi emosi kepimpinan Transformasi pemimpin sekolah, dan impaknya ke atas dalam meningkatkan Sekolah Berprestasi Tinggi di Malaysia.

2.2 Sekolah Berprestasi Tinggi

Sekolah Berprestasi Tinggi (SBT) ditakrifkan sebagai sekolah yang mempunyai etos, watak, identiti tersendiri, dan unik serta menyerlah dalam semua aspek pendidikan dan mampu berdaya saing di persada dunia (KPM, 2009). SBT yang terpilih ini adalah memenuhi prasyarat yang telah ditetapkan oleh Kementerian Pelajaran Malaysia (KPM), dan Ahli Jawatankuasa Kerja SBT. Dalam usaha untuk menzahirkan sistem pendidikan bertaraf dunia dan menjadikan Malaysia sebagai pusat kecemerlangan ilmu, maka kewujudan SBT adalah merupakan satu alternatif terbaik yang perlu dicapai. Menurut Morrison dan Smith (dalam Jamilah & Yusof, 2011), SBT boleh dicapai dan direalisasikan sebagai satu instrumen dalam sistem pendidikan di Malaysia.

Di antara ciri-ciri SBT adalah seperti berikut:

- i) Kepimpinan sekolah yang tegas, akauntabiliti, proaktif, dan berkesan
- ii) Pengurusan berasaskan sekolah
- iii) Pencapaian diutamakan di mana SBT mempunyai jangkauan dan standard kejayaan yang tinggi dalam semua bidang terhadap murid-murid mereka
- iv) Kejayaan dalam mencapai beberapa aspek seperti berjaya melahirkan pelajar-pelajar yang berjaya serta melahirkan personaliti-personaliti unggul yang menerajui kepimpinan di mana-mana organisasi baik di dalam ataupun di luar negara
- v) Perhubungan dan komunikasi pada tahap yang tinggi serta wujud jaringan yang aktif di antara SBT dan sekolah-sekolah lain di dalam negeri, luar negeri, serta di peringkat antarabangsa
- vi) Identiti sendiri
- vii) Pembelajaran terarah sendiri
- viii) Sistem bekerja berprestasi tinggi
- ix) Kesaksamaan
- x) Penurunan kuasa

Pada rasionalnya, pengiktirafan SBT kepada sekolah-sekolah tertentu dalam Sistem Pendidikan Malaysia adalah untuk:

- a) **Mengangkat kualiti sekolah-sekolah terbaik:** meningkatkan kualiti pencapaian sekolah melalui peningkatan tahap autonomi untuk membolehkan sekolah melaksanakan inovasi dalam pendidikan
- b) **Menghasilkan murid cemerlang:** menghasilkan murid cemerlang yang berkaliber antarabangsa supaya dapat melanjutkan pelajaran di institusi

pendidikan terbaik di dunia dan seterusnya menjadi personaliti unggul dalam semua bidang yang diceburi

- c) **Merapatkan jurang antara sekolah-sekolah dalam sistem:** menjadi inspirasi kepada sekolah-sekolah lain untuk membangunkan kecemerlangan ke tahap yang lebih tinggi melalui penandaarasan, bimbingan dan jaringan dengan SBT.

Berikut adalah kriteria pemilihan sekolah-sekolah yang disasarkan wajar diberi pengiktirafan sebagai SBT:

- i) Pencapaian akademik yang menunjukkan trend menaik bermula dengan *Take Off Value* (TOV) sekurang-kurangnya 80% dalam peperiksaan awam
- ii) Pencapaian Standard Kualiti Pendidikan Malaysia (SKPM) atau instrumen yang setaraf dengannya sekurang-kurangnya 90% dalam semua dimensi
- iii) Menerima pelbagai anugerah di peringkat kebangsaan dan antarabangsa
- iv) Berjaya melahirkan personaliti-personaliti unggul yang menerajui kepimpinan negara, negeri, organisasi, dan komuniti
- v) Menjadi penanda aras dan contoh bagi sekolah-sekolah lain dari dalam dan luar Negara
- vi) Wujud permuafakatan yang jitu antara sekolah dengan masyarakat yang memberi impak kepada keberkesanan dan kecemerlangan pendidikan di sekolah
- vii) Mempunyai jaringan yang aktif dengan sekolah-sekolah samada di dalam negeri atau di peringkat antarabangsa menerusi pelbagai bentuk program

- viii) Membina jaringan dengan institusi pendidikan tinggi di dalam dan di luar negara

2.3 Kepemimpinan Dan Sekolah Berprestasi Tinggi

Sekolah Berprestasi Tinggi mengutamakan beberapa faktor yang berkaitan dengan objektif sekolah dan kaedah untuk mencapainya. Objektif sekolah adalah penekanan kepada kejayaan pelajar-pelajar dan kemenjadiannya, manakala kaedah untuk mencapai objektif itu pula adalah merujuk kepada proses yang dilalui oleh sekolah seperti mempunyai visi yang jelas dan strategik, kepimpinan yang cemerlang, keadaan persekitaran yang positif, proses pengajaran dan pembelajaran yang berkualiti dan berkesan, pembangunan profesional, penglibatan semua pihak untuk membuat keputusan, serta wujudnya hubungan kerjasama yang sihat dan kukuh daripada semua pihak samada pihak dalaman mahupun luaran.

Beck dan Murphy (1996) menyatakan ramai pengkaji melihat prestasi pelajar atau orientasi pencapaian mereka sebagai kriteria sekolah yang berjaya dan cemerlang. Namun begitu, Walsh (1999) dan Hill (2001) tidak bersetuju dengan kenyataan tersebut dan menurut mereka kejayaan sesebuah sekolah mengambil kira orientasi proses, di mana pelajar-pelajar membangun dengan baik di bawah kepimpinan yang baik, tanpa mengambil kira samada mereka mencapai tahap yang tinggi atau tidak. Leithwood et. Al (2003) berpendapat bahawa sekolah yang berjaya dan berprestasi tinggi adalah sekolah yang menitikberatkan kepada kedua-duanya iaitu orientasi proses dan orientasi pencapaian murid-murid serta pencapaian organisasi tersebut. Kedua-dua jenis orientasi ini adalah penting dan saling melengkapi.

Sejak dua setengah abad yang lalu, pengkaji dan penulis dalam bidang penyelidikan amat tertarik dengan kajian dalam bidang kejayaan dan keberkesanan sekolah. Pembentukan sekolah yang berprestasi tinggi tidaklah berlaku dengan sendirinya. Menurut Hussein, 2008; Razik dan Swanson, 2001; dan Day et al. , 2006, kepimpinan adalah faktor yang paling penting untuk membentuk sekolah yang berjaya dan berprestasi tinggi. Banyak kajian bersetuju bahawa apa yang membezakan kejayaan sesebuah sekolah dengan sekolah-sekolah yang lain ialah kepimpinan pengetua atau guru besar sekolah tersebut. Hussein (2008) menyatakan kepimpinan pengetua yang dinamik dan bersungguh-sungguh telah dikenalpasti sebagai pembolehubah penting yang mampu membawa kepada kejayaan sesebuah sekolah itu.

Daripada kajian yang telah dijalankan, Bliss (1991) mendapati sekolah yang berjaya selalunya diterajui oleh pemimpin yang berupaya untuk memastikan persekitaran sekolah yang sihat, teratur, berdisiplin dan terarah, wujud hubungan kerjasama dengan semua pihak, komitmen yang tinggi dalam kalangan semua warga sekolah, pembangunan staff yang mencukupi serta mempunyai hubungan dengan ibubapa dan pihak luaran yang baik dan positif. Kajian yang dibuat oleh Baile dan Collinwood (2008) mendapati kepimpinan pemimpin yang paling berkesan memberi impak yang besar kepada keberkesanan dan kejayaan dalam peningkatan organisasi terutamanya, di sekolah-sekolah, kolej, dan universiti. Kajian tersebut telah dilakukan ke atas responden yang terdiri daripada pihak pentadbir sekolah, professor dan pelajar-pelajar. Bailed dan Collinwood (2008) telah menemubual, membuat tinjauan dan kaji selidik untuk mengumpul data daripada responden tersebut. Daripada kajian itu,

mereka mendapati wujud hubungan yang signifikan di antara kepimpinan yang berkesan dengan kejayaan di sekolah.

Dengan perubahan yang berlaku di era globalisasi ini, kepemimpinan seorang pengetua atau Guru Besar tidak hanya berfokus kepada kepimpinan pengajaran dan pembelajaran semata-mata tetapi kepada kepimpinan yang lebih ideal dan mampu mengubah minda, nilai dan sikap atau tingkahlaku warga di dalam sesebuah organisasi sekolah tersebut supaya mempunyai komitmen pada matlamat organisasi dan perjuangan kepada tahap yang cemerlang. Waters, Marzano, & Mc Nulty (2003) berpendapat bahawa pemimpin SBT perlu peka kepada situasi semasa, mempunyai kemahiran untuk menstimulasikan intelek dalam kalangan guru-guru dan staf sokongannya, menjadi agen perubahan, melibatkan warga sekolah dalam merekabentuk dan mengimplementasikan sesuatu polisi dan keputusan, sentiasa memastikan wujud budaya yang sihat, serta sentiasa mengawal dan menilai keberkesanan amalan-amalan di sekolah dan kesannya kepada pembelajaran murid. Menurut Jo, Joseph, & Dana (2010) kepimpinan pengetua dan guru besar SBT yang ideal mengikut era semasa adalah sangat penting dan mempunyai kesan yang kuat kepada pembentukan SBT. Melalui kajian ke atas 20 orang pengetua SBT di Amerika Syarikat, mereka mendapati amalan kepimpinan pengetua dan guru besar SBT tidak hanya tertumpu kepada kepimpinan pengajaran dan pembelajaran sahaja tetapi terdiri lebih daripada itu iaitu kepimpinan pentadbiran (*administrative leadership*) dan kepimpinan instruksional.

Kejayaan sekolah adalah bergantung kepada kepimpinan pengetua dan guru besar. Pengetua dan Guru Besar perlu peka kepada perubahan, memahami konteks dalaman

dan luaran sekolah, menentukan arah, bijak dalam membangunkan manusia dan menstruktur organisasi sekolah. Leithwood et al (2003) mencadangkan sebuah set asas amalan kepimpinan yang berkesan dan sangat berguna kepada semua organisasi sekolah yang ingin mengecapi kejayaan cemerlang. Tiga dimensi di dalam set asas amalan kepimpinan yang berkesan itu ialah menentukan arah, membangunkan manusia dan menstruktur organisasi.

Daripada kajian yang dibuat oleh Day, Harris, Hadfield, Tolley, dan Beresford (2002) yang dikenali sebagai '*International Successful School Principalship Project (ISSPP)*', mereka mendapati wujud hubungan yang signifikan antara kepimpinan pengetua atau Guru Besar dan kejayaan sesebuah sekolah itu. Projek ISSPP tersebut telah dilaksanakan sebanyak tiga fasa yang melibatkan lapan buah negara di dunia iaitu England, Kanada, Amerika Syarikat, Australia, Denmark, Norway, Sweden dan China. Projek ini melibatkan lebih daripada 60 kajian kes daripada pelbagai perspektif dan tinjauan tentang pemimpin sekolah yang berjaya dengan menggunakan kaedah kualitatif. Daripada kajian ISSPP, ia mendapati pemimpin sekolah yang berjaya dan cemerlang adalah cenderung untuk mengamalkan tiga dimensi asas amalan kepimpinan yang berkesan seperti yang dicadangkan oleh Leithwood *et al* (2003) dalam kepimpinan transformasional. Dimensi-dimensi tersebut adalah menentukan arah, membangunkan manusia dan menstruktur organisasi. Pemimpin sekolah yang berjaya ini juga mempunyai nilai peribadi dan professional, memiliki ciri-ciri positif dan keupayaan untuk membuat ramalan dan mengadaptasi kepimpinannya mengikut keperluan dan konteks sekolah.

Dengan menggunakan metodologi yang sama seperti yang dilakukan oleh projek ISSPP, beberapa pengkaji daripada negara-negara lain telah membuat kajian kepimpinan sekolah berjaya, antaranya kajian yang dijalankan oleh Mulford & John (2004) yang berbentuk kajian kes di Tasmania, Australia, kajian Gur, Drysdale & Mulford (2006) di Australia dan kajian Raihani (2007) iaitu kajian kes di tiga buah sekolah di Indonesia. Pengkaji-pengkaji tersebut mendapati kepimpinan yang dicadangkan oleh Leithwood et al (2003) ini adalah paling dominan dalam kepimpinan yang diamalkan oleh pengetua atau guru besar sekolah yang cemerlang.

Dalam mengkaji literatur kajian-kajian lepas, Leithwood, Day, Sammon, Harris dan Hopkin (2006) mendapati sebenarnya kepimpinan sekolah melibatkan empat dimensi utama iaitu menentukan arah, membangunkan manusia, menstruktur organisasi dan menguruskan proses atau program instruksional. Ikutan daripada penemuan dimensi baru itu, satu kajian kes '*across country*' dalam ISSPP telah dijalankan. Leithwood dan Day (2007) telah mendapat bukti yang relevan dengan literatur dan menyatakan wujud amalan-amalan tambahan lain bagi kepimpinan sekolah yang berjaya. Bagi dimensi pertama iaitu menentukan arah, amalan tambahan yang ditemui ialah kemahiran menyelesaikan masalah (menganalisa konteks, menyelesaikan masalah bersama, merancang penambahbaikan dan mementingkan nilai dan kepercayaan). Manakala dalam dimensi kedua iaitu dimensi membangunkan manusia, pemimpin juga perlu mempunyai sikap saling percaya dan mempercayai serta sentiasa kelihatan (keterlibatan) di sekolah atau menghadiri aktiviti dan program yang dianjurkan di sekolah. Bagi dimensi ketiga pula iaitu dimensi menstruktur organisasi, amalan tambahan yang dinyatakan oleh pengkaji ISSPP ialah pemimpin hendaklah memastikan persekitaran di sekolah adalah selamat dan terkawal. Akhirnya dimensi

keempat iaitu menguruskan program instruksional di mana pemimpin memainkan peranan dalam memperkenalkan bentuk pengajaran yang produktif kepada warga sekolah khasnya guru-guru dan juga membentuk kesatuan atau hubungan yang baik dengan semua pihak di dalam atau di luar sekolah untuk mendapat peluang dan tips baru dalam usaha untuk meningkatkan kualiti dan keberkesanan proses instruksional di sekolah.

Amalan kepimpinan pengetua atau guru besar yang terbaik akan memberi kesan kepada peningkatan sekolah dan pencapaian pelajar dalam akademik dan bukan akademik. Menurut Jo et al. (2010), pemimpin SBT sentiasa mengutamakan proses instruksional dan pencapaian murid dalam pembelajaran. Daripada kajian yang dijalankan ke atas 20 pengetua SBT di Amerika Syarikat, Jo et al. (2010) telah membentuk sebuah model SBT yang kenali sebagai *Model Double Helix* dimana kepimpinan yang dominan diamalkan di SBT ialah kepimpinan pentadbiran dan instruksional. Beliau mendapati pemimpin SBT mengamalkan kepimpinan intruksional di mana pemimpin sentiasa memberi fokus kepada proses pengajaran dan pembelajaran. Pemimpin SBT juga membentuk budaya untuk menyokong kepada proses pengajaran, sentiasa berbincang tentang pengajaran, mementingkan kepada pembangunan professional guru-guru dan menggunakan pendekatan '*system development*' kepada sebelas elemen yang berasaskan kajian (faktor pencapaian, perancangan, komponen instruksional, strategi pengajaran dan keupayaan murid, pengajaran mengikut kandungan, arahan, keperluan murid yang pelbagai, teknologi, model pengajaran dan pengurusan bilik darjah) apabila mereka berinteraksi dengan guru-guru tentang proses instruksional.

2.4 Kepemimpinan Situasi

Teori kepemimpinan situasi atau biasa disebut pendekatan kontingensi didasarkan atas anggapan bahwa keberhasilan kepemimpinan suatu organisasi atau lembaga tidak hanya bergantung pada atau dipengaruhi oleh perilaku dan sifat-sifat pemimpin saja. Tiap-tiap organisasi atau lembaga memiliki ciri-ciri khusus dan unik. Bahkan organisasi atau lembaga yang sejenis pun akan menghadapi masalah yang berbeza karena lingkungan yang berbeza, semangat dan watak pekerja yang berbeza. Situasi yang berbeza harus dihadapi dengan perilaku kepemimpinan yang berbeza pula. Pola perilaku yang berbeza akan menjadi efektif di dalam situasi yang berbeza dan pola perilaku tidaklah optimal dalam semua situasi.

Kepemimpinan situasi memfokuskan kepada watak-watak peribadi pemimpin, tingkah lakunya, dan pembolehubah situasi. Model kepemimpinan ini mencetuskan pada kondisi atau situasi dengan watak dan tingkah laku sinergi kerja pemimpin (Hoy & Miskel, 1978). Model kepemimpinan Fiedler (1967) disebut sebagai model kepemimpinan situasi atau kontingensi kerana model ini beranggapan bahawa kontribusi pemimpin terhadap efektifitas kerja bergantung kepada cara atau gaya kepemimpinan dan kesesuaian situasi yang dihadapinya. Menurut Fiedler, ada tiga faktor utama yang mempengaruhi kesesuaian situasi dan ketiga faktor ini mempengaruhi keefektifan pemimpin. Ketiga faktor tersebut adalah hubungan antara pemimpin dan orang bawahan, struktur tugas, dan kekuatan posisi.

Hubungan antara pemimpin dan pekerja merujuk kepada orientasi hubungan di mana menjelaskan sejauh mana pemimpin itu disukai dan dipercayai oleh pekerja-pekerjanya, serta kemahuan pekerja untuk mengikut arahan pemimpinnya. Struktur

tugas atau orientasi tugas pula menjelaskan sejauh mana tugas-tugas organisasi disampaikan dengan jelas dan sejauh mana tugas dilengkapi dengan arahan dan prosedur tugas dengan tepat. Merujuk kepada teori Path-Goal, beliau berpendapat bahawa efektifitas pemimpin ditentukan oleh interaksi antara tingkah laku pemimpin dengan situasi (House, 1971).

Menurut House, tingkah laku pemimpin dapat dikelompokkan kepada empat kelompok. Kelompok pertama ialah kepemimpinan menyokong merujuk kepada perhatian kepada kesejahteraan pekerja dan menciptakan iklim kerja yang bersahabat. Kelompok kedua pula ialah kepemimpinan mengarah di mana pemimpin mengarahkan pekerja untuk bekerja mengikut peraturan, prosedur, dan panduan yang ada. Bagi kelompok ketiga pula ialah kepemimpinan penglibatan yang melibatkan perbincangan di antara pemimpin dengan pekerja dalam membuat keputusan serta kelompok keempat ialah kepemimpinan orientasi pencapaian di mana pemimpin menentukan tujuan organisasi dan menekankan kepada keperluan kerja yang memuaskan.

Model kepemimpinan Fiedler disebut sebagai model kontingensi kerana model tersebut beranggapan bahawa kontribusi pemimpin terhadap efektifitas kinerja kelompok tergantung pada cara atau gaya kepemimpinan (*leadership style*) dan kesesuaian situasi (*the favourableness of the situation*) yang dihadapinya. Menurut Fiedler, ada tiga faktor utama yang mempengaruhi kesesuaian situasi dan ketiga faktor ini selanjutnya mempengaruhi keefektifan pemimpin. Ketiga faktor tersebut adalah hubungan antara pemimpin dan bawahan, struktur tugas dan kekuasaan jabatan.

Kepemimpinan situasional adalah suatu teori yang memusatkan perhatian kepada pengikut. Menurut Hersey dan Blanchard, kepemimpinan yang efektif tergantung pada tindakan pengikut. Tingkat kematangan pengikut sangat menentukan keefektifan kepemimpinan. Kematangan adalah kemampuan dan kemahuan pengikut dalam mempertanggungjawabkan pelaksanaan tugas yang dibebankan kepadanya.

Menurut teori ini, gaya kepemimpinan akan efektif jika disesuaikan dengan tingkat kematangan pengikut. Makin matang pengikut, pemimpin harus mengurangi perilaku tugas dan menambah perilaku hubungan. Apabila pengikut bergerak mencapai tingkat rata-rata kematangan, pemimpin harus mengurangi perilaku tugas dan perilaku hubungan. Selanjutnya, pada saat pengikut tingkat kematangan penuh dan sudah mampu bekerja sendiri, pemimpin sudah dapat mendelegasikan tugas kepada pengikut.

Situasi kerja yang khusus selalu memerlukan kepada jenis kepemimpinan yang khusus pula. Seorang pemimpin dalam hal ini harus memiliki sikap fleksibilitas yang tinggi terhadap situasi dan kondisi yang menyertai para pekerjanya. Apabila ia tidak berlaku, maka yang akan muncul bukan komitmen atau kepatuhan tetapi halangan atau perlawanan dari pekerjanya yang pada akhirnya mengakibatkan pada tidak efektifnya suatu kepemimpinan. Pemahaman terhadap situasi dan kondisi ini sangat penting bagi seorang pemimpin sehingga gaya kepemimpinannya tidak selalu memuaskan. Oleh karena itu, seorang pemimpin harus memahami dengan baik jenis kepemimpinan situasi.

Setiap pemimpin berharap dapat menemukan cara agar pekerjanya selalu dapat mempertahankan kualiti dan kemajuan kerjayanya. Karakteristik pemimpin yang unggul adalah kemampuan pemimpin dalam menciptakan harapan kinerja tinggi, yang dapat dipenuhi oleh pekerjanya. Menjadi pemimpin yang efektif haruslah dapat menyesuaikan diri iaitu dapat mendelegasikan tugasnya secara efektif kerana mempertimbangkan kemampuan pemimpin sendiri, kemampuan pekerja, serta tujuan yang harus dicapai. Ada beberapa faktor penting yang dapat mempengaruhi keberkesanan kepemimpinan.

Pertama, persepsi yang tepat. Persepsi memainkan peranan dalam mempengaruhi keberkesanan kepemimpinan. Pemimpin yang memiliki persepsi yang keliru terhadap pekerjanya mungkin kehilangan peluang untuk mencapai hasil yang optimum. Oleh kerana ketepatan persepsi kepemimpinan sangat penting, maka hal itu begitu penting pada setiap model situasi. Kedua, tingkat kematangan. Pemimpin dituntut untuk berkemampuan dan berkemahuan dalam mengambil tanggungjawab untuk mengarahkan perilaku mereka sendiri dengan memperhatikan tingkat kematangan dalam pengetahuan, keahlian dan pengalaman untuk melaksanakan pekerjaan tanpa pengawasan yang ketat dan juga kemahuan untuk melaksanakan pekerjaan itu. Bagaimanapun, pekerja harus diberi perhatian serius ketika membuat pertimbangan tentang gaya kepemimpinan yang dapat mencapai hasil yang ditetapkan.

Ketiga, penilaian yang tepat terhadap tugas. Para pemimpin harus mampu menilai dengan tepat tugas yang dilaksanakan oleh pekerjanya. Dalam situasi tugas yang tidak terstruktur, kepemimpinan autokratik mungkin sangat tidak sesuai. Para

pekerja memerlukan garis petunjuk, bebas bertindak, dan sumber daya untuk menyelesaikan tugas itu. Pemimpin harus dapat dengan tepat menentukan kekurangan pekerja sehingga pilihan gaya kepemimpinan yang layak harus dilakukan. Karena tuntutan ini, seorang pemimpin harus memiliki beberapa pengetahuan teknik tentang pekerjaan itu dan syarat-syaratnya berdasarkan kepada situasi.

Keempat, latar belakang dan pengalaman. Di sini ditegaskan bahwa latar belakang dan pengalaman pemimpin mempengaruhi pilihan gaya kepemimpinan. Seseorang yang telah memperoleh keberhasilan karena berorientasikan kepada hubungan mungkin akan meneruskan penggunaan gaya ini. Demikian juga, seorang pemimpin yang tidak percaya kepada para pekerjanya dan telah menyusun tugas bertahun-tahun akan menggunakan gaya autokratik.

Kelima, harapan dan gaya pemimpin. Pemimpin senang dan lebih menyukai suatu gaya kepemimpinan tertentu. Seorang pemimpin yang memilih pendekatan yang berorientasikan tugas, lebih berkecenderungan autokratik dan mendorong keberanian pekerja mengambil pendekatan yang sama. Peniruan model pemimpin merupakan kekuatan untuk membentuk gaya kepemimpinan kerana pemimpin memiliki berbagai landasan kekuasaan, maka harapan mereka adalah penting.

Keenam, hubungan interaksi. Pemimpin membentuk hubungan dengan pemimpin yang lain. Hubungan interaksi ini digunakan untuk menukar pandangan, gagasan, pengalaman, dan cadangan. Teman interaksi seorang pemimpin dapat memberikan dukungan dan dorongan semangat kepada berbagai perilaku kepemimpinan,

sehingga mempengaruhi pemimpin itu pada waktu yang akan datang. Teman-teman interaksi merupakan sumber penting tentang perbandingan dan informasi dalam membuat pilihan dan perubahan gaya kepemimpinan.

2.5 Model-model Kepemimpinan Situasi

2.5.1 Model Fiedler

Kepemimpinan situasi dikembangkan oleh Fred Fiedler. Konsep dari teori kepemimpinan situasi menurut Fiedler dalam Usman (2001), pemimpin akan berhasil menjalankan kepemimpinannya jika menerapkan gaya kepemimpinan yang berbeda di suatu situasi yang berbeza. Ini bermakna, gaya kepemimpinan yang digunakan bergantung kepada situasi. Variabel utama kepemimpinan situasi Fiedler ini adalah skala hubungan yang paling tidak disukai (*least-preferred co-worker /LPC*). Hal ini dilakukan kerana menurut Fiedler bahawa kunci keberhasilan kepemimpinan adalah gaya kepemimpinan dasar seseorang, baik berorientasikan tugas atau berorientasikan hubungan. Skala tersebut melibatkan 18 pasangan kata sifat yang berlawanan seperti menyenangkan-tidak menyenangkan, membosankan-menarik, dan ramah-tak ramah. Pertanyaan tersebut diperuntukkan kepada pemimpin untuk menjelaskan keadaan pekerja dengan pemimpin dalam menyelesaikan tugas.

Fiedler dalam Robbins (1998) menyatakan situasi yang menguntungkan atau tidak menguntungkan dapat mempengaruhi keberkesanan kepemimpinan. Penjelasan tentang situasi ini oleh Fiedler diidentifikasi menjadi 3, iaitu :

- a) **Hubungan Pemimpin-Pekerja:** Hubungan pemimpin-pekerja merupakan kadar keyakinan, kepercayaan, dan rasa hormat pekerja terhadap pemimpinnya. Variabel situasi ini mencerminkan penerimaan pemimpin.

Menurut model ini, semakin tinggi hubungan di antara pemimpin dengan pekerjanya, semakin mudah bagi pemimpin untuk mencapai kerjasama kelompok. Hubungan pemimpin-pekerja diklasifikasikan sebagai baik-buruk.

- b) **Struktur Tugas:** Struktur tugas pula adalah berkaitan dengan sejauh mana tugas kelompok bersifat rutin atau bersifat kompleks. Komponen dari struktur tugas terdiri dari kejelasan tujuan, keseragaman cabang-tujuan, penilaian keputusan, dan keperincian keputusan. Kejelasan tugas merupakan kadar sejauh mana tugas dan tanggungjawab dinyatakan dengan tegas dan disampaikan kepada orang-orang yang melaksanakan tugas. Penilaian keputusan berkaitan sejauh mana kekukuhan dan ketepatan keputusan yang umumnya ditemui dapat dibuktikan kepada pelaksanaan prosedur.
- c) **Kekuasaan Jabatan:** Kekuasaan jabatan merupakan kekuasaan yang ada pada kedudukan pemimpin, yaitu sejauh mana pemimpin mempengaruhi perilaku pekerjanya melalui kekuasaan seperti memecat, mempromosi, dan menaikkan gaji.

Ketika menggambarkan variabel kepemimpinan dan variabel situasi, Fiedler mendefinisikan kontingensi tertentu bagi keberkesanan kepemimpinan. Untuk melakukannya, Fiedler mempelajari 1200 kelompok di mana ia dapat memperbandingkan gaya kepemimpinan yang berorientasi hubungan dan kepemimpinan berorientasi tugas pada masing-masing ke-8 kategori situasi itu. Fiedler menyimpulkan bahawa para pemimpin yang berorientasi tugas itu cenderung untuk bekerja lebih baik dalam situasi yang sangat menguntungkan mereka.

Sebaliknya, para pemimpin yang berorientasi hubungan tampak bekerja lebih baik dalam situasi yang agak menyenangkan.

Fiedler memperlakukan gaya kepemimpinan seseorang itu sebagai hal yang tetap. Oleh itu, ada dua cara untuk memperbaiki keberkesanan pemimpin. Pertama, membawa masuk pemimpin baru yang lebih sesuai dengan situasinya. Misalnya, jika situasi kelompok itu di peringkat sebagai sangat tidak menyenangkan, tetapi dipimpin oleh pemimpin yang berorientasi hubungan, kinerja kelompok itu dapat diperbaiki dengan mengganti orang tersebut dengan pemimpin yang berorientasi tugas.

Kedua, mengubah situasi hingga sesuai dengan pemimpin. Hal ini dapat dilakukan dengan menyusun semula tugas-tugas atau meningkatkan atau mengurangi kekuasaan pemimpin itu atas faktor-faktor, seperti kenaikan gaji, kenaikan pangkat, dan tindakan disiplin. Untuk dapat menggunakan model kepemimpinan Fiedler ini, terdapat dua keadaan yang perlu dilakukan oleh pemimpin yaitu pertama, pemimpin harus tahu bahawa dirinya memiliki gaya yang berorientasi hubungan atau gaya yang berorientasi tugas. Kedua, pemimpin harus mendiagnosis situasi dan menentukan apakah hubungan pemimpin-pekerja, struktur tugas, dan kekuasaan posisi yang ada menguntungkan atau tidak menguntungkan.

2.5.2 Model Kepemimpinan Path Goal

Robert House pada tahun 1971 mengembangkan teori kepemimpinan situasi yang disebutnya dengan *Path-Goal Theory*. Perilaku pemimpin dikatakan efektif jika pekerja menganggap gaya tersebut dapat memberikan kepuasan pada dirinya. Gaya

kepemimpinan yang sesuai dengan situasi dapat menimbulkan kepuasan pada pekerjanya di mana akhirnya dapat menimbulkan motivasi pekerja untuk bekerja keras. Menurut House dalam Yukl, fungsi motivasi dari pemimpin adalah bertambahnya keuntungan pribadi pekerja bagi pencapaian kerja ke arah matlamat dan keuntungan tersebut menjadi lebih mudah dijalankan dengan memperjelasnya, mengurangi halangan-halangan, serta meningkatkan peluang bagi kepuasan pegawai terhadap pemimpinnya. Pemimpin juga sangat berpengaruh terhadap kepuasan pekerja, khususnya kepuasan terhadap kepemimpinannya.

Menurut House dan Dessler dalam Yukl bahwa perilaku pimpinan dilihat oleh pekerja sebagai sebuah sumber kepuasan yang segera atau sebagai kepuasan di masa akan datang. Kegiatan kepemimpinan terhadap kepuasan pekerja tidak perlu sama dengan usaha pekerja, tetapi ia bergantung pada situasi dan perilaku pimpinan. Variabel-variabel intervensi dari teori *path-goal* menjelaskan bagaimana perilaku dari seorang pemimpin mempengaruhi kepuasan dan usaha dari pekerja. Variabel intervensi tersebut dipinjam dari sebuah teori motivasi yang disebut *expetancy theory*.

2.6 Kecerdasan Emosi Pemimpin

Sejarah perkembangan penyelidikan mengenai emosi dan kecerdasan emosi (*emotional intelligence*) dapat dibahagikan kepada tiga disiplin utama iaitu domain sosiologi, domain psikologi dan domain kepemimpinan (Weinberger, 2002b). Kajian awal berkaitan dengan emosi adalah dalam bidang sosiologi dan psikologi. Dari sudut psikologi, kajian-kajian adalah mengenai aspek emosi dan motivasi (Plutchik, 1984; Pinder, 1998), empati (Mehrabian & Epstein, 1972), dan mood (Mayer & Bremer, 1985).

Kajian berkaitan dengan kecerdasan emosi dimulakan oleh Thorndike (1920) dengan membahagikannya kepada tiga komponen iaitu kecerdasan sosial, kecerdasan konkrit dan kecerdasan abstrak. Definisi lain berkaitan dengan kecerdasan ialah kapasiti individu untuk bertindak mengikut keperluan, berfikir secara rasional dan berbincang secara berkesan berdasarkan persekitarannya (Weschler, 1958).

Pada tahun 1950an, Abraham Maslow yang mengkaji tentang pencapaian tertinggi manusia, menumpukan kepada masalah kesihatan dan soal kebahagiaan hidup. Manusia mula didedahkan kepada konsep kebahagiaan, kesihatan dan kejayaan dalam kehidupan. Secara umumnya kepentingan pendidikan ditumpukan kepada penyelesaian yang bersifat tradisional iaitu yang berasaskan kepada kemahiran logik-kognitif, analisis dan yang berorientasikan maklumat pendidikan. Sebelum Maslow, kebanyakan kajian-kajian awal lebih menekankan kepada penyelesaian masalah berkaitan ketakutan dan kegagalan. Carl Rogers (1969), sebagai contoh meletakkan kepentingan perasaan, pertimbangan dan menggalakan seseorang itu untuk belajar melalui pemerhatian, bukannya melalui guru atau ahli-ahli psikologi.

Konsep lain dalam tahun-tahun 1970an ialah berkaitan dengan pendidikan moral, yang dipopularkan oleh Lawrence Kohlberg daripada Universiti Harvard. Kajian-kajian Kohlberg menunjukkan terdapat tiga perbezaan dalam tingkahlaku moral, iaitu prakonvensional, konvensional dan pasca konvensional di mana ianya hampir sama seperti mana yang dicadangkan oleh Jean Piaget iaitu perbezaan tahap kognitif atau pertumbuhan intelektual daripada yang bersifat asas, konkrit kepada yang bersifat abstrak.

Selain itu Howard Gardner, pakar psikologi dari Universiti Harvard juga menunjukkan mengenai kepentingan kecerdasan emosi (EI) di dalam bukunya, *Frames of Mind*. Beliau mencadangkan tujuh asas kecerdasan termasuklah kebiasaan mendengar (*familiar verbal*) dan kemampuan Matematik, juga merangkumi dua personal variasi yang dikenali sebagai dunia dalaman dan penerimaan sosial. Gardner membahagikan kecerdasan sosial (*social intelligence*) di dalam teori *multiple intelligence*, kepada dua bahagian iaitu hubungan dirinya dengan individu-individu lain (*interpersonal*) dan kecerdasan yang berkaitan dengan diri sendiri (*intrapersonel intelligence*). *Interpersonel intelligence* ialah kemampuan untuk memahami orang lain dari aspek motif, motivasi, dan cara mereka bekerja. Manakala *intrapersonel intelligence* berkaitan dengan kemampuan untuk memotivasikan diri yang lahir dalam diri seseorang itu. Dalam teori *multiple intelligence* ini juga, Gardner mencadangkan *intelligence* atau kecerdasan sebagai kapasiti dalam proses penyelesaian masalah (Gardner, 1983).

Selanjutnya, dalam tahun 1990, istilah kecerdasan emosi telah diteliti pula oleh Mayer dan Salovey secara lebih saintifik untuk memperlihatkan perbezaan kemampuan seseorang itu dalam aspek emosi. Penelitian Mayer dan Salovey mendapati sesetengah orang lebih berkemampuan mengurus emosi diri dengan baik seperti dapat mengidentifikasikan perasaan diri sendiri, perasaan orang lain dan dapat menyelesaikan masalah-masalah atau isu yang berkaitan dengan emosi. Mayer dan Salovey (1997), mengkatogerikan persoalan hubungan dengan individu (*interpersonel*) dan hubungan dengan diri sendiri (*intrapersonel*) kepada lima asas utama iaitu: kesedaran diri; pengurusan emosi; motivasi diri; empati; dan mengurus emosinya dalam berhubungan dengan orang lain. Mayer dan Salovey (1993)

mendefinisikan kecerdasan emosi sebagai kecerdasan sosial iaitu kemampuan untuk mengamati emosi dirinya sendiri dan emosi orang lain, mengklasifikasikannya dan menggunakan informasi tersebut sebagai panduan untuk memikirkan sesuatu tindakan yang bersesuaian.

Dalam tahun 1997, Mayer dan Salovey melihat kembali definisi mengenai kecerdasan emosi dan mereka membahagikannya kepada empat bahagian iaitu kemampuan mental dalam mempersepsi emosi, kemampuan untuk menilai emosi, kemampuan untuk berhubungan dengan subordinat dan kemampuan menyuntik emosi sebagai kaedah untuk membantu memahami emosi dirinya dan orang lain. Pengetahuan mengenai emosi akan dapat meningkatkan keberkesanan kepemimpinan dalam berhubungan dan mempengaruhi subordinat untuk meningkatkan perkembangan intelektual dan keberkesanan organisasi (Mayer & Salovey, 1997).

Menurut Mayer dan Salovey (1997), bahagian pertama iaitu kemampuan mental dalam mempersepsi emosi, meliputi kemampuan untuk mengenal pasti perlakuan emosi melalui wajah, muzik dan cerita. Bahagian kedua iaitu kemampuan untuk menilai emosi merangkumi kemampuan menilai emosi dan hubungannya dengan lain-lain pemikiran seperti rasa dan warna (hubungan ini boleh dikaitkan dengan kerja-kerja seni dan pertukangan) dan menggunakan alasan-alasan emosi dalam penyelesaian masalah. Bahagian ketiga iaitu kemampuan berhubungan atau memahami emosi termasuklah kemampuan penyelesaian masalah berkaitan emosi seperti mengetahui jenis emosi yang sesuai, bersamaan atau bertentangan dan hubungan serta jalan penyelesaiannya. Akhir sekali, bahagian keempat ialah,

pengurusan emosi merangkumi pemahaman mengenai implikasi fakta-fakta sosial berkaitan emosi dan peraturan-peraturan dalam emosi diri sendiri dan orang lain.

Pembahagian Mayer dan Salovey dapat diteliti dalam Jadual 2.1 mengenai pembahagian Refleksi Kecerdasan Emosi. Pembahagian kecerdasan emosi daripada yang asas kepada peringkat tertinggi ini memperlihatkan keperluan intergrasi dalam proses psikologikal seseorang individu. Contohnya bahagian yang terendah secara relatifnya mempertimbangkan kemampuan untuk penerimaan dan mempamerkan emosi. Dalam keadaan yang bertentangan, bahagian yang tertinggi lebih kepada pertimbangan terhadap reflektif emosi. Kajian menunjukkan seseorang yang mempunyai kecerdasan emosi yang tinggi dijangka lebih cepat bertindak dan peka terhadap sesuatu keadaan (Mayer dan Salovey, 1997).

Jadual 2.1

Refleksi Kecerdasan Emosi

Bahagian 1: Persepsi, Penilaian dan Ekspresi Emosi

- i. Kebolehan untuk memastikan emosi melalui perawakan fizikal, perasaan dan pemikiran
- ii. Kemampuan untuk menilai emosi orang lain, kerja-kerja seni dan sebagainya contohnya penggunaan bahasa, suara, penampilan diri dan tingkah laku
- iii. Kemampuan ekspresi emosi yang sesuai dan menunjukkan keperluan yang bersesuaian dengan perasaan.
- iv. Kemampuan untuk membahagikan antara keperluan dan bukan keperluan, atau keikhlasan dan yang tidak ikhlas melalui ekspresi perasaan.

Bahagian 2: Kemampuan Menghubungkan Emosi Dengan Pemikiran

- i. Keutamaan pemikiran emosi melalui pemerhatian kepada informasi-informasi yang penting
- ii. Kemampuan untuk menjelaskan dan mengaplikasikan emosi sebagai bantuan untuk menilai dan membuat pertimbangan berkaitan memori perasaan.
- iii. Emosi boleh mengubah perspektif individu daripada bersifat optimis kepada pesimis, mendorong pertimbangan daripada pelbagai sudut pandangan.
- iv. Perbezaan bentuk emosi mendorong kepada pendekatan penyelesaian masalah yang lebih spesifik seperti kegembiraan dapat meningkatkan penyebab berbentuk induktif dan kreativiti.

Bahagian 3: Menganalisis dan Memahami Emosi: Mengaplikasi Pengetahuan Mengenai Emosi

- i. Kemampuan untuk melabel emosi dan menghubungkan dengan perkataan yang berkaitan dengan emosi itu sendiri seperti hubungan antara perbezaan *liking* dan *loving*
- ii. Kemampuan untuk menginterpretasi makna emosi berkaitan dengan peristiwa seperti kesedihan disebabkan kehilangan sesuatu benda.
- iii. Kemampuan untuk memahami perasaan yang kompleks; perasaan berkaitan dengan kasih sayang atau kebencian yang tidak berbelah bagi seperti kombinasi antara perasaan takut dan terkejut
- iv. Kemampuan untuk mengubah situasi emosi seperti daripada perasaan marah kepada rasa puas atau marah kepada rasa malu

Bahagian 4: Reflektif Emosi Untuk Menggalakkan Perkembangan Intelektual

- i. Kemampuan untuk berhadapan dengan perasaan sama ada diterima atau tidak diterima
- ii. Kemampuan membuat refleksi untuk berhadapan atau mentafsir pelbagai emosi
- iii. Kemampuan reflektif untuk memerhati emosi yang berhubungan dengan dirinya sendiri dan orang lain seperti melihat sejauh mana kejelasan, kesamaan, mempengaruhi sesuatu isu.
- iv. Kemampuan untuk mengurus emosi dirinya dan emosi orang lain melalui pengurusan emosi dan menggalakkan penerimaan diri, tanpa menokok tambah maklumat yang disampaikan.

Namun begitu, penerbitan buku Goleman berkenaan 'kecerdasan emosi' pada tahun 1995 telah menjana minat yang cukup popular dalam pembentukan kecerdasan emosi. Salah satu daripada idea pembentukan kecerdasan emosi yang segera dikaitkan dengan pengertian buku tersebut ialah pada konteks pendidikan dan kerjaya. Bermula dari situ, terlalu banyak program-program baru yang dilaksanakan untuk membina dan meningkatkan keupayaan dan kemampuan yang berkait dengan kecerdasan emosi (Bar-On & Parker, 2000b).

Salah satu masalah dengan kesusasteraan awal berkenaan kecerdasan emosi adalah pada definisinya yang kabur dan konsepnya yang kurang jelas. Kecerdasan emosi dianggap sebagai pencetus pelbagai dimensi tetapi ia sering tidak jelas dalam sastera awal berkenaan dimensi apa yang perlu dimasukkan, dan dimensi yang mana mempengaruhi perbezaan aspek kehidupan manusia. Begitu juga, wujudnya

permasalahan mengenai kekurangan alat ukur bagi kecerdasan emosi yang boleh dipercayai dan mempunyai kesahan bagi model kecerdasan emosi yang telah dicadangkan (Zeidner, Matthews & Roberts, 2001).

Model awal untuk kecerdasan emosi kerap kali termasuk dalam satu senarai panjang yang merangkumi ciri-ciri dan kebolehan di mana ianya diambil daripada beberapa aspek psikologi personaliti. Walaubagaimanapun, pada masa kini, ia tertumpu kepada maksud yang lebih terhad iaitu menjurus kepada kompetensi emosi dan sosial. Namun demikian, ahli-ahli teori sering merungut mengenai label-label dimensi yang tepat, lalu kecerdasan emosi lebih cenderung memfokuskan kepada empat dimensi utama sahaja (Bar-On & Parker, 2000b).

Dimensi pertama ialah keupayaan untuk melihat, menilai, dan meluahkan emosi. Persepsi emosi mungkin melibatkan tumpuan perhatian kepada pelbagai isyarat bukan lisan seperti ekspresi muka, nada suara dan gerakan badan dalam diri sendiri dan orang lain. Penyelidikan yang dijalankan secara konsisten mendapati bahawa keupayaan untuk memahami emosi tingkah laku dalam diri dikaitkan dengan keupayaan untuk memahami orang lain (Taylor, Bagby, & Parker, 1997).

Dimensi kedua pula ialah keupayaan untuk menggunakan emosi bagi memudahkan pemikiran dan tingkah laku. Dimensi ini memberi tumpuan kepada persoalan bagaimana emosi mempengaruhi sistem kognitif kita. Keupayaan ini boleh menjadi sangat bermanfaat seperti apabila kita menggunakan gerak hati untuk membantu membuat sebarang keputusan atau berfikiran kreatif.

Dimensi ketiga merujuk kepada keupayaan untuk memahami dan menggunakan pengetahuan emosi. Seperti yang dicatatkan oleh Mayer, Salovey, dan Caruso (2002), pemahaman tentang sesuatu yang telah membawa kepada pengalaman emosi tertentu merupakan komponen kritikal kecerdasan emosi. Dengan lebih tepat lagi ia bermaksud pengetahuan bagaimana emosi digabungkan dan ditukar dari masa ke semasa mengikut kesesuaian adalah penting dalam urusan seseorang dengan orang lain dalam meningkatkan pemahaman diri seseorang.

Dimensi keempat pula ialah keupayaan untuk mengurus dan mengawal emosi. Individu yang tinggi pada dimensi ini secara umumnya mereka seorang yang tenang dan bekerja dengan baik di bawah sebarang tekanan. Mereka jarang impulsif dan kebiasaannya boleh bertindak balas terhadap sesuatu keadaan yang tertekan tanpa cetusan emosi (Parker, 2000).

Berdasarkan kepada penjelasan dimensi-dimensi utama tersebut, maka golongan profesional dalam sumber manusia mengambil aspek kecerdasan emosi sebagai langkah baru dalam pembinaan organisasi pada akhir tahun 1990-an. Sehubungan itu, terdapat minat yang kuat dalam mengkaji hubungan di antara tampuk kepimpinan dalam pelbagai persekitaran kerja. Kepimpinan melibatkan interaksi dan hubungan sosial dengan individu lain yang mana memerlukan kepada kesedaran dan pengawalan emosi dalam mempengaruhi kualiti interaksi dan perhubungan sosial tersebut. Walaupun media massa sering menumpukan aspek kecerdasan emosi dan tempat kerja pada bahagian atasan struktur korporat, namun kajian empirikal yang semakin meningkat telah mencadangkan bahawa aspek kecerdasan emosi ini turut

diberi tumpuan dalam tingkahlaku mengurus kepimpinan di pelbagai peringkat institusi (George, 2000).

Jika kita melihat kepada kesusasteraan terkini berkenaan keupayaan kepimpinan yang berjaya, kita dapat melihat beberapa ciri-ciri asas kecerdasan emosi yang menyumbang kepada pengurusan tingkah laku yang positif. Pemimpin yang mempunyai skor kecerdasan emosi pada tahap purata, mereka cenderung untuk mempunyai kemahiran komunikasi secara purata dalam peringkat lisan dan bukan lisan. Ini adalah satu kemahiran yang penting apabila pemimpin perlu untuk berkomunikasi berkenaan matlamat dan objektif kepada orang bawahan. Bagi pemimpin yang mempunyai tahap melebihi purata kecerdasan emosi pula, mereka biasanya mempunyai keupayaan dalam menghadapi tekanan. Ini merupakan kebolehan yang sangat penting bagi menjana dan mengekalkan semangat, keyakinan, dan kerjasama di tempat kerja (George, 2000).

2.7 Teori-Teori Prestasi Berasaskan Kompetensi Emosi

2.7.1 Teori Mayer & Salovey

Pada tahun 1990 Mayer dan Salovey telah membawa dimensi baru dalam Penilaian Pendidikan dengan memperkenalkan istilah kecerdasan emosi (EQ) kepada dunia. Hal ini menyebabkan ramai pakar mengatakan kegiatan manusia tidak hanya bergantung kepada kecerdasan intelek (IQ) seseorang tetapi keputusan yang mereka buat dalam banyak perkara juga bergantung kepada EQ.

Ahli psikologi yang terawal merungkai makna kecerdasan emosi secara spesifik ialah Mayer dan Salovey (1990). Menurut mereka, kecerdasan emosi merujuk kepada :

"Emotional intelligence is the ability to perceive, to access and generate emotions so as to assist thought, to understand emotions and emotional knowledge, and to relectively regulate emotions so as to promote emotional and intellectual growth". (Mayer dan Salovey,1990).

Mayer dan Salovey (1993) seterusnya menyatakan bahawa kecerdasan emosi membenarkan kita berfikir lebih kreatif dan menggunakan emosi bagi menyelesaikan masalah. Menurut mereka, kecerdasan emosi juga merujuk kepada kebolehan seseorang untuk memantau perasaan dan emosi sendiri dan orang lain, untuk membezakan setiap emosi yang dirasakan dan untuk menggunakan maklumat yang diperolehi dalam pemikiran dan tindakan. Contohnya, menggunakan perkataan kebolehan tetapi bukan kemahiran.

Dalam model ini, Model Mayer dan Salovey Mereka telah membahagikan kepintaran emosi seseorang individu kepada empat cabang kebolehan. Cabang yang pertama merujuk kepada Persepsi Emosi (*Emotional Perception*). Ia melibatkan kebolehan seperti mengenal pasti emosi melalui mimik muka, muzik, cerita atau sebagainya.

Mayer dan Salovey (1997), kemudiannya menyatakan kecerdasan emosi didefinisikan sebagai keupayaan untuk mengawal emosi diri dan orang lain, untuk

membezakan antara emosi tersebut dan untuk menggunakan kefahaman itu untuk memantau pemikiran dan tindakan diri.

Salovey dan Mayer (1990) merupakan orang yang terawal membina dan mendefinisikan konsep kecerdasan emosi iaitu ‘kemampuan untuk melihat perasaan dan emosi dalam diri sendiri dan diri orang lain, menggunakannya sebagai sumber maklumat atau panduan untuk membina strategi dan cara bertindak’ (hal. 189). Mayer dan Salovey (1997) menyatakan kebanyakan kerangka teoritikal kecerdasan emosi boleh dirumuskan kepada empat bahagian iaitu:

- i) Kemampuan memberi pandangan, menilai dan mengekspresi emosi melalui proses pengamatan dan penghayatan emosi diri dan orang lain
- ii) Kemampuan untuk memahami dan mengaplikasikan emosi yang diperlukan semasa berkomunikasi dengan dirinya dan orang lain serta mempengaruhi proses kognitif.
- iii) Kemampuan menganalisa, memahami dan peka terhadap perkembangan emosi, memahaminya dalam usaha untuk mencecerap kecenderungan emosi, percanggahan dalam emosi, dan rangkaian-rangkaian emosi
- iv) Kemampuan untuk membentuk emosi sama ada secara berhadapan atau tidak dan menilai emosi bagi tujuan mempromosi perubahan dari situasi negatif kepada situasi bersifat positif.

Terdapat juga sumber menyatakan, Mayer, Caruso dan Salovey (2000), mendefinisikan kecerdasan emosi (Emotion Quotient) atau EQ sebagai kebolehan seseorang mengenali makna emosi dan hubungannya dengan cara menakul dan cuba menyelesaikan masalah yang berkaitan dengannya.

Kecerdasan emosi terlibat dalam kapasiti untuk menjangkakan emosi, mengasimilasikan perasaan berkaitan dengan emosi, memahami maklumat mengenai emosi dan menguruskannya.

2.7.2 Teori Goleman

Teori ini dibentuk oleh Goleman (1998) berasaskan penulisannya yang bertajuk *Working with Emotional Intelligence* di dalam bukunya *The Emotionally Intelligent Workplace*. Goleman (1998) membahagikan kompetensi emosi kepada dua bahagian iaitu kompetensi diri dan kompetensi sosial. Kompetensi diri merangkumi kelompok kesedaran diri dan kelompok pengurusan diri, manakala bahagian kedua iaitu kompetensi sosial termasuklah kelompok kesedaran sosial dan kelompok pengurusan perhubungan. Empat kelompok tersebut memfokuskan kepada pengetahuan diri iaitu yang membezakan antara kecerdasan emosi dengan *Intellectual Quotient* Goleman (2001). Goleman (1998b) menyatakan lain-lain atribusi seperti personaliti dan motivasi merupakan sebahagian daripada kecerdasan emosi.

Goleman (1998b) mendefinisikan kompetensi emosi sebagai suatu pemahaman yang mendalam mengenai 'kekuatan, kekurangan, keperluan dan arah haluan emosi' termasuklah keikhlasan terhadap diri sendiri dan orang lain. Menurut beliau, kemampuan seseorang dalam pengurusan konflik sebagai contoh adalah berdasarkan kepada asas-asas kecerdasan emosi yang dikuasai oleh seseorang pemimpin khususnya berkaitan dengan kesedaran diri dan pengurusan perhubungan sosial. Goleman menegaskan bahawa, kompetensi emosi adalah suatu kemahiran yang berkaitan dengan pekerjaan, boleh dipelajari dan perlu dikuasai.

Kerangka Kompetensi emosi oleh Goleman (1998) yang mengandungi lapan belas kompetensi emosi daripada empat kelompok kompetensi emosi berdasarkan pembahagian oleh Boyatzis, Goleman, dan Rhee, (2000). Jadual tersebut menjelaskan bahawa seseorang itu tidak boleh menunjukkan kompetensi yang berkaitan dengan dirinya contohnya sikap optimis dan ketelusan tanpa menguasai kemahiran asas berkaitan pengurusan diri atau kemampuan mempengaruhi, kerjasama kumpulan, pengurusan konflik, dan sebagainya yang berkaitan dengan pengurusan perhubungan.

Menurut Goleman et al., (1995), kecerdasan emosi dapat bahagikan kepada lima kategori (Barling et al., 2000; Stein & Book, 2000) iaitu:

- i) Kesedaran diri: kesedaran emosi diri, keinsafan diri dan keyakinan diri
- ii) Pengurusan diri: Pengawalan diri, rasa penuh yakin, bertimbangrasa, keinginan untuk berubah, berorientasikan pencapaian dan berinisiatif
- iii) Keperihatinan sosial: empati, keprihatinan dalam berorganisasi, dan berorientasikan perkhidmatan
- iv) Kemahiran sosial: pemimpin yang mempunyai vision, berpengaruh, membangunkan kepakaran subordinat, komunikasi, agen perubahan, pengurusan konflik, mengukuhkan perhubungan antara subordinat, kerjasama kumpulan dan pengagihan tugas
- v) Bermotivasi: berkerja bukan semata-mata bermatlamat kewangan atau status dan berusaha untuk mencapai matlamat organisasi tanpa mengenal erti kegagalan atau kekecewaan.

Kelompok pertama iaitu kesedaran diri meliputi kesedaran mengenai emosi diri, ketepatan penilaian sendiri dan keyakinan diri seperti dapat mengenalpasti keadaan yang boleh membangkitkan emosi, memahami bagaimana perasaan akan memberi kesan kepada tindakan, penampilan diri dengan cara yang meyakinkan dan sebagainya. Dengan erti kata yang lain, Kesedaran Diri memperlihatkan cara seseorang itu mengawal perasaannya, terutamanya semasa berhubungan dengan subordinat atau klien dalam sesebuah organisasi. Penelitian Goleman (1998b) terhadap pengurusan di syarikat kewangan menunjukkan kesedaran emosi diri mempunyai hubungan yang signifikan dengan prestasi kerja perancang kewangan. Ini adalah kerana interaksi antara pegawai perancang kewangan dan pelanggan bersifat sensitif, berhadapan dengan karenah pelanggan yang pelbagai dan sebagainya. Goleman mendapati kelompok kesedaran diri pegawai perancang kewangan dapat membantu mereka menangani dan memperbaiki situasi-situasi yang genting dan bersifat sensitif.

Selain itu, kesedaran diri adalah kunci kepada menyedari kekuatan dan kelemahan peribadi. Menurut Boyatzis (1982) ketepatan dalam membuat penilaian diri adalah ciri prestasi unggul. Kecekapan menyedari tentang keupayaan dan batasan tertentu, dapat memberi maklumat dan maklum balas yang berfaedah seterusnya seseorang itu akan dapat belajar daripada kesalahan-kesalahan mereka, dan mengetahui aspek-aspek yang perlu diperbaiki. Kajian oleh Saks (1995) juga menunjukkan impak positif terhadap kecekapan ialah keyakinan diri, di mana tahap keyakinan diri merupakan peramal yang lebih kukuh terhadap prestasi kerja jika di bandingkan dengan tahap kemahiran atau pendidikan dahulu. Hal yang sama juga ditunjukkan oleh Holahan dan Sears, (1995) kajian mereka terhadap wanita-wanita yang paling

berjaya mendapati keyakinan diri semasa di awal memulakan pekerjaan merupakan penyumbang kepada kejayaan mereka.

Kelompok kedua iaitu pengurusan diri merangkumi orientasi pencapaian, inisiatif, sikap optimis, ketelusan, kebolehsuaian dan pengawalan emosi sendiri. Aspek-aspek kompetensi di dalam kelompok ini memperlihatkan kompetensi dalam mengawal dan mengurus situasi-situasi yang tertekan atau berurusan dengan seseorang yang bermasalah dan lebih optimistik dalam kerjaya (Rahim dan Psenicka, 1996). Selain itu, menurut Amabile (1988) kebolehsuaian merupakan aspek kompetensi emosi yang akan membenarkan seorang individu untuk kekal selesa dengan kebimbangan dan ketidakpastian yang sering mereka hadapi. Mereka akan berusaha mencari dan menyumbang idea-idea baru dan lebih kreatif dalam melaksanakan kerja. Sebaliknya, orang yang adalah tidak selesa dengan risiko dan perubahan menjadi anasir yang dapat menghakis idea-idea inovatif atau menjadi lambat untuk bertindak balas terhadap satu perubahan dalam organisasi. Dalam pada itu, McClelland (1961) menunjukkan orientasi pencapaian yang mantap sebagai kecekapan yang memandu kepada kejayaan perusahaan perusahaannya. Spencer dan Spencer (1993) mendapati optimistik adalah suatu ramuan penting pencapaian kerana ia dapat menentukan tindak balas sama ada menguntungkan atau tidak berdasarkan kepada keadaan atau peristiwa-peristiwa tertentu. Kajian-kajian juga telah membuktikan bahawa optimistik boleh menyumbang kepada peningkatan pencapaian prestasi organisasi (Schulman, 1995). Kajian-kajian oleh Crant, (1995), dan Rosier, (1995) mendapati aspek inisiatif merupakan kunci kepada prestasi yang cemerlang dalam sesebuah organisasi terutamanya yang berkaitan dengan perhubungan pelanggan, pembangunan peribadi dan peningkatan produktiviti.

Kelompok ketiga iaitu kelompok kesedaran sosial termasuklah kebolehan meletakkan diri dalam kedudukan orang lain atau empati, kesedaran organisasi dan orientasi perkhidmatan seperti menyelia kepuasan pelanggan, bertanggungjawab untuk memenuhi keperluan pelanggan, tidak mengamalkan politik di tempat kerja dan sebagainya (Steele, 1997). Kesedaran sosial juga memainkan peranan utama dalam meningkatkan prestasi perkhidmatan, di mana ianya melibatkan keupayaan untuk mengenal pasti keperluan-keperluan dan kebimbangan-kebimbangan yang seringkali tidak dinyatakan oleh klien atau subordinat (Spencer & Spencer, 1993). Ia juga merupakan satu perspektif jangka panjang, dalam usaha untuk mengekalkan perhubungan dengan pelanggan.

Termasuk dalam kelompok ini ialah kesedaran organisasi, iaitu keupayaan untuk membaca arus emosi-emosi dan realiti politik dalam kumpulan. Ia merupakan satu kecekapan vital di belakang tabir bagi membina dan membenarkan individu-individu untuk meningkatkan peranan profesional mereka. Keupayaan mereka untuk membaca situasi-situasi secara objektif, dan dengan andaian-andaian sendiri, membenarkan mereka untuk bertindak dengan berkesan (Boyatzis, 1982).

Akhir sekali, kelompok yang keempat ialah pengurusan perhubungan merangkumi membangunkan orang lain (mengenalpasti kekuatan tertentu orang lain, maklum balas yang membina, menyediakan latihan dan tunjuk ajar yang berterusan), kepimpinan berinspirasi, pemangkin perubahan, pengaruh, pengurusan konflik dan kerjasama berkumpulan (Goleman et al., 1995). Di dalam kelompok ini, ianya memberi gambaran yang lebih kompleks di mana keberkesanan perhubungan adalah bergantung kepada keupayaan untuk menyesuaikan diri atau mempengaruhi emosi

semasa orang yang lain. Keupayaan dalam aspek ini adalah berasaskan kepada kelompok kompetensi emosi yang lain, terutamanya pengurusan diri dan kesedaran sosial. Jika seseorang itu tidak dapat mengawal diri, meradang dan ketiadaan empati, maka hal ini boleh menjejaskan hubungan dalam organisasi (Boyatzis, 1982). Menurut Boyatzis, Goleman dan Rhee (2000) kesedaran diri adalah syarat untuk pengurusan diri yang lebih berkesan, manakala kesedaran diri menyumbang kepada kesedaran sosial (terutamanya empati) bagi kelompok kemahiran sosial. Selain itu, pengurusan perhubungan adalah bergantung kepada asas pengurusan diri dan empati, yang mana setiap kompetensi tersebut memerlukan kompetensi dalam kesedaran diri.

2.7.3 Teori Bar-On

Selain teori Goleman (1998), Bar-On (2000) menyebutkan bahawa kecerdasan emosi adalah suatu rangkaian emosi, pengetahuan emosi dan kemampuan-kemampuan yang mempengaruhi kemampuan keseluruhan individu untuk mengatasi masalah tuntutan lingkungan secara efektif. Dari beberapa definisi tersebut ada kecenderungan erti bahawa kecerdasan emosi adalah kemampuan mengenali perasaan sendiri dan perasaan orang lain, kemampuan memotivasi diri sendiri, kemampuan mengolah emosi dengan baik pada diri sendiri dan orang lain.

Bar-On turut menyatakan bagaimana kecerdasan emosi pemimpin mempengaruhi prestasi sesebuah organisasi melalui definisinya yang menerangkan bahawa kecerdasan emosi adalah suatu keupayaan bukan kognitif, kecekapan, dan kemahiran yang mempengaruhi keupayaan keberjayaan seseorang dalam menangani keadaan tekanan dan persekitaran. Beliau telah menghuraikan bahawa kecerdasan emosi

merangkumi lima aspek iaitu intrapersonal (kesedaran), interpersonal (hubungan), pengurusan tekanan, penyesuaian (menyelesai masalah), dan mood am (kebahagiaan).

Kajian Darwin (1995) berkenaan kepentingan emosi dalam aspek penyesuaian telah mempengaruhi pembangunan berterusan model kecerdasan emosi Bar-On yang menekankan kepentingan ungkapan emosi dan pandangan hasil tingkahlaku emosi serta sosial dalam terma penyesuaian yang berkesan. Menerusi kajian Darwin sehingga kini, kebanyakan keterangan, definisi, dan konsep kecerdasan emosi telah dimasukkan komponen-komponen utama seperti berikut:

a) Intrapersonal

- i) **Penjagaan diri** : Penjagaan diri ialah kebolehan untuk sedar, faham, menerima dan menghormati diri sendiri.
- ii) **Kesedaran emosi** : Kesedaran emosi ialah kebolehan mengenalpasti dan memahami emosi diri.
- iii) **Asertif** : Asertif bermaksud kebolehan menyatakan perasaan, kepercayaan, pemikiran dan mempertahankan hak diri secara aman.
- iv) **Berdikari** : Berdikari bermaksud kebolehan melakukan sesuatu tanpa diperintah dan boleh mengawal pemikiran dan tindakan tanpa terpengaruh dengan emosi.
- v) **Peningkatan diri** : Peningkatan diri ialah kebolehan mengetahui potensi diri sendiri dan melakukan sesuatu yang disukai.

b) Interpersonal

Domain kedua ialah Interpersonal EQ iaitu kemampuan untuk bergaul dan berinteraksi dengan orang lain. Interpersonal yang diuraikan di sini ialah terdiri daripada tiga subdomain iaitu :

- i) **Assersi** : Assersi didefinisikan sebagai kebolehan untuk menyampaikan secara jujur dan jelas perasaan dan pemikiran diri kepada orang lain dalam satu komunikasi yang selesa, berterus terang, dan bersesuaian.
- ii) **Tanggungjawab Sosial** : Pengurusan Kemarahan ialah kebolehan untuk menunjukkan kemarahan dengan membina dalam perhubungan intrapersonal dan interpersonal.
- iii) **Hubungan Interpersonal** : Pengurusan Kebimbangan ialah kebolehan untuk mengurus kebimbangan diri (ketakutan) dan dapat menyampaikan perasaan ini kepada orang lain dengan berkesan.

c) Pengurusan Tekanan

Domain ketiga pula ialah “Pengurusan Tekanan”. Pengurusan tekanan yang dimaksudkan di sini ialah kemampuan untuk bertahan dalam menghadapi tekanan dan mengendalikan diri atau dorongan serta kemampuan untuk bertenang serta memberi tumpuan terhadap apa yang sedang berlaku. Pengurusan tekanan mempunyai dua subdomain, iaitu :

- i) **Toleransi tekanan** : Toleransi tekanan bermaksud kebolehan menghadapi situasi yang genting dan keadaan emosi yang stabil teramat tanpa terjejas.

- ii) **Kawalan dorongan (impuls)** : Pengawalan dorongan bermaksud kebolehan mengawal dan menunda dorongan atau perasaan ingin bertindak serta mengawal emosi.

d) Penyesuaian

Penyesuaian bermaksud keadaan individu terhadap situasi di sekelilingnya. Individu yang fleksibel ialah individu yang boleh berubah sewaktu menghadapi sebarang masalah yang mendatang. Kemahiran yang amat penting sekali bagi seorang guru kerana bakal menghadapi masalah daripada pelbagai aspek yang sukar untuk ditangani. Penyesuaian ini harus dilentur pemikirannya bagi mengadaptasi persekitaran tanpa sebarang masalah.

Domain Penyesuaian mempunyai 3 subdomain iaitu :

- i) **Ujian realiti** : Ujian realiti dapat melihat kebolehan serta menilai apa yang dirasakan dengan apa yang sebenarnya berlaku.
- ii) **Fleksibiliti** : Fleksibiliti yang dinyatakan ialah kebolehan menyesuaikan perasaan, pemikiran, dan tingkah laku mengikut situasi yang ada.
- iii) **Penyelesaian masalah** : Penyelesaian masalah mengenai kebolehan mengenalpasti dan mentafsir masalah peribadi dan masalah sosial seterusnya menjana dan melaksanakan penyelesaian yang berkesan.

e) Perasaan Am

Perasaan Am ialah sentiasa berfikiran positif dalam apa jua perkara dan tidak terlalu emosi ataupun sensitif. Sentiasa ceria walaupun menghadapi masalah kerana ia boleh membantu kita mengurangkan tahap tekanan serta bertindak bijak dalam apa jua situasi dalam mengawal emosi.

Domain Perasaan Am pula mempunyai 2 subdomain iaitu :

- i) **Optimistik** : Optimis merupakan kebolehan melihat daripada sudut positif dan mengekalkan sikap positif walaupun dalam situasi sukar
- ii) **Keceriaan atau juga dikenali sebagai kegembiraan** : Keceriaan atau kegembiraan pula ialah kebolehan merasakan kepuasan hidup, menikmati hidup dan mempamerkan emosi yang positif .

Model kecerdasan emosi Bar-On, pada asalnya dibangunkan untuk menilai dan membina konsep kecerdasan emosi. Menurut model ini, kecerdasan emosi dan sosial adalah keratan rentas yang saling berkait dengan emosi dan sosial kecekapan, kemahiran, dan fasilitator di mana menentukan cara efektif seseorang dalam memahami dan meluahkan perasaan sendiri, memahami orang lain dan berkaitan dengan mereka, serta menghadapi urusan kehidupan seharian. Kompetensi emosi dan sosial, serta kemahiran dan fasilitator yang dirujuk dalam konsep ini ialah merangkumi lima komponen utama tersebut.

2.8 Kecerdasan Emosi Pemimpin Dan Kepemimpinan Situasi

Pelbagai kajian telah menunjukkan bahawa kompetensi emosi memainkan peranan penting dalam kepemimpinan dan mempengaruhi tingkah laku pemimpin yang efektif (George, 2000). Bass (1990), menyatakan aspek sosial atau emosi merupakan elemen utama dalam hubungan antara pemimpin dan subordinat dalam kepemimpinan situasi. Kajian juga telah membuktikan bahawa kecerdasan emosi mempunyai pengaruh terhadap Kepimpinan Situasi (Barling et. Al., 2000; Goleman, 1998). Malah keberkesanan kepemimpinan situasi dapat diukur melalui proses emosi yang

penting dalam hubungan pemimpin–subordinat (Ashforth & Humphrey, 1995; Magerian & Sosik, 1996).

Menurut Ashforth dan Humphrey, (1995) dan Bass (1998) aspek kompetensi emosi relevan dengan pemimpin dalam usaha kepemimpinan organisasi menyemai nilai-nilai moral dan etika serta memotivasikan subordinat untuk meningkatkan keberkesanan organisasi. Melalui kompetensi emosi, kepemimpinan situasi dapat mempengaruhi subordinat dengan mewujudkan hubungan yang lebih berkualiti dan seterusnya akan dapat meningkatkan keberkesanan kerja-kerja berkumpulan atau kolaboratif dalam organisasi.

George (2000) menyatakan emosi memainkan peranan penting dalam proses kepemimpinan dan keputusan kajiannya menunjukkan emosi boleh mempengaruhi keberkesanan sesebuah organisasi. Menurut beliau lagi, teori-teori kepemimpinan tradisional lebih menumpukan kepada keperluan untuk merancang dan memikirkan rasionalnya tanpa mengambilkira pengaruh emosi. Kajian-kajian menunjukkan aspek emosi merupakan aspek penting dalam tingkahlaku kepemimpinan situasi dalam usaha memotivasikan sabordinat untuk menerima maitlamat dan nilai dalam sesebuah organisasi (Ashforth dan Humphrey, 1995; Bass, 1998; Bass dan Avalio, 1994; Conger dan Kanungo, 1998; Shamir et al., 1993). Menurut Bass (1998) emosi yang ditunjukkan oleh pemimpin dapat membantu mempengaruhi sabordinat bagi meningkatkan kualiti dan keberkesanan kumpulan dalam organisasi. Informasi daripada emosi mungkin merupakan proses berkesan yang dapat membantu pemimpin untuk berurusan dengan isu-isu yang kompleks dalam usaha untuk meningkatkan keberkesanan organisasi (George, 2000).

Kebanyakan penyelidik mempersoalkan kenapa sesetengah individu menerima tingkahlaku kepemimpinan situasi dan sesetengah pemimpin lebih berkesan daripada yang lain (Barling et al., 2000; George, 2000; Judge & Bono, 2000). Terdapat ramai penyelidik menyatakan bahawa kecerdasan emosi merupakan petunjuk kepada tingkahlaku kepemimpinan situasi (Barling et al., 2000; George, 2000; Goleman, 1995; Goleman, 1998). Malah terdapat beberapa dapatan kajian menunjukkan kecerdasan emosi kepemimpinan situasi mempunyai hubungan yang signifikan dengan keberkesanan organisasi (Ashforth & Humphrey, 1995; Barling et al., 2000; Gates, 1995; Megerian & Sosik, 1996). Menurut Barling et al., (2000) kecerdasan emosi mempunyai hubungan yang positif dengan kepemimpinan situasi (hubungan dan tugas)

Menurut Barling et al., (2000) dan Megerian dan Sosik, (1996) kecerdasan emosi mempunyai banyak pengaruh terhadap teori kepemimpinan. Kajian lepas menunjukkan kecerdasan emosi dan kepemimpinan mempunyai hubungan dengan tingkahlaku subordinat yang dapat memberi kesan kepada pencapaian sesebuah organisasi. Mayer dan Salovey (1997) menunjukkan hubungan teoritikal berdasarkan teori kepemimpinan situasi (orientasi tugas, dan orientasi hubungan) dengan kemampuan berasaskan kecerdasan emosi (persepsi emosi, merangsang emosi, memahami emosi dan pengurusan emosi) mempunyai hubungan dengan elemen keberkesanan dan pencapaian cemerlang dalam '*outcome*' sesebuah organisasi.

2.9 Teori dan Model Kecerdasan Emosi Pemimpin

2.9.1 Teori Kompleksiti Sekolah (*Complexity School Theory*)

Kerangka teori *complexity school* oleh Morrison, (2002) melihat kepada kepentingan kecerdasan emosi kepemimpinan mempunyai hubungan yang signifikan dengan keberkesanan sekolah dalam era pascamodernisasi dan perkembangan pendidikan yang semakin kompleks. Menurut Morrison (2002) aspek kecerdasan emosi merupakan elemen penting yang menyumbang kepada wujudnya hubungan yang efektif antara pemimpin dan subordinat dalam sesebuah organisasi. Pemusatan hubungan antara pemimpin dan subordinat merupakan suatu bentuk baru dalam proses demokrasi dan pengagihan kepemimpinan dalam sesebuah organisasi yang semakin kompleks (Goleman, 2000). Sehubungan itu, perlunya suatu agenda dalam kepemimpinan sekolah ke arah mewujudkan suatu ethos atau iklim yang bersesuaian dalam sesebuah organisasi (Morrison, 2002).

Kecerdasan emosi pemimpin dapat mewujudkan rangkaian hubungan dan suasana kerja yang lebih menarik dalam organisasi (Palmer et al., 2000) dan merupakan petunjuk utama keberkesanan kepemimpinan, terutamanya dalam masyarakat sekolah yang semakin kompleks (Tolle, 1999; Fullan, 2001). Kecerdasan emosi melibatkan kemampuan pemimpin untuk mengawal diri sendiri, mengawal situasi perhubungan yang sensitif dan mewujudkan hubungan yang lebih berkesan dengan subordinat (Beatty, 2001). Menurut Salovey dan Mayer (1990) kecerdasan emosi pada asasnya merupakan kemampuan seseorang itu mengawal emosi dirinya dan emosi orang lain dan menjadikannya sebagai panduan untuk mengawal perlakuan dalam pengurusan organisasi. Kecerdasan emosi adalah kemahiran mengawal emosi, memahami emosi orang lain dan mengaplikasikannya dalam berhubungan sesama

manusia. Mayer dan Salovey, (1993) merumuskan kecerdasan emosi merangkumi tindakan memahami diri sendiri, pengurusan emosi, memotivasi diri (mengarahkan emosi ke arah pencapaian matlamat, pengawalan diri, sanggup berkorban untuk mencapai kepuasan dalam hasil kerja), empati, dan mewujudkan keberkesanan dalam proses berhubungan dengan orang lain.

2.9.2 Model Kecerdasan Emosi Dan Kepemimpinan.

Terdapat beberapa penyelidik yang melihat kepentingan emosi dalam proses kepemimpinan (Ashkanasy & Tse, 2000; Brief & Weiss, 2002). Bass (1990a) menyatakan terdapat hubungan antara kematangan emosi dengan keberkesanan pembangunan organisasi dan pengurusan. Kajian menunjukkan ketidakstabilan emosi merupakan salah satu aspek yang menjadi petunjuk kepada kegagalan pengurusan pada peringkat menengah dan tertinggi (Lombardo & McCauley, 1988; Van Velsor & Leslie, 1995). Kellet et al. (2002) menyatakan kecerdasan emosi pemimpin seperti sikap empati oleh pemimpin memberi kesan terhadap persepsi individu terhadap keberkesanan organisasi. Yukl (2002) melihat pemimpin yang mempunyai kecerdasan emosi yang positif lebih terurus, kurang tekanan psikologi dan mereka akan lebih berhati-hati terhadap kelemahan dan kekuatan diri, tidak bersifat defensif dan berorientasikan perkembangan, pengawalan diri yang baik dan kurang mementingkan diri jika dibandingkan dengan kepemimpinan yang lemah kecerdasan emosi.

Kecerdasan emosi pemimpin dikenal pasti sebagai petunjuk kepada kejayaan dan keberkesanan dalam kepemimpinan (Cherniss, 2003a; Van Rooy & Viswesvaran, 2004) terutamanya bagi pemimpin utama dalam organisasi (Dulewicz & Higgs,

2003) dan keberkesanan kepemimpinannya merentasi perbezaan budaya (Shipper, Kincaid, Rotondo, & Hoffman, 2003). Goleman (1998b) menjelaskan bahawa kompetensi emosi dalam kepemimpinan merupakan suatu aspek yang boleh dipelajari dalam usaha untuk lebih memahami subordinat dalam pelaksanaan tugas dan tindakan dalam sesebuah organisasi.

2.9.3 Model Kecerdasan Emosi Dan Kepemimpinan *Servant*

Model ini dikemukakan oleh Winston dan Hartsfield (2004) yang telah memperlihatkan wujudnya persamaan antara konsep kecerdasan emosi dan kepemimpinan *servant*. Greenleaf (1977) menyatakan kepemimpinan *servant* mampu untuk mengaplikasikan kecerdasan emosi dalam kepemimpinan mereka seperti memberi inspirasi, refleksi, empati, pengharapan dan intuitif, persepsi, dan aptitude yang rasional terhadap perkhidmatan. Kajian-kajian menunjukkan terdapat tiga pembolehubah yang mempunyai hubungan yang signifikan dengan tingkah laku kepemimpinan *servant* iaitu perkhidmatan, pengagihan kuasa dan visi (Dennis & Winston, 2003; Page & Wong, 2000). Kellest, Humphrey dan Sleeth (2002) mendapati empati merupakan petunjuk penting terhadap keberkesanan kepemimpinan di mana ia merupakan asas kepada pembentukan tingkah laku yang ditunjukkan oleh kepemimpinan *servant*. Menurut Salovey dan Mayer (1990), 'empati merupakan kriteria asas kepada tingkah laku dan kecerdasan emosi' (hal. 194). Ianya melibatkan proses dan kemampuan untuk memahami perasaan orang lain dan pengalaman yang berulang-ulang terhadap diri sendiri. Merriam-Webster (2005) melihat empati sebagai gerak hati berdasarkan pengalaman, proses memikir,menyelami perasaan dan pengalaman diri dan orang lain tanpa perlu mengetahui objektif atau berkomunikasi dengan mereka. Aronfreed (1970) melihat

komunikasi *non-verbal* seperti kecaman atau pengamatan dalam hubungan sosial boleh mentransformasikan perasaan empati terhadap individu yang lain. Rapisarda (2002) menyatakan individu yang boleh menjelaskan perasaan orang lain, mampu untuk membina ikatan sosial dengan lebih baik dan berkesan.

Selain itu, Ashforth dan Humphrey (1995) menyatakan pengalaman kerja subordinat tidak boleh dipisahkan dengan emosi pemimpin dalam sesebuah organisasi. Kenyataan ini secara tidak langsung mengesahkan impak emosi pemimpin terhadap kehidupan atau tugas subordinat seharian. Menurut Goleman (1998a), adalah amat penting pemimpin membina kecerdasan emosi yang positif dalam sesebuah organisasi bukan sahaja bertujuan untuk meningkatkan integriti dalam kepemimpinannya tetapi juga memberi kekuatan kepada sesebuah organisasi. Ini adalah kerana kecerdasan emosi pemimpin akan memberi impak terhadap keberkesanan kepemimpinan dan kemajuan atau keberkesanan organisasi.

Kebiasaannya perkara-perkara yang tidak baik dalam sesebuah organisasi akan mempengaruhi tingkah laku subordinat. Kebanyakan orang akan cuba untuk mengambil kesempatan, menggunakan kuasa untuk kepentingan diri dan mereka yang kurang dorongan akan hanya mengiakan sesuatu perkara yang diputuskan (Goleman, 1998a). Kecerdasan emosi akan meningkatkan kapasiti kepemimpinan *servant* untuk membina iklim organisasi yang baik dan cemerlang. Cherniss dan Goleman (2001) menambah bahawa kecerdasan emosi pemimpin akan mempengaruhi keberkesanan sesebuah organisasi. Hal ini berlaku melalui pengambilan dan sekatan kecekapan pekerja, pengagihan kuasa dan pembinaan sendiri, kerja kumpulan, inovasi dan kreativiti, produktivi dan kecekapan,

perkhidmatan yang berkualiti dan kepercayaan pelanggan, moral serta kesihatan pekerja yang baik.

Seterusnya, Goleman (2001) juga telah mencadangkan bahawa kemahiran dalam kecerdasan emosi seperti empati memainkan peranan penting untuk memberi perkhidmatan kepada orang ramai. Goleman menjelaskan kemampuan mengenal pasti perkara yang diperlukan atau tidak dan menghubungkan dengan perkhidmatan atau keluaran yang bersesuaian merupakan strategi empati untuk menuju kepada kecemerlangan. Menurut Bardzil dan Slaski (2003) dapatan daripada kajiannya mencadangkan kecerdasan emosi pemimpin yang positif akan dapat menyediakan kondisi iklim organisasi yang positif dan dapat meningkatkan kepuasan perkhidmatan subordinat terhadap organisasi.

Selain itu, Varca (2004) melihat kecerdasan emosi pemimpin sebagai aspek kompetensi dalam kepemimpinan bagi meningkatkan keberkesanan tugas oleh subordinat, di mana kecerdasan emosi pemimpin yang positif dilihat dapat mewujudkan kesan yang positif terhadap iklim sesebuah organisasi. Menurut Laub (1999), yang telah membentuk *Organizational Leadership Assessment (OLA)* bagi mengukur iklim kepemimpinan *servant* daripada perspektif subordinat dalam organisasi menunjukkan terdapat enam asas pembentukan iklim kepemimpinan *servant* iaitu menilai pekerja, membina kemahiran pekerja, membina komuniti, menunjukkan kebenaran, menyediakan kepemimpinan yang positif dan perkongsian kepemimpinan. Laub (1999) juga mencadangkan bahawa organisasi boleh membina iklim yang lebih sihat, melalui budaya pemikiran kepemimpinan *servant* di mana

ianya akan dapat memaksimumkan mutu kumpulan kerja dan kepemimpinan yang terbaik.

2.9.4 Model Kecerdasan Emosi: Pemimpin Dan Perkhidmatan.

Penelitian Schutte et al., (2001) berkaitan kecerdasan emosi, pemimpin dan perkhidmatan mendapati terdapat hubungan di antara kecerdasan emosi pemimpin dan perkhidmatan yang disediakan. Kepemimpinan yang mempunyai kecerdasan emosi cenderung kepada menyediakan faedah perkhidmatan yang lebih menarik untuk kepentingan subordinat berbanding dengan keperluan diri pemimpin tersebut.

Kepemimpinan *servant* cenderung menyediakan kemudahan dan perkhidmatan yang terbaik melalui *not seeking recognition*, belajar daripada subordinat, memberi perkhidmatan yang berpotensi dengan mengorbankan faedah sendiri.

Selain itu, Greenleaf (1977) mendapati kepemimpinan *servant* lebih mengutamakan perkhidmatan yang telah terbentuk dalam dirinya, malah memahami perasaan dirinya sendiri sebagai sebahagian daripada tugasnya, bersifat empati dan lebih memahami dan bertanggungjawab terhadap perasaan orang lain. Ini bermakna, kepemimpinan *servant* belajar dan memimpin subordinat berdasarkan pengalaman, ide dan pengaruh perasaan subordinat terhadap diri mereka. Kajian Carmeli (2003), terhadap pengurus-pengurus kanan, mendapati kecerdasan emosi mempunyai hubungan dengan sikap mementingkan kesejahteraan orang lain daripada diri mereka.

Kepemimpinan *servant* mampu memberi tumpuan kepada perasaannya sendiri dalam memberi khidmat yang diperlukan oleh orang lain (Winston, 2003). Dalam hal ini

juga, Collins (2001a) menjelaskan karektor pemimpin dapat dinilai melalui kesanggupan mereka untuk berkorban dan melaksanakan tanggungjawab untuk kepentingan bersama. Kecerdasan emosi membolehkan kepemimpinan *servant* membuat pilihan dan tindakan yang tidak terlalu ekstrim.

Seterusnya, Wong dan Law, (2002), menyatakan kecerdasan emosi pemimpin didapati mempunyai hubungan dengan kepuasan terhadap hasil kerja dan kemampuan subordinat untuk mengendalikan stress (Cherniss, 2003a), pengurusan mood dan tahap esteem diri yang tinggi (Ciarrochi, Chan, & Caputi, 2000). Kecerdasan emosi dapat meningkatkan stamina kepemimpinan dan stamina untuk berkorban demi perkhidmatan dan organisasi. Choi dan Mai-Dalton (1998) mencadangkan pengorbanan dari kepemimpinan akan mendapat tindak balas positif dari subordinat dan ianya merupakan faedah timbal balas.

2.9.5 Model Kecerdasan Emosi Pemimpin Dan Pengagihan Tugas.

Kajian menunjukkan kecerdasan emosi pemimpin mempengaruhi tingkah laku kepemimpinan dari aspek pertimbangan individu pada setiap situasi yang dihadapi (Leban & Zulauf, 2004; Mandell & Pherwani, 2003). Dimensi ini penting kerana kemampuan untuk meningkatkan pencapaian, pertumbuhan dan pembangunan dalam sesebuah organisasi memerlukan kesungguhan dari subordinatnya (Bass & Avolio, 1994).

Winston (2003) menyatakan kepemimpinan *servant* perlu mengagihkan kuasa atau tugas kepada subordinat dalam usaha meningkatkan kejayaan dan mencapai visi organisasi. Pengagihan tugas ini antaranya ialah melalui penurunan kuasa,

tanggungjawab dan keyakinan kepada subordinat. Menurut Melrose (1995) pengagihan kuasa atau tugas, seperti memberikan tanggungjawab dan kepuasan kepada subordinat dalam melaksanakan tugas, lebih realistik dan mempunyai objektif yang jelas. Hal ini sudah tentu dapat memandu subordinat untuk lebih berusaha mencapai matlamat organisasi.

Dalam hal ini, Goleman (1998a) menyatakan keprihatinan seseorang pemimpin terhadap emosi dirinya dan orang lain akan dapat membantu mereka membuat keputusan dengan mempertimbangkan kekuatan dan kelemahan, kekuasaan dan tanggungjawab dengan niat yang ikhlas terhadap dirinya dan orang lain. Caruso, Mayer dan Salovey (2001) melihat pemimpin yang menggunakan kecerdasan emosi dalam segala tindakan akan dapat 'membuat keputusan, perancangan, dan menjana idea dari pelbagai sudut melalui minda yang terbuka'. Buchen (1998) menyatakan pertukaran kuasa merupakan misi yang terpenting kepada kepemimpinan *servant* untuk mengagihkan tugas kepada subordinat. Kecerdasan emosi pemimpin *servant* akan dapat membantu mereka dalam proses pengagihan kuasa, menggalakkan subordinat berfikir tanpa merayu untuk berbuat demikian, lebih bertanggungjawab dan berkongsi sumber dan maklumat. Subordinat akan merasa diri mereka dihargai dan bermotivasi serta selesa untuk digerakkan bagi mencapai visi organisasi yang telah ditetapkan.

Kecerdasan emosi pemimpin didapati memberi impak yang positif kepada harga diri dan mewujudkan situasi emosi yang lebih selesa kepada pemimpin (Schutte, Malouff, Simunek, McKenley, & Hollander, 2002). Situasi ini akan dapat mendorong subordinat untuk meningkatkan peranan dan mutu kerja dalam organisasi

(Wong & Law, 2002; Howatson-Jones, 2004). Ba Banutu-Gomex (2004) melihat persaingan di kalangan pemimpin *servant* untuk menjadi “*hero makers*” melalui pemasaran idea kumpulan, meningkatkan produktiviti, mengatasi kekangan dan masalah dalaman, serta membentuk kumpulan kerja, memerlukan pemimpin yang mempunyai kecerdasan emosi yang positif. Ini adalah kerana kecerdasan emosi pemimpin yang positif dapat membantu mereka mengatasi sebarang masalah dalam organisasi, lebih bertanggungjawab, menghargai sumbangan dan penglibatan subordinat terutamanya dalam proses menjalankan tugas dan tanggungjawab mereka dalam organisasi.

2.9.6 Model Kecerdasan Emosi Pemimpin Dan Visi Organisasi

Kajian-kajian menunjukkan terdapat hubungan di antara kecerdasan emosi pemimpin dengan tingkah laku kepemimpinan Transformasi iaitu dari aspek karismatik dan mencetus motivasi dalam usaha untuk mencapai visi seperti mana yang telah ditetapkan dalam sesebuah organisasi (Hartsfield, 2003; Leban & Zulauf, 2004; Mandell & Pherwani, 2003). Bass dan Avolio (1994) menjelaskan inspirasi motivasi merupakan kemampuan pemimpin untuk berkomunikasi dan berkongsi visi dalam usaha mempengaruhi subordinat untuk melaksanakan tugas-tugas dengan lebih bermakna, mewujudkan persaingan yang sihat dan kerjasama dalam satu kumpulan bagi mencapai matlamat organisasi. Karismatik merupakan keupayaan pemimpin mempengaruhi subordinat untuk sama-sama berkongsi risiko, menjadi role model dan lebih mementingkan keperluan subordinat dalam usaha merealisasikan visi organisasi.

Greenleaf (1977) menyatakan kepemimpinan *servant* mampu untuk melihat dan menilai konsep kepemimpinan yang diperlukan oleh subordinat sama ada yang dapat diperhatikan atau tidak. Goleman (1998a) menerangkan empati merupakan sebahagian daripada intuitif emosi dalam usaha untuk mencapai visi dan pemimpin perlu peka serta memahami subordinat daripada perlbagai sudut. Menurut Wong dan Law, (2002) pemimpin perlu memahami keperluan dirinya, individu dan keperluan organisasi dalam usaha untuk mencapai visi dan mewujudkan kecemerlangan organisasi.

Seterusnya, Nanus (1992) menyatakan visi mampu mempengaruhi dan menggerakkan manusia, memantapkan kualiti pencapaian, membina hubungan antara masa kini dengan masa akan datang, dan menyuntik perubahan. Kecerdasan emosi membimbing kepemimpinan *servant* untuk memantapkan arah tujuan yang boleh diikuti. Goleman (1998a) menyatakan kecerdasan emosi dapat membina kemahiran sosial dan dapat membantu pemimpin untuk bertindak. Ini adalah kerana segala tindakan dan pelaksanaan tugas pemimpin dapat dilaksanakan dengan jaya melalui orang lain dan kemahiran sosial membantu pemimpin untuk mencapai matlamat tersebut. Menurut Goleman, kemahiran sosial seperti kemahiran mendengar dan menghargai mesej, bimbingan dan inspirasi, inisiatif dan perubahan pengurusan, membina rangkaian perhubungan, kolaboratif dan perkongsian matlamat dapat membantu pemimpin mendorong subordinat untuk bertindak. Kecerdasan emosi menyediakan kemahiran sosial bagi membolehkan pemimpin bersama-sama subordinat mencapai visi dan matlamat organisasi.

2.9.7 Model Kecerdasan Emosi Dan Keberkesanan Organisasi

Kecerdasan emosi dapat membantu pemimpin meningkatkan keberkesanan sesebuah organisasi (Cherniss & Goleman, 2005). Tetapi sejauh manakah kepemimpinan dapat membantu ke arah pencapaian tersebut secara keseluruhannya masih menjadi persoalan. Kajian Williams (1994) mendapati kepemimpinan yang mempunyai kecerdasan emosi yang positif dapat mendorong subordinat untuk memberi komitmen dan melaksanakan tugas dengan bersungguh-sungguh. Situasi ini dapat dihasilkan melalui kejayaan kepemimpinan yang mempunyai kompetensi kecerdasan emosi membina iklim organisasi yang menjadi asas kepada keberkesanan organisasi seperti mewujudkan suasana komunikasi yang berkesan, leksibel dalam melakukan tugas harian, kemampuan untuk melakukan inovasi, sikap bertanggungjawab terhadap organisasi, mewujudkan budaya persaingan untuk mencapai matlamat organisasi ke suatu tahap yang telah ditetapkan dan dipersetujui secara bersama (Litwin & Stringer, 1968; Tagiuri & Litwin, 1968).

Kajian terhadap 42 orang pentadbir sekolah di United Kingdom, mendapati kepemimpinan sekolah sentiasa berusaha untuk meningkatkan pencapaian akademik pelajar melalui pembinaan iklim sekolah yang cemerlang. Kepemimpinan sekolah yang fleksibel, mempamerkan variasi kecerdasan emosi yang positif akan berjaya mendorong guru untuk sentiasa bersikap lebih positif, bekerja lebih masa (*extra effort*) seterusnya dapat meningkatkan kepuasan kerja melalui peningkatan pencapaian akademik pelajar. Apabila kepemimpinan sekolah menunjukkan masalah dalam kompetensi kecerdasan emosi, guru-guru akan cenderung *demoralized* dan kepuasan hasil kerja serta pencapaian akademik pelajar akan menurun (Hay & McBer, 2000).

Kepemimpinan sekolah yang berkesan bukan sahaja dapat membina iklim dan budaya kerja yang kondusif untuk meningkatkan pencapaian pelajar tetapi dapat merubah pemikiran dan persepsi guru-guru supaya lebih berfokus kepada visi dan misi sekolah dan mewujudkan semangat kemuafakatan dalam sesebuah sekolah. Kepemimpinan sekolah yang memahami perasaan subordinat dan bersifat empati memberi kesan yang positif terhadap hubungan guru dan pelajar secara tidak langsung. Penelitian Lees dan Barnard (1999) terhadap budaya kerja guru-guru dalam bilik darjah, mendapati guru yang lebih berhati-hati terhadap perasaan pelajar lebih mampu mewujudkan suasana pembelajaran yang memberangsangkan sesuai dengan kehendak pelajar dan ianya mempunyai hubungan dengan peningkatan kejayaan pelajar. Guru merupakan pemimpin dalam bilik darjah, iklim dan budaya positif di sekolah yang diwujudkan oleh pentadbir yang cemerlang dalam kecerdasan emosi akan mempengaruhi guru-guru untuk dapat melakukan hal yang sedemikian rupa dalam bilik darjah.

Selain itu, kajian Williams (1998) terhadap sekumpulan CEOs, mendapati mereka yang menunjukkan kompetensi yang baik dalam kecerdasan emosi dapat menjana peningkatan keuntungan yang lebih baik. Hal yang sama ditunjukkan oleh McClelland (1998) dalam penelitiannya ke atas pengurus industri pengetinan makanan yang mempunyai kekuatan dalam kecerdasan emosi. Dapatan kajian beliau menunjukkan terdapat peningkatan dalam keuntungan antara 15 hingga 20 peratus setahun jika dibandingkan dengan pengurus yang lemah dalam kecerdasan emosi tetapi mantap dalam aspek-aspek pengurusan (Goleman, 1998b). Penelitian *Catholic Health Association*, (1994) terhadap 1, 200 responden yang terdiri daripada kakitangan organisasi berteraskan kesihatan mendapati terdapat hubungan yang

positif antara kecerdasan emosi pemimpin dengan iklim dan pencapaian organisasi. Penelitian mereka lebih berfokus kepada kriteria perubahan dan pencapaian organisasi, kepelbagaian (*diversity*) dan integriti kepemimpinan dalam organisasi. Kajian juga mendapati pemimpin yang berkompotensi tinggi dalam kecerdasan emosi seperti kesedaran organisasi dan mempunyai kemahiran berkomunikasi dengan subordinat (mempengaruhi dan memujuk) lebih efektif dan diterima dalam organisasi.

Hubungan di antara kekuatan kecerdasan emosi pemimpin, dan budaya organisasi serta keberkesanan organisasi merupakan aspek penting dalam teori ini. Menurut Hay dan McBer (2000), yang meneliti budaya kerja 3,781 eksekutif menunjukkan 50 hingga 70 peratus responden melihat kecerdasan emosi mempunyai kaitan dengan kriteria seseorang pemimpin (Goleman, 2000b). Kepemimpinan *autoritative* mempunyai visi yang jelas, lebih empati, mempunyai keyakinan diri dan akan sentiasa peka terhadap agen perubahan. Kepemimpinan *affiliative*, terlalu empati mempunyai kekuatan untuk membina hubungan dengan subordinat dan mampu mengurus konflik dengan baik. Kepemimpinan demokratik, cenderung kepada budaya kerja berpasukan atau kolaborasi, merupakan pendengar yang baik dan mempunyai kemampuan untuk berkomunikasi dengan lebih berkesan. Pemimpin pembimbing secara emosinya lebih berhati-hati, empati dan mereka mempunyai kemahiran untuk menentukan dan membina hubungan yang baik antara satu sama lain.

Kepemimpinan *coercive* mementingkan kuasa dan kedudukannya, cenderung mengarah subordinat bagi mencapai apa yang dihasratkan dan kebiasaanya mereka

kurang sifat empati. Kepemimpinan *pacesetting* akan menetapkan piawai yang tinggi dan menunjukkan teladan kepada subordinat, menunjukkan inisiatif dan mengharapkan pencapaian yang terlalu tinggi, namun begitu kerap melakukan kesilapan, terlalu melihat perkara yang remeh temeh dan suka mengkritik subordinat sekiranya mereka tidak dapat mencapai tahap yang telah ditetapkan, tanpa memberi cadangan atau alternatif terbaik untuk membimbing subordinat bagi meningkatkan pencapaian mereka.

Kepemimpinan yang berkesan, dikenal pasti mengintergrasikan empat atau lebih tingkah laku kepemimpinan, dan mereka akan lebih cenderung kepada salah satu tingkah laku yang lebih dominan dan sesuai berdasarkan situasi kepemimpinan mereka. Hal ini jelas dapat dilihat dalam penelitian terhadap kepemimpinan sekolah oleh Hay dan McBer, (2000), mereka mendapati kepemimpinan yang menunjukkan empat atau lebih tingkah laku kepemimpinan, tahap pencapaian pelajar mereka dalam akademik meningkat jika dibandingkan dengan pelajar yang sealiran tetapi berada di sekolah yang lain. Bagi sekolah-sekolah, di mana pentadbirnya menunjukkan hanya satu atau dua tingkah laku kepemimpinan, pencapaian akademik pelajarnya adalah rendah. Selain itu, tingkah laku kepemimpinan *pacesetting* lebih cenderung melemahkan moral dan merendahkan semangat guru-guru (Hay & McBer, 2000).

2.10 Rumusan

Bab ini membincangkan tentang kajian-kajian yang telah dijalankan berkaitan dengan kecerdasan emosi pemimpin, kepemimpinan, keberkesanan sekolah dan organisasi, model-model kecerdasan emosi dan hubungan antara pembolehubah.

Kajian-kajian yang berkaitan kecerdasan emosi pemimpin yang diulas didapati dijalankan di pelbagai negara, organisasi, merentasi tempoh masa dan mengambil kira pelbagai kategori organisasi dan sektor pekerjaan. Persamaan utama bagi dapatan-dapatan kajian ini ialah kecerdasan emosi merupakan aspek penting dalam menentukan pencapaian organisasi. Terdapat berbagai elemen dalam kecerdasan emosi yang mempengaruhi pencapaian organisasi seperti hubungan interpersonal, pengurusan emosi diri pemimpin dan orang lain, memahami emosi, pengalaman empirikal, tingkah laku-tingkah laku kepemimpinan, dan sebagainya. Hasil-hasil kajian yang diulas juga menunjukkan tahap kecerdasan emosi pemimpin terhadap pencapaian organisasi harus diambil kira memandangkan kesan dan pengaruhnya terhadap kakitangan organisasi.

BAB TIGA

METODOLOGI KAJIAN

3.1 Pengenalan

Bab ini menumpukan kepada kaedah yang akan digunakan untuk mengkaji kompetensi emosi pemimpin dan pengaruhnya ke atas kepemimpinan situasi dalam meningkatkan Sekolah Berprestasi Tinggi. Tujuan utama kajian ini ialah untuk lebih memahami pengaruh pembolehubah tersebut. Bahagian pertama bab ini menyentuh tentang rekabentuk kajian, populasi kajian, proses pensampelan, prosedur pengumpulan data, tatacara mengedat soal selidik dan ujian rintis. Seterusnya dapatan berkaitan ujian rintis dan penganalisan data akan dibincangkan.

3.2 Rekabentuk Kajian

Kajian ini bertujuan untuk memperjelaskan sejauh manakah kompetensi emosi pemimpin memberi pengaruh ke atas kepemimpinan sekolah bagi meningkatkan Sekolah Berprestasi Tinggi di Malaysia. Kajian ini lebih berbentuk diskriptif-korelasi yang melibatkan pengumpulan data bagi tujuan menyediakan ciri-ciri kompetensi emosi pemimpin sekolah dan hubungannya dengan variabel yang lain (Johnson & Christensen, 2005). Menurut Gay dan Diehl (1990), ia juga bertujuan menguji hipotesis atau menjawab persoalan berkaitan situasi semasa bagi subjek kajian, mengenal pasti pengaruh antara dua pembolehubah atau lebih dan menggunakan bentuk hubungan ini untuk membuat ramalan.

Pendekatan yang biasa digunakan untuk mengumpul maklumat dalam kajian diskriptif ialah kaedah tinjauan keratan rentas (*cross-sectional survey*) berdasarkan soal selidik yang dijawab oleh responden (Johnson & Christensen, 2005). Kaedah

tinjauan ini telah digunakan secara meluas dalam pelbagai bidang penyelidikan dan sesuai untuk mengumpul maklumat berkaitan tingkahlaku (Gorard, 2001). Kaedah ini juga telah digunakan bagi mengkaji kecerdasan emosi dan kepemimpinan sekolah (Allen, 2003; Barent, 2005). Oleh kerana kajian ini melibatkan responden yang agak besar maka ia lebih sesuai menggunakan kaedah kuantitatif (Cohen et al., 2000).

Kelebihan rekabentuk ini membolehkan banyak maklumat dikumpul pada satu-satu masa, kos yang rendah dan mudah dikendalikan (Creswell, 1997; Hofstede, Neuijen, Ohayv, & Sander, 1990). Selain itu penggunaan soal selidik berupaya untuk merangkumi sampel yang ramai dengan kos yang rendah menyebabkan perbandingan antara kajian menjadi lebih terperinci serta tahap objektiviti yang lebih tinggi (Sackman, 1991).

3.3 Populasi Dan Sampel Kajian

Populasi kajian adalah merangkumi semua pemimpin-pemimpin sekolah di Sekolah-sekolah Berprestasi Tinggi di seluruh Negeri Kedah. Seramai 300 orang responden telah diambil sebagai sampel bagi kajian ini.

3.4 Teknik Persampelan

Teknik persampelan yang digunakan dalam kajian ini ialah teknik persampelan rawak mudah. Melalui teknik ini, setiap borang kaji selidik mempunyai kebarangkalian yang sama untuk dipilih.

3.5 Instrumen Kajian

Satu set soal selidik telah digunakan untuk mengumpul segala maklumat yang diperlukan bagi kajian ini. Ini bersesuaian dengan pendapat Mc Millan & Schumacher (1993), yang menyatakan bahawa penggunaan borang soal selidik sebagai instrumen kajian dapat membantu mendapatkan maklumat. Secara keseluruhan, instrumen yang digunakan untuk mengukur pembolehubah kajian ialah instrumen piawai yang dibentuk dan diterima pakai di negara-negara barat. Instrumen ini terbahagi kepada tiga bahagian iaitu bahagian A berkaitan demografi responden, Bahagian B berkaitan kecerdasan emosi, dan Bahagian C berkaitan kepimpinan situasi.

Instrumen kecerdasan emosi adalah merujuk kepada intrumen yang dibina oleh Bar-On (1997) di mana merangkumi 128 item dalam bentuk ayat pendek dan menggunakan skala dari satu hingga lima seperti berikut:

- 1 = Tidak pernah
- 2 = Jarang
- 3 = Kadang-kala
- 4 = Selalu
- 5 = Sangat kerap

Maklum balas responden menerangkan kepada lima subskala skor seperti berikut:

Jadual 3.1: Skala item bagi Dimensi Kompetensi Emosi

| Bil | Subskala skor | | Item | Total |
|------------------------|----------------------|------------------------|--------------------------------------|--------------|
| 1 | Intrapersonal | Kesedaran diri | 1,22,36,50,62,74,88,100,1 12 | 9 |
| | | Kesedaran Emosi Diri | 6,8,21,32,46,56,77,89 | 8 |
| | | Ketegasan | 20,33,59,71,84,97,109 | 7 |
| | | Berdikari | 3,17,29,43,81,94,105 | 7 |
| | | Aktualisasi Diri | 5,19,32,45,58,70,83,96,10 8 | 9 |
| 2 | Interpersonal | Empati | 16,39,49,54,63,86,103,107 | 8 |
| | | Tanggungjawab Sosial | 14,27,41,54,63,65,79,91,1 02 | 9 |
| | | Hubungan Interpersonal | 9,21,28,35,49,55,26,73,87, 99,111 | 11 |
| 3 | Pengurusan Tekanan | Toleransi Stres | 4,18,30,44,57,70,82,95,10 6 | 9 |
| | | Kawalan Tekanan | 11,24,37,52,65,75,89,101, 113 | 9 |
| 4 | Penyesuaian | Realiti | 7,31,34,47,60,72,77,85,98, 110 | 10 |
| | | Fleksibel | 12,25,38,52,65,76,90,114 | 8 |
| | | Menyelesai Masalah | 1,13,26,40,53,66,78,102 | 8 |
| 5 | Mood Umum | Optimis | 10,18,23,48,69,95,115 | 7 |
| | | Ceria | 2,15,28,42,55,68,80,92,10 3 | 9 |
| Kseluruhan Item | | | | 128 |

Pernyataan dan soalan berkaitan dengan kecerdasan emosi dipetik dari Bar-On (2000). Bahagian ini merangkumi lima aspek iaitu intrapersonal, interpersonal, pengurusan tekanan, penyesuaian, dan mood umum. Bagi soalan kaji selidik

Bahagian C pula iaitu kepimpinan situasi, ia terdiri dari dua aspek iaitu orientasi tugas dan orientasi hubungan (Lokman & Aini, 2011). Responden dikehendaki menandakan (√) di bahagian A pada ruang yang disediakan dan membulatkan jawapan pada bahagian B hingga bahagian D mengikut kesesuaian jawapan dengan diri mereka.

3.6 Prosedur Pengumpulan Data

Sebelum kajian dimulakan, penyelidik telah mendapatkan maklumat mengenai jumlah pemimpin guru yang terlibat. Seterusnya penyelidik telah melawat dan berjumpa dengan pengetua-pengetua sekolah tersebut untuk memaklumkan berkenaan kajian penyelidikan serta memohon kebenaran mengagihkan borang kaji selidik kepada guru-guru. Selain itu, penyelidik juga menyertakan panduan menjawab soalan serta tarikh kutipan borang kaji selidik tersebut.

3.7 Analisis Data

Semua data dalam kajian ini dianalisis dengan menggunakan perisian SPSS (*Statistical Package For The Society Sciences*) versi 17.0. Analisis data kuantitatif ini dibahagikan kepada dua bahagian iaitu pertama dengan melakukan ujian kenormalan (*normality test*) untuk tujuan penyemakan dan penapisan data bagi semua item-item ujian. Seterusnya analisis pengesahan faktor (*confirmatory factor analysis*) juga dilakukan terhadap dua alat ukur yang digunakan. Di samping itu juga, ujian kebolehpercayaan Alpha Cronbach bagi setiap skala dan subskala instrumen juga dijalankan. Data-data yang bersifat deskriptif seperti frekuensi, min, sisihan piawai, dan peratusan digunakan untuk memerihalkan maklumat responden.

Selain itu, ujian statistik SPSS digunakan untuk menganalisis data-data statistik inferensi bertujuan menguji hipotesis kajian yang telah dibentuk. Antara ujian yang digunakan ialah analisis korelasi pearson untuk melihat perkaitan antara dua variabel, ujian-t, dan analisis regresi berganda.

3.8 Rumusan

Bab ini membincangkan tentang rekabentuk kajian, populasi kajian, persampelan, instrumen, dan kaedah analisis yang diaplikasikan dalam kajian ini. Secara keseluruhannya, beberapa rumusan boleh dibuat berdasarkan tujuan kajian. Pertama, instrumen kajian ini telah diuji kesahan dan kebolehpercayaan serta telah diterima pakai oleh ramai penyelidik dalam dan luar negara. Kedua, beberapa langkah telah diambil untuk memastikan kadar pulangan yang memuaskan semasa kerja lapangan dilakukan termasuklah mengedar soal selidik melebihi jangkauan, bertemu secara bersemuka dengan pengetua-pengetua sekolah, memberikan penerangan secara jelas berkaitan borang soalan kaji selidik serta berbincang dalam menetapkan tarikh kutipan bagi memastikan borang soal selidik dapat dikembalikan.

BAB EMPAT

DAPATAN KAJIAN

4.1 Pengenalan

Bab ini membincangkan dapatan kajian berdasarkan kepada analisis data yang telah ditetapkan. Data yang diperoleh telah dianalisis menggunakan perisian SPSS versi 17.0. Huraian dapatan ini berdasarkan kepada latar belakang responden dan diikuti dengan analisis secara deskriptif tentang kompetensi emosi dan kepimpinan situasi pemimpin sekolah di Malaysia.

4.2 Dapatan Deskriptif

Subtopik ini mengandungi huraian data bagi analisis soal selidik pemimpin sekolah secara deskriptif. Dapatan analisis merangkumi demografi responden (jantina, pengalaman mengajar, jawatan, umur, dan peringkat kelulusan), kompetensi emosi responden (intrapersonal, interpersonal, pengurusan tekanan, penyesuaian, dan perasaan umum), serta kepimpinan situasi responden (berorientasikan tugas dan berorientasikan hubungan).

4.2.1 Profil Responden

Jadual 4.1: Taburan Responden Mengikut Jantina

| Jantina | Frekuensi | Peratus |
|----------------|------------------|----------------|
| Lelaki | 79 | 26.3 |
| Perempuan | 221 | 73.7 |
| Jumlah | 300 | 100.0 |

Jadual di atas menunjukkan taburan responden mengikut jantina. Seramai 79 orang responden lelaki, dan 221 orang responden perempuan telah menjadi responden

kepada kajian di mana keseluruhannya menjadikan responden kajian adalah seramai 300 orang.

Jadual 4.2: Taburan Responden Mengikut Pengalaman

| Pengalaman Mengajar | Frekuensi | Peratus |
|----------------------------|------------------|----------------|
| 0 – 5 tahun | 74 | 24.7 |
| 6 – 10 tahun | 79 | 26.3 |
| 11 -15 tahun | 60 | 20.0 |
| 16 – 20 tahun | 55 | 18.3 |
| 21 tahun dan ke atas | 32 | 10.7 |
| Jumlah | 300 | 100.0 |

Jadual 4.2 pula menunjukkan taburan responden mengikut pengalaman mengajar. Responden yang paling ramai terlibat dalam kajian ini adalah daripada pemimpin sekolah yang mempunyai pengalaman di antara 6 hingga 10 tahun iaitu seramai 79 orang. Ini diikuti dengan responden yang mempunyai pengalaman sebanyak 0 hingga 5 tahun iaitu seramai 75 orang, 11 hingga 15 tahun seramai 60 orang, 16 hingga 20 tahun seramai 55 orang, dan yang terendah ialah dari kalangan mereka yang mempunyai pengalaman antara 21 tahun dan ke atas iaitu seramai 32 orang.

Jadual 4.3: Taburan Responden Mengikut Jawatan

| Jawatan | Frekuensi | Peratus |
|-----------------------------|------------------|----------------|
| Guru Penolong | 160 | 53.3 |
| Ketua Panitia Matapelajaran | 37 | 12.3 |
| Guru Penasihat | 76 | 25.3 |
| Ketua Bidang/Guru Kanan | 9 | 3.0 |
| Pengetua/Penolong Kanan | 18 | 6.0 |
| Jumlah | 300 | 100.0 |

Jadual di atas pula menunjukkan taburan responden mengikut jawatan yang disandang. Berdasarkan kepada jadual, lebih daripada sebahagian responden adalah

dari kalangan mereka yang berjawatan Guru Penolong iaitu seramai 160 orang. Ini diikuti dengan jawatan Guru Penasihat iaitu seramai 70 orang, Ketua Panitia Matapelajaran iaitu seramai 37 orang, Pengetua dan Penolong Kanan iaitu seramai 18 orang, dan yang paling rendah adalah dari kalangan responden yang berjawatan sebagai Ketua Bidang atau Guru Kanan iaitu hanya seramai 9 orang sahaja.

Jadual 4.4: Taburan Responden Mengikut Umur

| Umur | Frekuensi | Peratus |
|-----------------------|------------------|----------------|
| 25 tahun dan ke bawah | 5 | 1.7 |
| 26 – 35 tahun | 137 | 45.7 |
| 36 – 45 tahun | 137 | 45.7 |
| 46 – 55 tahun | 21 | 7.0 |
| Jumlah | 300 | 100.0 |

Berdasarkan kepada jadual 4.4 pula, dapatan menghuraikan taburan responden mengikut umur. Responden yang paling ramai terlibat dalam kajian ini adalah dari kalangan mereka yang berumur antara 26 hingga 35 tahun dan 36 hingga 45 tahun di mana setiap kedua-dua julat umur ini adalah seramai 137 orang. Responden yang berumur antara 46 hingga 55 tahun adalah seramai 21 orang manakala yang berumur 25 tahun dan ke bawah adalah seramai 5 orang.

Jadual 4.5: Taburan Responden Mengikut Peringkat Kelulusan

| Kelulusan | Frekuensi | Peratus |
|------------------|------------------|----------------|
| Sarjana Muda | 293 | 97.7 |
| Sarjana | 7 | 2.3 |
| Jumlah | 300 | 100.0 |

Jadual 4.5 di atas menunjukkan taburan responden mengikut peringkat kelulusan. Seramai 293 orang responden mempunyai kelulusan Ijazah Sarjana Muda manakala selebihnya iaitu seramai 7 orang mempunyai Ijazah Sarjana.

4.3 Tahap Kompetensi Emosi Pemimpin Sekolah

Dapatan statistik deskriptif bagi pembolehubah kompetensi emosi pemimpin ditunjukkan di dalam jadual-jadual di bawah di mana ia merangkumi setiap dimensi bagi pemboleh ubah kompetensi emosi pemimpin. Ia terdiri daripada lima dimensi yang dikaji iaitu dimensi intrapersonal, interpersonal, pengurusan tekanan, penyesuaian keadaan, dan perasaan umum.

Jadual 4.6: Tahap Kompetensi Emosi Pemimpin Sekolah

| Dimensi Kompetensi Emosi | Min | SP |
|---------------------------------|-------------|-------------|
| Intrapersonal | 3.57 | 0.29 |
| Interpersonal | 3.68 | 0.36 |
| Pengurusan Tekanan | 3.46 | 0.37 |
| Penyesuaian Keadaan | 3.60 | 0.38 |
| Perasaan Umum | 3.70 | 0.39 |
| Kompetensi Emosi | 3.60 | 0.31 |

Berdasarkan kepada dapatan kajian analisis di atas, secara keseluruhannya, tahap kompetensi emosi pemimpin-pemimpin sekolah di Malaysia berada pada tahap amalan yang tinggi iaitu dengan skor ($M=3.60$, $SP=0.31$). Semua dimensi bagi kompetensi emosi juga turut menunjukkan tahap amalan yang tinggi dengan skor tertinggi pada dimensi perasaan umum ($M=3.70$, $SP=0.39$), diikuti dengan dimensi interpersonal ($M=3.68$, $SP=0.36$), penyesuaian ($M=3.60$, $SP=0.38$), intrapersonal ($M=3.57$, $SP=0.29$), dan pengurusan tekanan ($M=3.46$, $SP=0.37$).

Jadual 4.7: Tahap Kompetensi Emosi (Intrapersonal)

| Kompetensi Intrapersonal | Min | SP |
|---------------------------------|-------------|-------------|
| Kesedaran diri | 3.66 | 0.33 |
| Kesedaran emosi diri | 3.52 | 0.39 |
| Ketegasan | 3.30 | 0.46 |
| Berdikari | 3.31 | 0.35 |
| Aktualisasi Diri | 3.94 | 0.44 |
| Intrapersonal | 3.57 | 0.29 |

Jadual di atas menunjukkan tahap amalan bagi kelompok intrapersonal. Keseluruhannya, kelompok ini diamalkan secara tinggi iaitu dengan skor (M=3.57, SP=0.29). Tiga dari elemen kelompok ini mempunyai amalan pada tahap yang tinggi iaitu bagi elemen Aktualisasi Diri (M=3.94, SP=0.44), kesedaran diri (M=3.66, SP=0.33), dan elemen kesedaran emosi diri (M=3.52, SP=0.39), manakala dua elemen lagi berada pada tahap amalan yang sederhana iaitu elemen berdikari (M=3.31, SP=0.35) dan elemen ketegasan (M=3.30, SP=0.35).

Jadual 4.8: Tahap Kompetensi Emosi (Interpersonal)

| Kompetensi Emosi Interpersonal | Min | SP |
|---------------------------------------|-------------|-------------|
| Empati | 3.55 | 0.42 |
| Tanggungjawab sosial | 3.64 | 0.38 |
| Hubungan interpersonal | 3.80 | 0.41 |
| Interpersonal | 3.68 | 0.36 |

Bagi kelompok kompetensi emosi interpersonal, kesemua elemen kelompok ini diamalkan pada tahap yang tinggi iaitu dengan amalan tertinggi dari elemen hubungan interpersonal dengan skor (M=3.80, SP=0.41), diikuti dengan elemen tanggungjawab (M=3.64, SP=0.38), dan empati (M=3.55, SP=0.42).

Jadual 4.9: Tahap Kompetensi Emosi (Pengurusan Tekanan)

| Kompetensi Emosi Pengurusan Tekanan | Min | SP |
|--|-------------|-------------|
| Toleransi tekanan | 3.56 | 0.44 |
| Kawalan impulse | 3.35 | 0.36 |
| Pengurusan Tekanan | 3.46 | 0.37 |

Amalan kompetensi emosi bagi kelompok pengurusan tekanan juga mempunyai tahap yang tinggi dengan kedua-dua elemennya iaitu toleransi tekanan dan kawalan impulse masing-masing mendapat skor min ($M=3.56$, $SP=0.44$) dan ($M=3.35$, $SP=0.36$).

Jadual 4.10: Tahap Kompetensi Emosi (Penyesuaian)

| Kompetensi Emosi Penyesuaian | Min | SP |
|-------------------------------------|-------------|-------------|
| Cubaan Realiti | 3.56 | 0.52 |
| Fleksibel | 3.54 | 0.48 |
| Penyelesaian Masalah | 3.71 | 1.23 |
| Penyesuaian Keadaan | 3.60 | 0.38 |

Kelompok kompetensi emosi penyesuaian juga berada pada tahap amalan yang tinggi iaitu elemen tertinggi diamalkan ialah pada penyelesaian masalah ($M=3.71$, $SP=1.23$), diikuti dengan elemen cubaan realiti ($M=3.56$, $SP=0.52$), dan fleksibel ($M=3.54$, $SP=0.48$).

Jadual 4.11: Tahap Kompetensi Emosi (Perasaan Umum)

| Kompetensi Emosi Perasaan Umum | Min | SP |
|---------------------------------------|-------------|-------------|
| Optimis | 3.55 | 0.45 |
| Kegembiraan | 3.81 | 0.70 |
| Perasaan Umum | 3.70 | 0.39 |

Begitu juga bagi kelompok kompetensi emosi perasaan umum seperti jadual di atas. Kedua-dua elemen kelompok ini diamalkan secara tinggi di mana elemen

kegembiraan dengan skor (M=3.81, SP=0.70) dan elemen optimis dengan skor (M=3.55, SP=0.45).

4.4 Perbezaan Kompetensi Emosi Berdasarkan Faktor Demografi

Umumnya, perbezaan-perbezaan di dalam kompetensi emosi berkait dengan pembolehubah demografi iaitu jantina, pengalaman, jawatan, umur, dan peringkat kelulusan di mana dalam kajian ini dapat dilihat dari segi tahap kompetensi emosi pemimpin-pemimpin sekolah. Dapatan menjelaskan bahawa terdapat perbezaan yang signifikan pada dimensi-dimensi kompetensi emosi berdasarkan faktor demografi.

Jadual 4.12: Perbezaan Kompetensi Emosi Berdasarkan Faktor Demografi

| Faktor Demografi | Kelompok Kompetensi Emosi | T | Df | Sig. |
|-------------------------|----------------------------------|----------|-------------|-------------|
| Jantina | Intrapersonal | 3.24 | 298 | .03 |
| | Interpersonal | 2.92 | 298 | .01 |
| | Pengurusan Tekanan | 2.43 | 298 | .01 |
| | Penyesuaian | 5.43 | 298 | .01 |
| | Perasaan Umum | 4.16 | 298 | .01 |
| | Kompetensi Emosi | 3.87 | 298 | .01 |
| Faktor Demografi | Kelompok Kompetensi Emosi | F | Sig. | |
| Pengalaman | Intrapersonal | 7.76 | .01 | |
| | Interpersonal | 12.87 | .01 | |
| | Pengurusan Tekanan | 11.27 | .01 | |
| | Penyesuaian | 5.70 | .01 | |
| | Perasaan Umum | 9.12 | .01 | |
| | Kompetensi Emosi | 9.87 | .01 | |
| Faktor Demografi | Kelompok Kompetensi Emosi | F | Sig. | |
| Jawatan | Intrapersonal | 2.54 | .04 | |
| | Interpersonal | 0.58 | .68 | |
| | Pengurusan Tekanan | 0.61 | .66 | |
| | Penyesuaian | 1.65 | .16 | |
| | Perasaan Umum | 2.72 | .03 | |
| | Kompetensi Emosi | 1.13 | .34 | |

| Faktor Demografi | Kelompok Kompetensi Emosi | F | Sig. |
|-------------------------|----------------------------------|----------|-------------|
| Umur | Intrapersonal | 12.65 | .01 |
| | Interpersonal | 9.43 | .01 |
| | Pengurusan Tekanan | 24.99 | .01 |
| | Penyesuaian | 17.78 | .01 |
| | Perasaan Umum | 6.70 | .01 |
| | Kompetensi Emosi | 14.89 | .01 |
| Faktor Demografi | Kelompok Kompetensi Emosi | F | Sig. |
| Peringkat Kelulusan | Intrapersonal | 0.42 | .52 |
| | Interpersonal | 1.99 | .16 |
| | Pengurusan Tekanan | 0.30 | .58 |
| | Penyesuaian | 2.56 | .11 |
| | Perasaan Umum | 1.21 | .27 |
| | Kompetensi Emosi | 1.48 | .22 |

Secara keseluruhannya, terdapat perbezaan yang signifikan pada semua kelompok kompetensi emosi berdasarkan faktor demografi jantina, pengalaman, dan umur. Berdasarkan faktor demografi jawatan, hanya dimensi intrapersonal ($t=2.54$, $p=0.04$) dan perasaan umum ($t=2.72$, $p=0.03$) sahaja yang terdapat perbezaan yang signifikan, manakala bagi perbezaan berdasarkan faktor demografi peringkat kelulusan pula, kesemua dimensi kompetensi emosi tidak terdapat perbezaan yang signifikan.

Bagi perbezaan berdasarkan jantina, dimensi penyesuaian mendapat skor perbezaan yang tinggi di antara pemimpin lelaki dan perempuan dengan ($t=5.43$, $p=0.01$) manakala dimensi pengurusan tekanan mempunyai perbezaan yang paling rendah di antara pemimpin lelaki dan perempuan dengan ($t=2.43$, $p=0.01$).

Merujuk kepada perbezaan berdasarkan pengalaman pula, dimensi interpersonal mempunyai perbezaan tertinggi dengan ($t=12.87$, $p=0.01$) manakala dimensi yang mendapati perbezaan terendah adalah dimensi penyesuaian ($t=5.70$, $p=0.01$).

Melihat kepada perbezaan kompetensi emosi berdasarkan faktor umur pula, dimensi yang mendapati perbezaan yang tinggi adalah pada dimensi pengurusan tekanan ($t=24.99$, $p=0.01$) dan perbezaan yang terendah adalah pada dimensi perasaan umum ($t=6.70$, $p=0.01$).

4.5 Tahap Kepemimpinan Situasi Pemimpin Sekolah

Jadual 4.13: Tahap Kepimpinan Situasi Pemimpin Sekolah

| Dimensi Kepimpinan | Min | SP |
|---------------------------|-------------|-------------|
| Berorientasikan Tugas | 3.93 | 0.45 |
| Berorientasikan Hubungan | 3.95 | 0.55 |
| Kepimpinan | 3.94 | 0.47 |

Berdasarkan kepada jadual 4.13 di atas, tahap kepemimpinan situasi pemimpin sekolah berada pada tahap amalan yang tinggi dengan skor kepemimpinan situasi ($M=3.94$, $SP=0.47$). Pemimpin-pemimpin sekolah mengamalkan kedua-dua dimensi kepemimpinan situasi pada tahap amalan yang tinggi di mana amalan tertinggi ialah pada dimensi berorientasikan tugas ($M=3.95$, $SP=0.55$) dan berorientasikan hubungan dengan skor ($M=3.93$, $SP=0.45$).

Jadual 4.14: Tahap Kepimpinan (Berorientasikan Tugas)

| Dimensi Berorientasikan Tugas | Min | SP |
|---|------------|-----------|
| Menyampaikan visi yang jelas kepada sekolah | 3.91 | 0.69 |
| Menggalakkan inovasi di tempat kerja | 3.97 | 0.64 |
| Menggalakkan percambahan idea daripada staf apabila menyelesaikan masalah | 4.03 | 0.71 |

| | | |
|--|------|------|
| Menyuarakan rasa tidak bersetuju tanpa terlebih dahulu mewujudkan suasana mencabar | 3.33 | 0.94 |
| Memberi maklum balas dalam waktu yang ditetapkan | 4.00 | 0.59 |
| Mengelak daripada membuat kesimpulan awal dan membuat keputusan secara tergesa-gesa | 3.71 | 0.91 |
| Saya membuat persiapan baik sebelum menghadiri mesyuarat | 4.06 | 0.65 |
| Saya memantau tanggungjawab yang telah diagihkan | 4.13 | 0.61 |
| Saya menyampaikan idea dan pemikiran yang jelas di dalam penulisan | 3.85 | 0.69 |
| Saya berjaya mengurus sumber-sumber untuk meningkatkan pembelajaran pelajar dan staf | 3.93 | 0.66 |
| Saya bertindak balas kepada perubahan teknologi dalam situasi yang positif | 4.09 | 0.63 |
| Saya sentiasa peka terhadap perkembangan baru dalam profession pendidikan | 4.12 | 0.67 |
| Berorientasikan Tugas | 3.93 | 0.45 |

Berdasarkan kepada dapatan analisis di atas, semua item bagi dimensi berorientasikan tugas diamalkan pada tahap yang tinggi kecuali item 'menyuarakan rasa tidak bersetuju tanpa terlebih dahulu mewujudkan suasana mencabar' di mana berada pada tahap amalan sederhana dengan skor min ($M=3.33$, $SP=0.94$).

Jadual 4.15: Tahap Kepimpinan (Berorientasikan Hubungan)

| Dimensi Kepimpinan | Min | SP |
|---|------------|-----------|
| Menyatakan dengan jelas tentang aspek pencapaian prestasi kepada staf | 3.87 | 0.73 |
| Membantu staf dalam mengekalkan arah tuju yang diperlukan untuk menyelesaikan masalah | 3.94 | 0.68 |
| Memperoleh persetujuan secara konsensus daripada staf | 3.90 | 0.72 |
| Sensitif kepada keperluan mereka daripada latar belakang yang berlainan | 3.84 | 0.67 |
| Menyampaikan rasional yang jelas terhadap keputusan mereka | 4.01 | 0.61 |
| Mengambil kira implikasi jangka panjang terhadap keputusan sebelum mengambil tindakan | 4.05 | 0.62 |
| Menyampaikan idea dan pemikiran yang jelas melalui kumpulan kecil dan pembentangan formal | 4.03 | 0.62 |
| Menjana semangat tinggi di tempat kerja | 4.08 | 0.72 |
| Memberi motivasi untuk perubahan tingkahlaku yang menyekat | 3.85 | 0.79 |

Bagi amalan kepimpinan situasi dimensi berorientasikan hubungan pula, kesemua item diamalkan pada tahap yang tinggi di mana amalan tertinggi ialah pada item 'menjana semangat tinggi di tempat kerja' dengan skor ($M=4.08$, $SP=0.72$) dan amalan paling rendah ialah pada item 'sensitif kepada keperluan mereka daripada latar belakang yang berlaianan' dengan skor ($M=3.84$, $SP=0.67$).

4.6 Perbezaan Tahap Kepimpinan Berdasarkan Faktor Demografi

Jadual 4.16: Perbezaan Tahap Kepimpinan Situasi Berdasarkan Faktor Demografi

| Faktor Demografi | Kelompok Kepimpinan | T | df | Sig. |
|-------------------------|----------------------------|----------|-----------|-------------|
| Jantina | Berorientasikan Tugas | 2.36 | 298 | .02 |
| | Berorientasikan Hubungan | 3.97 | 298 | .01 |
| | Kepimpinan Situasi | 3.23 | 298 | .01 |
| Faktor Demografi | Kelompok Kepimpinan | F | | Sig. |
| Pengalaman | Berorientasikan Tugas | 5.25 | | .01 |
| | Berorientasikan Hubungan | 9.75 | | .01 |
| | Kepimpinan Situasi | 7.33 | | .01 |
| Faktor Demografi | Kelompok Kepimpinan | F | | Sig. |
| Jawatan | Berorientasikan Tugas | 1.33 | | .26 |
| | Berorientasikan Hubungan | 1.24 | | .30 |
| | Kepimpinan Situasi | 1.25 | | .29 |
| Faktor Demografi | Kelompok Kepimpinan | F | | Sig. |
| Umur | Berorientasikan Tugas | 8.12 | | .01 |
| | Berorientasikan Hubungan | 8.63 | | .01 |
| | Kepimpinan Situasi | 8.89 | | .01 |
| Faktor Demografi | Kelompok Kepimpinan | F | | Sig. |
| Peringkat Kelulusan | Berorientasikan Tugas | 0.02 | | .86 |
| | Berorientasikan Hubungan | 0.40 | | .53 |
| | Kepimpinan Situasi | 0.15 | | .70 |

Merujuk kepada tahap kepimpinan situasi pemimpin sekolah berdasarkan faktor demografi, terdapat perbezaan yang signifikan di antara kepimpinan situasi dengan

faktor demografi jantina, pengalaman, dan umur. Faktor demografi jawatan dan peringkat kelulusan tidak mempengaruhi perbezaan tahap kepimpinan situasi dalam kalangan pemimpin-pemimpin sekolah di Negeri Kedah.

4.7 Ujian Korelasi Kompetensi Emosi Dengan Kepimpinan Situasi Pemimpin Sekolah

Jadual 4.17: Hubungan di Antara Kompetensi Emosi dan Kepimpinan

| Dimensi Kompetensi Emosi | R |
|---------------------------------|----------|
| Interapersonal | 0.526** |
| Interpersonal | 0.690** |
| Pengurusan Stres | 0.513** |
| Penyesuaian | 0.457** |
| Perasaan Umum | 0.516** |
| Kompetensi Emosi | 0.614** |

Jadual 4.17 di atas menunjukkan terdapat hubungan yang signifikan di antara semua dimensi kompetensi emosi dengan kepimpinan situasi pemimpin sekolah. Dapatan analisis mendapati bahawa dimensi interpersonal mempunyai hubungan tertinggi dengan kepimpinan situasi dan diikuti dengan dimensi interapersonal, perasaan umum, pengurusan stres, dan penyesuaian. Secara keseluruhannya, terdapat hubungan yang sederhana di antara kompetensi emosi dengan kepimpinan situasi kepimpinan situasi.

4.8 Subskala Pengaruh Kompetensi Emosi terhadap Kepimpinan Situasi

Jadual 4.18: Subskala kompetensi emosi terhadap Kepimpinan Situasi

| Kelompok Kompetensi Emosi | R² | Adjusted R | Nilai F |
|----------------------------------|----------------------|-------------------|----------------|
| Intrapersonal | 0.276 | 0.274 | 113.71 |
| Interpersonal | 0.477 | 0.475 | 271.34 |

| | | | |
|---------------------------------|-------|-------|--------|
| Pengurusan Stres | 0.263 | 0.261 | 106.34 |
| Penyesuaian | 0.209 | 0.206 | 78.77 |
| Perasaan Umum | 0.266 | 0.264 | 108.27 |
| Total Pengaruh Kompetensi Emosi | 0.478 | 0.469 | 180.70 |

Jadual di atas menunjukkan subskala pengaruh kompetensi emosi ke atas pembentukan kepimpinan situasi. Dapatan analisis mendapati subskala interpersonal merupakan pengaruh utama kepimpinan situasi pemimpin sekolah dengan kadar pengaruh 47.7%, diikuti dengan subskala intrapersonal (27.6%), perasaan umum (26.6%), pengurusan stres (26.3%), dan penyesuaian (20.9%). Secara keseluruhannya, kompetensi emosi memberi pengaruh sebanyak 46.9% terhadap pembentukan amalan kepimpinan situasi dan selebihnya adalah dipengaruhi oleh faktor-faktor yang lain.

4.9 Rumusan

Perbincangan bab ini telah menyentuh berkaitan dapatan kajian dengan mengaitkan dapatan-dapatan yang signifikan dengan kajian-kajian lepas dan aspek-aspek teoritikal kajian. Kompetensi emosi pemimpin memainkan peranan yang penting dalam pembentukan kepimpinan situasi pemimpin-pemimpin sekolah ke arah meningkatkan bilangan Sekolah Berprestasi Tinggi di Malaysia.

Selain itu, kajian ini juga melihat tahap kompetensi emosi pemimpin-pemimpin sekolah di Negeri Kedah. Data kajian ini dianalisis dengan menggunakan ujian korelasi untuk melihat hubungan di antara kompetensi emosi dengan kepimpinan situasi. Ujian-*t* dan ANOVA pula digunakan untuk mengkaji perbezaan dimensi-dimensi kompetensi emosi dan kepimpinan situasi berdasarkan faktor demografi

responden. Secara keseluruhan, dapatan kajian membuktikan bahawa kompetensi emosi memainkan peranan penting dalam pembentukan kepimpinan situasi pemimpin sekolah. Kepentingan kompetensi emosi ini dilihat dari segi pengaruhnya terhadap kepimpinan situasi yang akan dapat meningkatkan komitmen dan kualiti guru-guru ke arah meningkatkan bilangan Sekolah-sekolag Berprestasi Tinggi di Malaysia.

BAB LIMA

PERBINCANGAN DAN RUMUSAN

5.1 Pengenalan

Bab ini membincangkan tentang dapatan kajian dalam konteks kajian literatur, kerangka teoritikal dan justifikasi kepada kompetensi emosi dan kepimpinan situasi pemimpin sekolah yang menyumbang kepada dapatan kajian.

5.2 Tahap Kompetensi Emosi Pemimpin Sekolah

Dapatan kajian menunjukkan bahawa tahap kompetensi pemimpin sekolah yang paling tinggi adalah dimensi perasaan umum. Dapatan ini selaras dengan hasil kajian lepas oleh Spencer dan Spencer (1993) bahawa kesedaran sosial memainkan peranan penting bagi meningkatkan prestasi guru-guru kerana ia melibatkan keupayaan untuk mengenalpasti keperluan yang seringkali tidak dinyatakan oleh para pelajar. Manakala, tahap kompetensi emosi yang paling rendah adalah pengurusan tekanan.

Kajian yang dilakukan oleh Jennings dan Greenberg (2009) menunjukkan pensyarah yang mempunyai kesedaran sosial (empati, orientasi khidmat, dan kesedaran organisasi) yang tinggi mempunyai kesedaran yang tinggi. Mereka cenderung dan tahu bagaimana untuk menjana dan menggunakan emosi seperti kegembiraan dan semangat untuk memotivasikan pengajaran dan pembelajaran dalam diri mereka dan pelajar-pelajar. Selain itu, pensyarah yang mempunyai kesedaran sosial yang tinggi tahu bagaimana mengungkapkan emosi pelajar selain mampu membina hubungan yang kukuh serta sokongan melalui persefahaman dan kerjasama yang berkesan.

Apabila pemimpin-pemimpin sekolah dapat meletakkan diri dalam kedudukan pelajarannya atau mempunyai sifat empati, pengajaran akan menjadi lebih menyenangkan dan akan lebih berkesan (Goddard, Hoy, Woolfolk & Hoy, 2004). Memandangkan kekurangan latihan dalam perkhidmatan yang bertujuan untuk perkembangan peribadi, sistem pendidikan muncul untuk menyatakan bahawa kepimpinan sekolah memerlukan semua dimensi kompetensi emosi yang merangkumi intrapersonal, interpersonal, pengurusan tekanan, penyesuaian, dan perasaan umum bagi mewujudkan persekitaran pengajaran dan pembelajaran yang mesra.

Seorang pendidik yang mengajar di sekolah terutamanya daripada kalangan dewasa dan remaja yang berasal dari budaya asing perlu menyesuaikan diri dengan cara yang baru dan menerima latihan tambahan (Matsumoto, 2007). Selain itu, keperluan pembangunan pelajar mungkin memerlukan perubahan dalam sikap kepimpinan sekolah. Pemimpin sekolah yang mempunyai tekanan dan kompetensi emosi yang negatif seringkali dikaitkan dengan salah laku pelajar (Yoon, 2002) dan guru-guru yang menampakkan emosi negatif akan memberi impak kepada tingkah laku pelajar-pelajarnya (Carson & Templin, 2007; Hamre & Pianta, 2001; 2003; Sutton & Wheatley, 2003). Guru-guru yang diselubungi oleh emosi yang negatif menjadi kurang semangat untuk memupuk hubungan yang positif dengan pelajar-pelajar. Hal ini menyebabkan pelajar kurang terlibat, tidak toleransi, dan tiada semangat kasih sayang (Teledor, 1986). Tambah Teledor lagi, guru-guru yang mempunyai emosi yang negatif mungkin akan menyebabkan kesan jangka masa panjang ke atas pelajarannya.

Di samping itu, hasil ujian-*t* dan ANOVA menunjukkan wujud perbezaan yang signifikan pada kompetensi emosi dan kepimpinan situasi pemimpin sekolah berdasarkan faktor demografi jantina, pengalaman, dan umur pemimpin sekolah. Dapatan ini adalah sejajar dengan keputusan kajian yang dilaporkan oleh King (1999), Sutarso (1999), Wing dan Cinta (2001) dan Singh (2002). Kajian mereka menunjukkan bahawa lelaki mempunyai kecerdasan emosi yang lebih tinggi berbanding perempuan. Namun begitu, dari aspek kesedaran sosial dan diri, dapatan menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan antara pensyarah lelaki dan pensyarah perempuan. Dapatan ini selari dengan dapatan oleh Bar-On (2002) di mana membuat kesimpulan bahawa jantina mempunyai kesan ke atas kompetensi emosi. Lelaki mendapat skor yang lebih tinggi dengan tahap kecerdasan intrapersonal berbanding perempuan, manakala perempuan mempamerkan interpersonal yang lebih tinggi skor daripada lelaki.

Selain itu, Alumran dan Punamaki (2008) telah menjalankan kajian berkenaan jantina dalam kecerdasan emosi di kalangan 312 remaja Bahrain dan mendapati bahawa jantina tidak mempunyai hubungan yang signifikan dengan kecerdasan emosi. Penemuan ini menyokong kajian yang dijalankan oleh Hari dan Carroll (2004); Ciarrochi, Chan dan Bajar (2001); Mayer, Caruso dan Salovey (1999); Palmer, Konach, Gignac dan Stough (2003); dan Van Rooy, Alonso dan Vismesvaran (2004).

5.3 Tahap Kepimpinan Situasi Pemimpin Sekolah

Dapatan kajian menunjukkan bahawa tahap kepimpinan situasi pemimpin sekolah yang paling tinggi ialah kepimpinan berorientasikan tugas. Ini selaras dengan

dapatan kajian Tahir, Lokman, dan Aini (2011) yang mendapati amalan kepimpinan tertinggi dalam kalangan Pengetua-pengetua sekolah di daerah Johor Bahru adalah kepimpinan mengarah berbanding kepimpinan menyokong, mendelegasi, dan membimbing. Dapatan kajian juga menyokong kajian Blanchard (2001) yang mendapati Guru Besar sekolah rendah lebih kepada amalan kepimpinan membimbing dan memberi tunjuk ajar kepada guru-guru di mana mengamalkan sikap suka menjelaskan setiap keputusan dan cadangan, memberi sokongan ke atas perkembangan dan kemajuan yang wujud dan meneruskan memberi arahan terhadap matlamat sesuatu tugas.

Walaupun ia tidak menyamai dapatan kajian Asmah et. Al (2004) yang mendapati Guru Besar di Sekolah Kebangsaan cemerlang di Semenanjung Malaysia mempunyai keterampilan kepemimpinan yang tinggi dan perhatian yang berat terhadap aspek motivasi, dorongan, dan permuafakatan di mana semuanya menjurus kepada kepimpinan berorientasikan hubungan.

5.4 Pengaruh Kompetensi Emosi terhadap Kepimpinan Situasi Pemimpin Sekolah

Dapatan korelasi antara kompetensi emosi dengan kepimpinan situasi pemimpin sekolah menunjukkan terdapat hubungan yang signifikan. Hasil kajian mendapati hubungan yang paling kuat ditunjukkan ialah antara subskala kompetensi emosi interpersonal dengan kepimpinan situasi. Walaupun, semua dimensi kompetensi emosi mempunyai hubungan pengaruh dengan kepimpinan situasi pemimpin sekolah. Ini menunjukkan bahawa, pemimpin sekolah yang mempunyai emosi yang stabil akan menghasilkan komitmen kerja yang tinggi. Hasil kajian ini

selari dengan kajian oleh Hay McBer (2000); Kamaruddin Kanchar (1989); Ornstein (1995); Clarke dan Culter (1990); dan Cohn dan kawan-kawan (1987).

Kajian-kajian telah membuktikan bahawa kompetensi emosi dan kepimpinan situasi memainkan peranan penting dalam meningkatkan prestasi kerja dan komitmen pekerjaan samada individu mahupun kumpulan (Mayer & Caruso, 2000; Goleman, 1995,1999; Mayer, Salovey, & Caruso, 2000 dan Noriah, Siti Rahayah, & Syed Najmuddin, 2003). Elemen kompetensi emosi dan kepimpinan situasi boleh dianggap sebagai teras dalam membina prestasi kerja guru-guru yang berkualiti. Bagi seorang pendidik, kompetensi emosi dapat menyediakan maklumat berharga kepada guru-guru dan pelajar-pelajar dalam menilai keberkesanan diri dan seterusnya menjadi pemangkin ke arah peningkatan bilangan Sekolah Berprestasi Tinggi di Malaysia.

Faktor kecerdasan emosi seorang pemimpin didapati boleh menentukan keberkesanan pekerjaan apatah lagi dalam skop kepimpinan (Carson & Carson, 1998; Cherniss, 1998). Kajian-kajian ini mendapati pemimpin yang komited dan mampu memahami situasi tertentu akan terus rajin bekerja samada suasana dalam institusi itu memberangsangkan atau sebaliknya. Pengkaji-pengkaji ini menyatakan bahawa seseorang individu yang komited dengan pekerjaannya mempunyai emosi yang cerdas. Ini adalah kerana mereka akan dapat memotivasikan dan mengendalikan emosi diri sendiri, berwawasan apabila membuat sesuatu keputusan, memahami dan empati dengan keperluan psikologi orang lain serta menjalankan hubungan sosial yang baik. Menurut Goleman (1995; 1999), kompetensi emosi yang baik membolehkan seseorang yang bekerja dalam institusi berkemungkinan

tidak mudah mengalami konflik semasa bertugas. Oleh itu, semakin baik emosi seseorang pemimpin sekolah itu, semakin tinggi tahap kepimpinannya dalam melaksanakan tugas dengan lebih berkualiti.

Elliot dan Croswell (2001) dalam kajian mereka telah mengenalpasti beberapa faktor penolak dan penarik berhubung dengan komitmen golongan pemimpin. Antara faktor tersebut ialah faktor kehidupan individu pemimpin, persekitaran institusi, dan isu-isu yang berkaitan dengan sistem pendidikan. Jelasnya lagi, dengan memahami kepentingan hubungan yang akrab, pihak pentadbir dan kepimpinan tertinggi mampu membantu dan menyokong untuk melakukan perubahan dengan berkesan. Seterusnya Elliot dan Croswell (2005), menjelaskan pengkonsepsian terhadap kepimpinan adalah berdasarkan kepada enam kategori utama iaitu, komitmen pemimpin sebagai satu keinginan; kesanggupan bekerja di luar masa bertugas; fokus terhadap keperluan pelajar, bertanggungjawab untuk menyampaikan ilmu, membentuk sikap, dan menerapkan nilai dan kepercayaan; mengekalkan profesionalisme ilmu; dan penglibatan dengan institusi. Setiap kategori ini didapati saling berkaitan. Oleh itu, pemimpin tertinggi institusi perlu memainkan peranan yang penting dalam mempengaruhi tahap komitmen melalui sokongan dan bantuan.

Dalam masa yang sama, profesion dalam arena pendidikan ini disifatkan sebagai unik kerana profesion ini melibatkan kombinasi hubungan kerja yang kompleks, iaitu bukan sahaja hubungan dengan institusi tetapi melibatkan hubungan dengan pihak berkuasa termasuk juga pelajar (Elliot & Croswell, 2002). Meskipun para sarjana mengelaskan kepemimpinan pendidikan kepada tiga dimensi utama iaitu, komitmen terhadap institusi, komitmen terhadap pengajaran dan pembelajaran, dan

komitmen terhadap pelajar (Park, 2005; Elliot & Croswell, 2-2; Firestone & Pennel, 1993; Firestone & Rosenblum, 1988), namun kepimpinan terhadap pengajaran dikatakan lebih penting kerana hal ini mencerminkan kepuasan kerja dan diri mereka sendiri sebagai gruru. Dengan ini, jelaslah menunjukkan bahawa kepimpinan situasi yang didokong dengan kompetensi emosi dapat membantu mereka mencapai matlamat institusi, meningkatkan kualiti pengajaran dan pembelajaran, dan memupuk semangat pengajaran yang berorientasikan pelajar sekaligus meningkatkan bilangan Sekolah Berprestasi Tinggi di Malaysia.

5.5 Cadangan Pelaksanaan

Dapatan dan huraian kajian telah menunjukkan kompetensi emosi mempunyai pengaruh terhadap kepimpinan situasi pemimpin sekolah di Malaysia. Maka menjadi satu amanah kepada Kementerian Pelajaran Malaysia untuk terus berusaha dalam meningkatkan tahap kompetensi emosi kepimpinan pendidikan agar kualiti kepimpinan dapat ditingkatkan dari masa ke semasa. Oleh itu, Kementerian Pelajaran perlu memberi penekanan dan perhatian terhadap tahap kompetensi emosi pemimpin-pemimpin sekolah yang merangkumi aspek intrapersonal, interpersonal, pengurusan tekanan, penyesuaian, dan perasaan umum. Sehubungan itu, kursus-kursus dan program-program pembinaan diri bagi setiap aspek kompetensi emosi tersebut hendaklah diadakan dalam usaha meningkatkan kualiti kepimpinan pendidikan masa kini. Kepentingan dalam menyediakan dan memberi kemahiran kompetensi emosi memerlukan komitmen yang amat tinggi ke arah mencapai kualiti pendidikan negara seterusnya meningkatkan bilangan Sekolah Berprestasi Tinggi di Malaysia.

Selain dari itu, Kementerian Pelajaran juga perlu memberi penekanan semasa proses pengambilan pemimpin-pemimpin tertinggi sekolah menerusi tapisan-tapisan kompetensi emosi yang dimiliki. Banyak kajian membuktikan bahawa pengalaman bukanlah penentu kepada tahap kompetensi emosi seseorang pemimpin. Justeru Kementerian Pelajaran perlu membuat pemilihan pemimpin-pemimpin tertinggi sekolah yang lebih berkeelayakan, tidak hanya bersandarkan kepada senioriti dan kebolehan IQ, tetapi turut menekankan kepada tahap kompetensi emosi mereka yang akan dilantik. Kementerian Pelajaran disarankan mengguna instrumen kajian ini untuk mengukur tahap kompetensi emosi pemimpin tertinggi sekolah sewaktu pemilihan, agar kualiti kepimpinan pendidikan dapat ditingkatkan dengan memperkukuh kompetensi emosi mereka.

Hasil kajian juga menunjukkan tahap kompetensi emosi yang berbeza pada aspek jantina. Dalam hal ini, Kementerian Pelajaran perlu memberi penekanan yang berbeza dalam semua aspek kompetensi emosi antara pemimpin lelaki dan perempuan. Perbezaan kompetensi emosi mengikut jantina memungkinkan kepada pelaksanaan aktiviti-aktiviti dan latihan-latihan yang berlainan berdasarkan jantina boleh meningkatkan tahap kompetensi emosi seterusnya menambahbaik kualiti kepimpinan pemimpin sekolah.

Di samping itu, Kementerian Pelajaran juga perlu memperbanyakkan bengkel-bengkel pengurusan emosi terhadap aspek-aspek kompetensi emosi dalam kalangan pemimpin sekolah terutamanya dalam aspek pengurusan tekanan. Secara keseluruhan, pengurusan tekanan adalah dimensi amalan terendah yang diamalkan oleh pemimpin-pemimpin sekolah. Kementerian Pelajaran perlu mendalami item-

item yang terkandung dalam aspek pengurusan tekanan, agar setiap program yang dilaksanakan dapat mencapai kualiti tinggi dalam pembentukan aspek tersebut. Pengurusan tekanan meliputi item toleransi tekanan dan kawalan impulse pemimpin sekolah. Maka pihak Kementerian Pelajaran perlu menyediakan program khusus bagi menangani masalah ini dalam kalangan pemimpin sekolah. Ini amat penting kerana bidang pendidikan merupakan bidang yang semakin mencabar masa kini di mana kepimpinan pendidikan perlu berhadapan dengan masalah pelajar yang kian rumit selaras dengan perkembangan teknologi dan arus globalisasi dunia.

Merujuk kepada dapatan kajian berkaitan kepimpinan situasi, tahap amalan kepimpinan situasi pemimpin sekolah berada pada tahap yang tinggi. Pemimpin-pemimpin sekolah mampu seimbangkan antara kepimpinan berorientasikan tugas dan kepimpinan berorientasikan hubungan. Ini adalah satu pola kepimpinan yang baik dewasa ini memandangkan kedua-dua corak kepimpinan adalah penting dalam menjamin kualiti kepimpinan ke arah mencapai kualiti kerja yang tinggi dan cemerlang.

Berdasarkan kepada semua dapatan dan perbincangan di atas, kajian ini memperlihatkan isu utama yang perlu diambil tindakan adalah berkenaan kemahiran kompetensi emosi kepimpinan tertinggi sekolah di Malaysia. Maka di sini, secara keseluruhannya beberapa tindakan perlu diambil seperti:

1. Kementerian Pelajaran perlu memperkenalkan aspek kompetensi emosi kepada kepimpinan tertinggi sekolah melalui pelbagai seminar, bengkel, kursus ataupun program. (contoh di LAMPIRAN 1 dan 2)

2. Kementerian Pelajaran perlu membuat tapisan pemilihan pemimpin-pemimpin sekolah berdasarkan penilaian kompetensi emosi ke arah mencapai kualiti tertinggi dalam sistem pendidikan negara kita. (contoh di LAMPIRAN 3)

5.6 Cadangan Kajian Akan Datang

Semasa menjalankan kajian, penyelidik berhadapan dengan pelbagai batasan dan kekangan sehingga kajian hanya melibatkan pemimpin-pemimpin sekolah di Negeri Kedah sebagai responden kajian. Dengan ini, penyelidik mengemukakan beberapa cadangan agar pengkaji-pengkaji akan datang dapat meneruskan kajian-kajian ke arah yang lebih menyeluruh:

1. Pengumpulan data kajian boleh dilakukan secara *observation* untuk mendapatkan maklumat yang lebih berkesan dan tepat
2. Penyelidik akan datang boleh mengguna pakai instrumen kajian pada kajian-kajian lain dan tidak bertumpu pada skop pemimpin-pemimpin sekolah semata-mata.

5.7 Rumusan

Perbincangan bab ini telah menyentuh berkaitan dapatan kajian dengan mengaitkan dapatan-dapatan yang signifikan dengan kajian-kajian lepas dan aspek-aspek teoritikal kajian. Kompetensi emosi pemimpin-pemimpin sekolah memainkan peranan yang penting dalam pembentukan kepimpinan situasi serta kepentingan peranan ini dapat dilihat berdasarkan kepada hubungannya dengan kepimpinan situasi. Dapatan dan perbincangan ini sedikit sebanyak membantu ke arah

peningkatan kualiti kepimpinan pendidikan di Malaysia sekaligus meningkatkan bilangan Sekolah Berprestasi Tinggi di Malaysia.

RUJUKAN

- Abdul Shukor Abdullah. 1998. Pendidikan Guru Untuk Sekolah Berkesan. Kertas kerja Persidangan Ke-2 Jawatankuasa Penyelarasan Pendidikan Guru (JPPG) di Universiti Malaya. 26-28 Oktober 1998.
- Abdul Shukur Abdullah. Tiga teras tingkat martabat pendidik, dalam Berita Harian. 16 Mei 2000
- Allen, (2003). *The Relationship between Emotional Intelligence Competencies of Principals in Kanawha Country School System in West Virginia and Their Teachers Perceptions of School Climate*. Dissertation EdD, West Virginia University, Morgantown, West Virginia.
- Alumran, J. I., & Punamaki, R. (2008). "Relationship Between Gender, Age, Academic Achievement, Emotional Intelligence, and Coping Styles in Bahraini Adolescents". *Individual Differences Research*, vol 6, no. 1, pp. 104-119.
- Amabile, T. (1988). The intrinsic motivation principle of creativity. In Staw, B. And Cummings, L.L.(Eds.), *Research in Organizational Behavior*, volume 10. Greenwich, CT:JAI Press.
- Aronfreed, J. (1970). *The socialization of altruistic and sympathetic behavior: some theoretical and experimental analyses*. In J. Macaulay & L. Berkowitz (Eds.), *Altruism and helping behavior* (pp. 103- 126). New York: Academic Press.
- Ashforth, B.E., & Humphrey, R.H. (1995). *Emotion in the workplace: A reappraisal*. *Human Relations*, 48(2), 97-125.
- Ashkanasy, N., M., & Tse, B. (2000). *Transformational Leadership as Management of Emotion: A Conceptual Review*. In N. M. Ashkanasy, C. E. J.Härtel and W. J. Zerbe (Eds.). *Emotions in the work place. Research, Theory, and Practice* (pp.221-235).Westport, CT: Quorum Books.
- Asmah et. al (2004). *Kajian Kepemimpinan di Sekolah Kebangsaan Cemerlang Semenanjung Malaysia*. Institut Aminuddin Baki Kementerian Pelajaran Malaysia
- Baile dan Collinwood (2008). *Organizational Impact of the 7 Habits on Schools and Colleges*. U.S. Schools and Colleges.
- Bardzil. P & Slaski. M (2003). 'Emotional Intelligence: fundamental competencies for enhanced service provision'. *Managing Service Quality*, 13,2, pp.97-10

- Barent, J. M. (2005). *Principle level of emotional intelligence as influence on school culture*. Thesis PhD. Montana State University, USA.
- Barling, J., F. Slater and E. Kelloway, (2000). *Transformation leadership and Intelligence: An exploratory study*. *Leadership Org. Dev. J.*, 21: 157-161.
- Bass, B.M. (1990b). *Bass & Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research & Managerial Applications*. New York: Free Press
- Bass, B. M. (1998). *Transformational leadership: Industry, military and educational impact*. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Bass, B.M. & Avolio, B.J. (Eds.). (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Beck, L.G., & Murphy, J. (1996). *The four imperatives of a successful school*. Thousand Oaks, CA: Corwin/Sage
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). *Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory*. In R. Bar-On and J. Parker (Eds), *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, school, and in the Workplace*. (p. 363-388). San Francisco, California: Jossey Bass Inc.
- Bar-On, R. (2002). *EQ-I: Bar-On emotional quotient inventory technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On & Parker, (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV) Technical Manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc
- Beatty, B. R. (2001). *The emotions of educational leadership*. The Educational Leadership Centre, New Zealand: Waikato University.
- Bower (1981). *American Psychologist*, 36, 129-148.
- Bower & Cohen (1982). *Emotional Influences on Memory and Thinking: Data and Theory*. In. Fiske & M. Clark (Eds), *Affect and Cognition*. Hillsdale, NJ.: Erlbaum
- Boyatzis, R. E. (1982). *The component manager, A Model for effective performance*. New York: John Wiley & Sons.

- Boyatzis, R.E., Goleman, D., and Rhee, K.S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). In R. Bar-On and J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence*.
- Brief, A. P., & Weiss, H. M. (2002). Organizational behavior: Affect in the work place. *Annual Review of Psychology*, 53, 279-307.
- Buchen, I. H. (1998). Servant leadership: A model for future faculty and future institutions. *The Journal of Leadership Studies*, 5(1), 125-134.
- Callahan, J.L., & McCollum, E.E. (2002). *Conceptualizations of emotion research in organizational contexts*. In J. Callahan (Ed.), *Perspectives of emotion and organizational change* (pp. 4-21) *Advances in Developing Human Resources*: Sage
- Carmeli, A. (2003). The relationship between emotional intelligence and work attitudes, behavior and outcomes. *Journal of managerial psychology*, 18, 788-813.
- Caruso, D. R., Mayer, J.D., & Salovey P., (2001). Emotional Intelligence and Giftedness. *Roeper Review*, 23, 131-137.
- Carson, R. L., & Templin, T. J. (2007). *Emotion regulation and teacher burnout: Who says that the management of emotional expression doesn't matter?* Paper presented at the American Education Research Association Annual Convention, Chicago.
- Chapman, J. & Boyd, W. L. (1986). Decentralization, devolution and the school principal: Australian lessons on statewide educational reform. *Educational Administration Quarterly*, 22, 4, pp. 28 – 58.
- Cheng, Y. C. (1996c). Relation between teachers' professionalism and job attitudes, educational outcomes, and organizational factors. *Journal of Educational Research*, 89(3), 163-171.
- Cherniss, C. (2003a). The Business Case for Emotional Intelligence. http://www.eiconsortium.org/research/business_case_for_ei.pdf.
- Cherniss, C. & Goleman, D. (Eds) (2005). *The emotionally intelligence workplace*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Choi, Y. and Mai-Dalton, R.R. (1998), “*On the leadership function of self-sacrifice*”, *Leadership Quarterly*, Vol. 9 No. 4, pp. 475-502.

- Ciarrochi, J. V. Chan, A. Y. C. & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and individual differences*, 28, 539-561.
- Clark, M. S. and Isen, A. M. (1982). 'Toward understanding the relationship between feeling states and social behavior'. In: Hastorf, A. and Isen, A. M. (Eds) *Cognitive Social Psychology*, Elsevier, New York, pp. 73 -108. Cohen et al., 2000).
- Collins, J. (2001). *Good to Great: Why some companies make the leap and others don't*. New York: HarperCollins Publishers, Inc.
- Collins, V.L. (2001). *Emotional intelligence and leadership success*. [Diss], Lincoln, Nebraska: University of Nebraska. UMI: 3034371.
- Conger, J. A. & Kanungo, R. N. (1998). *Charismatic leadership in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Conte, J.F. (2005). A review and critique of emotional intelligence measures. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 433-440.
- Crant, J.M. (1995). The proactive personality scale and objective job performance among real estate agents. *Journal of Applied Psychology*, 80.
- Creemer, B. P. M. (1991). *Effective instruction, an empirical contribution to the improvement of classroom education*. The Hauge: SVO Balanstreeks.
- Creswell, (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousands Oak, CA: Sage.
- Cunningham, M., J. Steinberg, and R. Grev. (1980). Wanting to and Having to Help: Separate Motivations for Positive Mood and Guilt-Induced Helping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 181-192.
- Day, Harris, Hadfield, Tolley dan Beresford (2002). *International Successful School Principalship Project (ISSPP)*. Dordrecht: Springer. Day et al., 2006
- Dennis, R., & Winston, B. E. (2003). A factor analysis of Page and Wong's servant leadership instrument. *Leadership and Organization Development Journal*, 24(8), 455-459
- Dulewicz, V., & Higgs, M. (2003). Leadership at the top: The need for emotional intelligence in organizations. *International Journal of Organizational Analysis*, 11(3), 183-201.

- Drodge, E. N., & Murphy, S. A. (2002) Interrogating Emotions in Police Leadership. *Human Resource Development Review*, 1(4), 420-438.
- Druskat, V.U., & Wolff, S.B. (2001). *Building the emotional intelligence of groups*. Harvard Business Review, 79(3), 80-90.
- Elliott, B., & Crosswell, L. (2001). Commitment to teaching: Australian perspectives on the interplays of the professional and the personal in teachers' lives. Paper presented at the International Symposium on Teacher Commitment at the European Conference on *Educational Research*, Lille, France.
- Firestone, W.A. & Pennell, J.R. (1993). Teacher commitment, working conditions and differential incentive policies. *Review of Educational Research* 63:489-526
- Firestone & Rosenblum, (1988). *Building Commitmen in Urban High Schools*. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10(4), 285-299.
- Forgas, J.P. (1992a). Affect in social judgments and decisions: A multi-process model. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental and social psychology*, Vol. 25. San Diego, CA: Academic Press, pp. 227-75. Forgas (1995). Mood and Judgements: The Affect Infusion Model (AIM). *Psychological Buletin*, 117 (1), 39-66
- Forgas, J.P., Bower, G.H. & Krantz, S.E. (1984). The influence of mood on perceptions of social interactions. *Journal of Experimental Social Psychology*, 1984, 20, 497-513.
- Forsyth, D.R. (2000). Social comparison and influence in groups. In J. Suls & L. Wheeler (Eds). *Handbook of social comparison: Theory and research* (pp. 81-103). New York: Plenumgroup resources inventory. *International Journal of Action Method*.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (1993). *Change forces*. London The Falmer Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic
- George, J. M. (2000). *Emotions and Leadership: The role of emotional intelligence*. *Human Relations*, 53(8), 1027-1054.

- George, J. M., & Bettenhausen, K. (1990). Understanding prosocial behavior, sales performance, and turnover: A group-level analysis in a service context., *Journal of Applied Psychology*, 75, 698-709.
- George, J.M. & Brief, A.P. (1992). Feeling good -- doing good: A conceptual analysis of the mood at work-organizational spontaneity relationship. *Psychological Bulletin*, 112, 310-29.
- Goleman, D. (1999). Emotional Competence. *Executive Excellence* 16(4): 19
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, pp. 78-90.
- Goleman, D. (1998b). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books
- Gorard, S. (2001). *Quantitative Methods in Educational Research: The role of numbers made easy*, London: Continuum
- Gray, J. (1990). The quality of schooling: Frameworks for judgments. *British Journal of Educational Studies*, 3 (3): 204 – 233.
- Gay, D. & Diehl, E. (1990). *Research Method*, New York: Academic Press
- Gurr, D., Drysdale, L. and Mulford, B. (2006), “Models of successful principal leadership”, *School Leadership and Management*, Vol. 26 No. 4, pp. 371-95.
- Hamlin, R. (2003). Towards a generic theory of managerial and leadership effectiveness: A meta-level analysis from organisations within the U.K. Public Sector. In S. Development (pp. 944-951). *Academy of Human Resource Development*.
- Hamre, B., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and trajectory of school outcomes through eight grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Hartsfield, M. (2003). *The Internal Dynamics of Transformational Leadership: Effects of Spirituality, Emotional Intelligence, and Self-Efficacy*. Unpublished Dissertation, Regent University, Virginia Beach, VA.
- Hay & McBer, (2000). *Research into Teacher Effectiveness: A model of teacher effectiveness*. Report by Hay/Mcber to the U.K Department of education and Employment. From <http://www.dfes.gov.uk/teachingforms/mcber>

- Hofstede, G., Neujin, B., Ohayv, D. D., & Sanders, G. (1990). Measuring organizational culture: A qualitative and quantitative study across twenty cases. *Administrative Science Quarterly*, 35, 286 – 316.
- Holton, E.F., & Lynham, S. (2000). Performance-driven leadership development. In E.F. Holton & S.S. Naquin (Eds.), *Advances in Developing Human Resources: Developing High-Performance Leadership Competency*, (pp. 1-17). San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Howatson-Jones, I.L. (2004). *The servant leader: Iris Lioba Howatson-Jones explores the concept of leadership in the NHS, and explains why the servant leadership model is particularly applicable*. *Nursing Management*, 11(3), 20-24
- Isen, A.M., Clark, M. & Schwartz, M.F. (1976). Duration of the effect of good mood on helping: 'Footprints on the sands of time'. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1976, 34, 385-93.
- Isen, A.M., Johnson, M.M.S., Mertz, E. & Robinson, G.F. (1985). The influence of positive affect on the unusualness of word associations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1985, 48, 1413-26.
- Jamilah Ahmad & Yusof Boon, (2011). Amalan Kepimpinan Sekolah Berprestasi Tinggi (SBT) di Malaysia. Fakulti Pendidikan, Universiti Teknologi Malaysia. *Journal of Edupres*
- Jemaah Nazir Sekolah (2004). *Standard kualiti pendidikan Malaysia – Sekolah; Instrumen Pemastian Standard*. Kementerian Pelajaran Malaysia; Putrajaya.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher social and emotional competence in relation to child and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491–525.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2005). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches (2nd edition)*. Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Judge, T. A., & Bono, J. E. (2000). Five-factor model of personality and transformational leadership. *Journal of Applied Psychology*, 85 ,751–765.
- Kamaruddin Kanchar. (1989). *Kepimpinan professional dalam pendidikan*. Kuala Lumpur: Ten Publishing Sdn. Bhd.
- Kantrowitz, B., & Wingert, P. (2000). Curing senioritis. *Newsweek*, 136(24), 60-61.

- Kellett, J. B., Humphrey, R. H., & Sleeth, R. G. (2002). Empathy and complex task performance: Two routes to leadership. *The Leadership Quarterly*, 13, 523-544.
- Kotter, J. (1990). *A force for change: How leadership differs from management*. New York Press.
- Kuchinke, K.P. (2000). *The role of feedback in management development training*. In K.P. Kuchinke (Ed.), *Proceedings of the Academy of Human Resource Development* (pp. 707-714). Baton Rouge, LA: Academy of Human Resource Development.
- Laub, J. (1999). *Assessing the servant organization: Development of the servant organizational leadership assessment (SOLA) instrument*. (Doctoral Dissertation UMI 9921922). Florida Atlantic University, Boca Raton, FL.
- Lam, L. T., & Kirby, S. L. (2002). Is Emotional Intelligence an Advantage? An Exploration of the Impact of Emotional and General Intelligence on Individual Performance. *The Journal of Social Psychology*, 142(1), 133-143.
- Landy, (2005). Some Historical and Scientific Issues Related to Research on Emotional Intelligence. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 411-424.
- Leban, W., & Zulauf, C. (2004). Linking emotional intelligence abilities and transformational leadership styles. *The Leadership & Organizational Development Journal*, 25(7), 554-564.
- Leithwood, K., Fullan, M., Watson, N. (2003). *The schools we need*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Leithwood, K. & Day, C. (Eds) (2007a). *Successful School Leadership in Times of Change* (Toronto: Springer).
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*, National College of School Leadership (Nottingham: National College of School Leadership).
- Lees, A. & Barnard, D. (1999). *Highly effective headteachers: an analysis of a sample of diagnostic data from the Leadership Programme for Serving Headteachers*. Report prepared for Hay/McBer research group.
- Levin & Lockheed, (1993). *Effective Schools in Developing Countries*. London. Palmer.

- Litwin, G.H. & Stringer, R.A., Jr. (1968). *Motivation and organization climate*. Boston: Division Research, Harvard Business School.
- Lombardo, M.M., & McCauley, C.D. (1988). *The dynamics of management derailment*. Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.
- Mandell, B., & Pherwani, S. (2003). Relationship between emotional intelligence and transformational leadership style: A gender comparison. *Journal of Business and Psychology*, 17(3), 387-404
- Matsumoto, D., Nezlek, J., & Koopmann, B. (2007). Evidence for universality in phenomenological emotion response system coherence. *Emotion* 7, 57–67.
- Megerian, L., & Sosik, J. (1996). An affair of the heart: Emotional intelligence and transformational leadership. *Journal of Leadership Studies*, 3, 31–48.
- Mayer, J.D., & Bremer, D. (1985). Assessing mood with affect-sensitive tasks. *Journal of Personality Assessment*, 1(49), 95-99.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J. D., DiPaolo, M. & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54(3&4), 772-781.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). New York: Perseus Books Group. Cambridge University Press.
- Mayer, J.D., Caruso, D.R., & Salovey, P., (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. In R. Bar-On and J. Parker (Eds), *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. (pp.92-117). San Francisco, California: Jossey-Bass Inc.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) User's Manual*. Toronto, Canada: MHS Publishers.
- McClelland, D.C. (1961). *The achieving society*. Princeton: Van Nostrand, Reinholdt

- McGraw, B., Piper, K., Banks, D., & Evans, B. (1992). *Making school more effective*. Hawthorn, Vict: Australian Council for Educational Research.
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (1993). *Research in education: A conceptual understanding*. New York: HarperCollins
- Meindl, J.R. (1990). *On Leadership: An alternative to the conventional wisdom*. In B.M. Staw and L.L. Cummings (Eds), *Research in organizational behavior*, Vol. 12. Greenwich, CT: JAI Press.
- Melrose, K. (1995). *Making the grass greener on your side: A CEO's journey to leading by serving*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40, 525-543.
- Merriam-Webster, I. (2005). Merriam-Webster online.
<http://www.mc.com/cgi-bin/dictionary?book=Dictionary&va=empathy&x=16&y=11>
- Morris, W.N., (1989). *Mood: The frame the mind*. New York: Springer-Verlag.
- Morrison, K. (2002). *School leadership and complexity theory*, London: Routledge Falmer
- Mortimore, P. (1998). *The road to improvement*. Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Murphy, J. (1995). *Creative Leadership*. Paper presented to the ACEA National Conference, July, Sydney, Australia.
- Nanus, B. (1992). *Visionary leadership. Creating a compelling sense of direction for your organization*. San Francisco: Josey-Bass
- Noriah Mohd. Ishak, Siti Rahayah & Syed Najamuddin Syed Hassan. 2003. Hubungan antara faktor kecerdasan emosi, nilai kerja dan prestasi kerja di kalangan guru maktab rendah sains MARA. *Journal Teknologi*. 39(E): 75-82.
- Ornstein, A.C. (1995). *Beyond effective teaching dalam Ornstein. A. (Ed). Theory into Practice*. US: Allyn & Bacon.
- Page, D., & Wong, P. T. P. (2000). *A conceptual framework for measuring servant leadership*. In S. Adjibolosoo (Ed.), *The human factor in shaping the course of history and development*. Boston, MA: University Press of America.

- Palmer, B. R., Monacha, R., Gignac, G., & Stough, C. (2003). "Examining the factor structure of the Bar-On Emotional Quotient Inventory with an Australian general population sample." *Personality and Individual Differences*, 35, 1191-1211
- Paul Thomas Begley & Pauline E. Leonard, (1999). *The Values of Educational Administration*.
- Pinder, C.C. (1998). *Work motivation in organizational behavior*. New Jersey: Prentice Hall.
- Rahim A.M., Psenicka C. (1996). A structural equations model of stress, locus of control, social support, psychiatric symptoms, and propensity to leave a job. *The Journal of Social Psychology*, 136 (1): 69-84.
- Rapisarda, B.A., (2002). The Impact of Emotional Intelligence on Work Team Cohesion and Performance. *International Journal of Organizational Analysis*.
- Razik, T. and Swanson, A. (2001), *Fundamental Concepts of Educational Leadership*, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Inc
- Restine, N. (1997). Learning and development in the context(s) of leadership preparation. *Peabody Journal of Education* 72, 117-30.
- Rosier, R.H. (Ed.). (1996). *The competency model handbook*, volume 3. Boston: Linkage.
- Sackman H. (1991). *Delphi critique*. Lexington, MA: Lexington Books
- Salovey, P., Hsee, C.K. & Mayer, J.D. (1993). Emotional intelligence and the self-regulation of effect. In D.M. Wegner and J.W. Pennabaker (Eds). *Handbook of mental control*. Englewood Cliffs, NJ: Parentice Hall.
- Schereen, J. (1992). *Effective Schooling: Research theory and practice*. London, Cassell.
- Schereen, J. & Bosker, R. J. (1997). *The foundation of educational effectiveness*. London: Pergamon.
- Schulman, P. (1995). Explanatory style and achievement in school and work. In Buchanan, G. and Seligman, M. (Eds.), *Explanatory style*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Bobik, C., Coston, T., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E. & Wendorf, G. (2001). Emotional Intelligence and Interpersonal Relations. *Journal of Social Psychology*, 141, 523-536.

- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Simunek, M., McKenley, J., & Hollander, S. (2002). *Characteristic Emotional intelligence and emotional well-being*. *Cognition and Emotion*, 16(6), 769-785
- Shahril Marzuki (1997). Profil sekolah berkesan di Malaysia berdasarkan model lima faktor. *Jurnal Pendidikan 1997*. Universiti Malaya.
- Shamir, B., House, R. & Arthur, M. (1993). The motivational effects of charismatic leadership: A self-concept based theory. *Organizational Science*, 4, 1-17.
- Shipper, Frank, Joel Kincaid, Denise M. Rotondo, & Richard C. Hoffman IV (2003). "A cross-Cultural Exploratory Study of the Linkage between Emotional Intelligence and Managerial Effectiveness," *International Journal of Organizational Analysis*, Volume 11:3, 171-191.
- Sinclair, R. C., & Mark, M. M. (1992). *The influence of mood state on judgement and action : Effects on persuasion, categorization, social justice, person perception, and judgemental accuracy*. In L.L. Martin & A . Tesser (Eds), *The construction of social judgement* (pp. 165-193). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Singh, D. (2002). *Emotional Intelligence at Work: A Professional Guide: New Delhi: Sage Publications, Sutarso, P. 1999*. Gender differences on the emotional intelligence inventory (EQI). Dissert. Abst. Int.
- Spencer, L., and Spencer, S. (1993). *Competence at work*. New York: John Wiley.
- Steele, C.M. (1997). *A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance*. *American Psychologist*, June.
- Stein, S. J. and Book, H. E. (2000). *The EQ Edge: Emotional intelligence and your success*. Canada: Multi-Health Systems
- Sutarso, P. (1999). *Gender differences on the emotional intelligence inventory (EQI)*. Dissertation Abstracts International (1999).
- Sutton, R. E. & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Mohd Tahir, Lokman, & Aini (2011). Kepimpinan Situasi dalam Kalangan Guru Besar Daerah Johor Bahru. *Journal of Educational Management*, 1 (8). Pp. 1-24. ISSN 2231-7341.
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.

- Usman, A. (2001). State-Periphery Relations and Sociopolitical Development in Igbominaland, North-Central Yoruba, Nigeria. *B.A.R. International Series* 993, John and Erica Hedges, Oxford.
- Van Der Zee, K., Thijs, m., & Schakel, L. (2002). The Relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the big five. *European Journal of Personality*, 16, 103-125. 165
- Van Rooy, D.L. & Viswesvaran, C. (2004). Emotion intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 71-95.
- Van Velsor, E., & Leslie, J. B. (1995). *Why executives derail: Perspectives across time and cultures*. *Academy of Management Review*, 9, 62-72.
- Wan Mohd Zahid Wan Nordin (1991). *Wawasan Pendidikan: Agenda pengisian*. Kuala Lumpur: Nurin Enterprise.
- Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. McREL (Mid-continent Research for Education and Learning).
- Wing, E. and G.D Love (2001). *Elective Affinities and Uninvited Agonies: Mapping Emotions With Significant Others Onto Health*. *Emotion, Social Relationships and Health Series in Affective Sci*. New York: Oxford University Press.
- Winston, B., & Hartsfield, M. (2004). *Similarities between Emotional Intelligence and Servant Leadership*. Proceedings of the 2004 Servant Leadership Research Roundtable. Retrieved January 13, 2009, from http://www.regent.edu/acad/global/publications/sl_proceedings/home.shtml
- Wong, C.-S., & Law, K. S. (2002). *The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study*. *The Leadership Quarterly*, 13, 243–274
- Yoon, J.S. (2002). Teacher Characteristics as predictors of teacher-student relationships: Stress, negative effect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality*, 30, 485-493.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in organizations* (4th ed) Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Zehner, R., & Holton III, E. (2003, March). Development and validation of an instrument for early assessment of management potential. In S. Lynham & T. Egan (Eds.), *Proceedings of the Academy of Human Resource Development* (pp. 936-943). Academy of Human Resource Development. Minneapolis, MN: Academy of Human Resource Development.

Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2001). Slow down, you move too fast: Emotional Intelligence remains an "elusive" intelligence. *Emotion*, 1(3), 265-275.

LAMPIRAN 1: CONTOH SEMINAR / KURSUS KOMPETENSI EMOSI

HARI PERTAMA

| | | |
|---------------|----------------------------|---|
| Slot 1 | Memahami Emosi Diri | <ul style="list-style-type: none"> - Pengenalan tentang emosi beserta kepentingan dan konsep utama kompetensi emosi (pengurusan diri, pengurusan perhubungan, kesedaran diri, & kesedaran sosial). - Mempertontonkan beberapa videoklip yang memperlihatkan kelebihan kompetensi emosi yang tinggi, dan kelemahan kompetensi emosi yang rendah. |
| Slot 2 | Mengenalpasti Emosi Diri | <ul style="list-style-type: none"> - Memperkenalkan kaedah mengenal pasti emosi menggunakan 3 pintu (pengaktifan fisiologi, kognisi, kecenderungan tindakan). - Luahan emosi melalui teori dan amalan: lisan, komunikasi bukan lisan, cth: ekspresi muka, badan, renungan mata & sbgnya. |
| Slot 3 | Mendengar Emosi Orang Lain | <ul style="list-style-type: none"> - Latihan memahami emosi berdasarkan beberapa komunikasi asas dengan orang lain: mendengar secara aktif, mendengar empati, memainkan peranan sebagai pendengar yang aktif. |

HARI KEDUA

| | | |
|---------------|--------------------------|---|
| Slot 4 | Mengekspresi Emosi Anda | <ul style="list-style-type: none"> - Mempelajari bagaimana untuk meluahkan emosi berpandukan: fakta emosi, keperluan positif. Memainkan peranan pada ekspresi emosi diri (lisan dan bukan lisan) dengan gaya positif. - Bagaimana mengurus konflik. Teori dan peranan bermain emosi dalam diri. |
| Slot 5 | Mengurus Emosi | <ul style="list-style-type: none"> - Strategi dan keberkesanannya: teori, perbincangan kumpulan berdasarkan situasi & pembentangan |
| Slot 6 | Tingkatkan Emosi Positif | <ul style="list-style-type: none"> - Kepentingan emosi positif: teori dan hikmah beremosi positif - Menggunakan kuasa emosi positif : menggalakkan perasaan, tingkahlaku, dan hubungan yang positif. |

**LAMPIRAN 2:
CONTOH PROGRAM / BENGKEL PEMANTAPAN
KOMPETENSI EMOSI**

HARI PERTAMA : KESEDARAN DIRI

| | | |
|------------|---|---|
| Bengkel 1 | - Pengenalan kepada sifat-sifat kecerdasan emosi dan kesannya | - Membantu memahami tahap emosi setiap individu |
| Aktiviti 1 | - Peserta diminta mengisi borang aktiviti 1 | - Membuat penilaian terhadap sikap diri sendiri dengan melihat kepada kesan emosi diri |
| LDK 1 | - Perbincangan dalam kumpulan berkenaan pembentangan bengkel 1 dan aktiviti 1 | - Memupuk komitmen dalam latihan - Mengimbas pembentangan bengkel 1 dan aktiviti 1 - Membina motivasi diri ke arah yang lebih positif |
| Bengkel 2 | - Berdialog dengan diri | - Peserta belajar membentuk perasaan dan memilih dalam mempamerkan tindakan |
| Aktiviti 2 | - Setiap peserta akan diberikan satu situasi yang berlainan. Peserta diminta menyatakan respon terhadap situasi tersebut. | - Peserta terlibat dengan masalah yang mengganggu dan berkomunikasi dengan diri sendiri dalam membentuk perasaan dan mengambil tindakan |
| LDK 2 | - Perbincangan situasi dalam kumpulan | - Peserta akan melihat pelbagai respon emosi berdasarkan satu situasi dengan mengambil tindakan terbaik sebagai pilihan. |

HARI KEDUA: PENGURUSAN DIRI & PENGURUSAN PERHUBUNGAN

| | | |
|------------|---|--|
| Bengkel 3 | - Peranan emosi dalam tingkah laku | - Melihat kepentingan emosi dalam kehidupan seharian |
| Aktiviti 3 | - Setiap peserta diminta menetapkan satu matlamat yang ingin dicapai, dan membayangkan keberjayaannya | - Mempelajari kaedah mengungkap emosi yang positif dan bagaimana menukar tingkahlaku menggunakan teknik visualisasi |
| LDK 3 | - Penilaian video | - Peserta mengeluarkan semua ekspresi emosi dari video yang ditonton beserta contoh ekspresi emosi bertentangan yang tiada dalam video |
| Bengkel 4 | - Kepentingan hubungan | - Peserta didedahkan berkenaan kepentingan hubungan sesama insan dan memahami kehidupan seharian bukan secara berseorangan. |

| | | |
|------------|---|---|
| Aktiviti 4 | <ul style="list-style-type: none"> - Melihat satu drama yang merangkumi pelbagai situasi dan bentuk emosi - Menilai setiap respon (sebagai pendengar /percakapan) yang dilakukan. | <ul style="list-style-type: none"> - Belajar bagaimana pendedahan emosi diri ketika berhadapan dengan orang lain - Mempelajari kemahiran mendengar luahan perasaan (dengan ekspresi emosi pada tindakan sebagai pendengar) dan mencerminkan kembali melalui ekspresi emosi diri (dengan ekspresi emosi pada percakapan) |
|------------|---|---|

HARI KETIGA : KESEDARAN SOSIAL

| | | |
|------------|--|--|
| Bengkel 5 | - Sempadan Interpersonal | - Hubungan berkesan dengan rasa sensitif dan hormat-menghormati |
| Aktiviti 5 | <ul style="list-style-type: none"> - Setiap peserta mendapatkan pasangan masing-masing. - Memilih satu situasi lakonan dan melakonkan watak yang dipilih. - Mengulang lakonan yang sama dengan menukar watak. | <ul style="list-style-type: none"> - Menganalisis insiden-insiden yang berlaku dalam kehidupan seharian dengan menekankan sempadan sensitif dan sempadan menghormati orang lain. - Membantu memahami sensitive dan rasa hormat pada situasi yang berbeza dalam menghadapi kehidupan seharian dalam perhubungan |
| Bengkel 6 | - Halangan dan cara mengatasi | - Mendedahkan halangan-halangan, kesan-kesan, dan simptom-simptom gangguan emosi beserta kaedah pengurusan emosi. |

CONTOH AKTIVITI 1:

Arahan: Nyatakan *sikap* yang bersesuaian berdasarkan pernyataan di bawah.

| | |
|---|--|
| <p>SAYA SEORANG YANG</p> <ol style="list-style-type: none">1.2.3.4.5.6.7.8.9.10. | <p>SAYA SUKA ORANG LAIN DENGAN SAYA</p> <ol style="list-style-type: none">1.2.3.4.5.6.7.8.9.10. |
| <p>SAYA AKAN BERUSAHA MENJADI SEORANG YANG LEBIH</p> <ol style="list-style-type: none">1.2.3.4.5.6.7.8.9.10. | <p>SELEPAS INI, MUNGKIN</p> <ol style="list-style-type: none">1.2.3.4.5.6.7.8.9.10. |

CONTOH AKTIVITI 2:

Arahan: Baca situasi berikut dan berikan respon anda...

Anda adalah seorang Guru Besar yang cukup berdisiplin dan tegas di sekolah. Sudah dua hari anda terlewat ke tempat kerja berikutan masalah kesesakan jalan raya dan anak lambat bersiap ke sekolah. Pada hari ini pula, anda terbangun lewat.. anda bergegas mempersiapkan diri sambil memanggil-manggil nama bibik anda...

Anda : Kak Mah.... Oh Kak Mah..
Kak Mah : Ya encik..
Anda : Baju yang saya bagi semalam mana?
Kak Mah : Baju? Em... Untuk perasmian tu ke encik?
Anda : Ya.. Saya nak guna pagi ni..
Kak Mah : Maaf encik.. saya terlupa... saya siapkan sekarang..

Apakah respon anda??

Menganalisa pilihan yang mungkin :
PILIHAN

KESAN

| | | | | |
|--|--|---|--|--------------------------|
| L I S A N & T I N D A K A N | | → | | <input type="checkbox"/> |
| | | → | | <input type="checkbox"/> |
| | | → | | <input type="checkbox"/> |
| | | → | | <input type="checkbox"/> |
| | | → | | <input type="checkbox"/> |
| | | → | | <input type="checkbox"/> |

| | | | | | | |
|-----------|--|---|---|---|---|---|
| 12 | Sukar bagi saya untuk memulakan sesuatu yang baru | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | Apabila berhadapan dengan situasi yang sukar, saya suka mengumpul semua maklumat mengenainya | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Saya suka menolong orang | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | Sukar bagi saya untuk mengukir senyuman | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | Saya tidak mampu memahami perasaan orang lain | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | Apabila bekerja dengan orang lain, saya cenderung untuk bergantung kepada idea mereka berbanding idea saya sendiri | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | Saya percaya bahawa saya boleh berada pada situasi yang sukar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | Saya betul-betul tidak tahu apa yang baik bagi saya | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | Saya tidak mampu menyatakan idea saya kepada orang lain | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | Sukar untuk saya berkongsi perasaan dalaman saya dengan orang lain | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | Saya kurang keyakinan diri | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | Saya sangat yakin pada kebanyakan perkara yang saya lakukan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 | Apabila saya memulakan perbualan, sukar untuk berhenti | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25 | Sukar pada saya untuk membuat pelarasan secara umum | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26 | Saya suka untuk menemubual tentang sesuatu masalah sebelum cuba menyelesaikannya | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27 | Bukanlah sesuatu yang mengganggu saya untuk mengambil kesempatan terhadap orang lain, terutamanya jika mereka yang layak | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28 | Saya seorang yang periang | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29 | Saya lebih suka orang lain membuat keputusan untuk saya | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30 | Saya boleh mengendalikan stres tanpa perasaan gelisah yang tinggi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31 | Sukar bagi saya untuk memahami apa yang saya rasa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32 | Dalam beberapa tahun kebelakangan ini, saya telah mencapai sedikit perkembangan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33 | Apabila saya marah pada orang lain, saya boleh memberitahu mereka mengenainya | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34 | Saya mempunyai pengalaman aneh yang tidak boleh dijelaskan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35 | Mudah bagi saya untuk mencari kawan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36 | Saya mempunyai maruah diri yang baik | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37 | Gerak hati saya menimbulkan masalah | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38 | Sukar bagi saya untuk mengubah pendapat saya tentang sesuatu perkara | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39 | Saya boleh memahami apa yang orang lain rasakan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40 | Apabila saya berhadapan dengan masalah, pertama sekali saya akan berhenti dan berfikir | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41 | Orang lain mendapati ia sukar untuk bergantung kepada saya | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42 | Saya berpuas hati dengan hidup saya | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43 | Ia sukar bagi saya untuk membuat keputusan untuk diri sendiri | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44 | Saya tidak menyimpan sesuatu di dalam hati sehingga ia beransur baik | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|-----------|--|---|---|---|---|---|
| 45 | Saya tidak mendapat keseronokkan dari apa yang saya lakukan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 46 | Sukar untuk meluahkan perasaan dalaman saya | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 47 | Orang lain tidak memahami cara saya berfikir | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 48 | Kebiasaannya saya bermotivasi untuk meneruskan sesuatu kerja walaupun ia berhadapan dengan kesukaran | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 49 | Kawan-kawan saya boleh memberitahu saya perkara-perkara sulit tentang mereka | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 50 | Saya tidak berasa diri saya baik | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 51 | Orang lain memberitahu saya supaya memperlahankan suara saya dalam perbincangan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 52 | Mudah bagi saya untuk menyesuaikan diri dengan keadaan baru | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 53 | Apabila cuba menyelesaikan masalah, saya melihat kepada setiap kemungkinan dan kemudian membuat keputusan dengan cara yang terbaik | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 54 | Saya akan berhenti dan membantu kanak-kanak yang sedang menangis mencari ibu bapanya walaupun saya perlu berada di tempat lain | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 55 | Saya berasa seronok berada bersama dengan orang lain | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 56 | Saya sedar apa yang saya rasa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 57 | Sukar bagi saya untuk mengawal kebimbangan saya | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 58 | Saya tidak teruja dengan minat saya | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 59 | Apabila saya tidak bersetuju dengan seseorang, saya mampu untuk mengatakan demikian | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 60 | Saya cenderung untuk melupakan apa yang berlaku di sekeliling saya | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 61 | Saya tidak bergaul secara baik dengan orang lain | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 62 | Sukar bagi saya untuk menerima diri saya dengan cara saya sahaja | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 63 | Saya mengambil peduli apa yang berlaku pada orang lain | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 64 | Saya tidak sabar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 65 | Saya mampu mengubah tabiat lama | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 66 | Sukar bagi saya untuk membuat penyelesaian terbaik dalam menyelesaikan masalah | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 67 | Jika dalam keadaan tertentu, saya boleh mendapatkannya dengan melanggar undang-undang, saya akan melakukannya | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 68 | Saya berada dalam keadaan tertekan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 69 | Saya tahu bagaimana untuk mendapatkan ketenangan dalam keadaan yang sukar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 70 | Saya cuba untuk meneruskan dan membina sesuatu yang saya suka | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 71 | Sukar untuk saya mengatakan tidak apabila saya inginkan sesuatu | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 72 | Saya terbawa-bawa dengan imaginasi dan fantasi saya | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 73 | Hubungan rapat memberi makna kepada saya dan kawan-kawan saya | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 74 | Saya gembira dengan orang yang sejenis dengan saya | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 75 | Saya mempunyai dorongan yang kuat yang sukar untuk dikawal | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 76 | Biasanya ia sukar bagi saya untuk membuat perubahan dalam kehidupan seharian saya | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|------------|---|---|---|---|---|---|
| 77 | Apabila marah sekalipun, saya sedar apa yang berlaku kepada saya | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 78 | Dalam mengendalikan sebarang situasi yang timbul, saya cuba memikirkan pendekatan-pendekatan yang boleh diambil | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 79 | Saya mampu untuk menghormati orang lain | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 80 | Saya tidak begitu gembira dengan kehidupan saya | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 81 | Saya lebih kepada menjadi seorang pengikut daripada seorang pemimpin | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 82 | Sukar bagi saya untuk berhadapan dengan perkara-perkara yang tidak menyenangkan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 83 | Saya suka dan selesa dengan perkara-perkara yang menjadi minat saya | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 84 | Mudah bagi saya untuk memberitahu orang apa yang saya fikirkan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 85 | Saya cenderung untuk memperbesarkan sesuatu perkara | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 86 | Saya sensitif terhadap perasaan orang lain | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 87 | Saya mempunyai hubungan yang baik dengan orang lain | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 88 | Saya berasa selesa dengan diri saya | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 89 | Saya mengikut gerak hati saya | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 90 | Sukar bagi saya untuk mengubah cara saya | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 91 | Saya sedar tentang pentingnya menjadi seorang warganegara yang mematuhi undang-undang | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 92 | Saya berasa seronok pada hujung minggu dan hari cuti | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 93 | Kebiasaannya saya menjangkakan sesuatu perkara akan berubah meskipun terdapat kekangan dari masa ke semasa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 94 | Saya cenderung untuk bergantung kepada orang lain | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 95 | Saya percaya kepada kemampuan saya untuk mengendalikan masalah-masalah yang sukar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 96 | Saya cuba untuk mendapatkan seberapa banyak yang boleh daripada perkara-perkara yang saya minati | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 97 | Orang lain memikirkan bahawa saya kurang pada aspek ketegasan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 98 | Saya boleh dengan mudah membuang angan-angan saya dan menukarkannya ke dalam realiti sebenar dengan serta-merta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 99 | Orang lain memikirkan bahawa saya pandai bersosial | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 100 | Saya gembira dengan cara yang saya lihat | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 101 | Sukar bagi saya untuk menggambarkan perasaan saya | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 102 | Kebiasaannya saya buntu apabila memikirkan pelbagai cara dalam menyelesaikan masalah | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 103 | Sukar bagi saya untuk melihat penderitaan orang lain | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 104 | Saya suka bersenang-senang | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 105 | Saya seolah-olah memerlukan orang lain lebih dari orang lain memerlukan saya | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 106 | Saya cepat gelisah | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 107 | Saya mengelak daripada menyakiti perasaan orang lain | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 108 | Saya tidak mempunyai idea yang baik tentang apa yang saya hendak lakukan dalam hidup | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|------------|---|---|---|---|---|---|
| 109 | Sukar bagi saya untuk mempertahankan hak saya | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 110 | Sukar bagi saya untuk menjaga sesuatu perkara dalam perspektif yang betul | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 111 | Saya tidak berhubung dengan kawan-kawan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 112 | Melihat kepada hujah-hujah yang baik, saya berasakan diri saya baik | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 113 | Saya cenderung untuk melepaskan kemarahan dengan mudah | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 114 | Sukar bagi saya untuk menyesuaikan diri jika saya terpaksa meninggalkan rumah | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 115 | Sebelum memulakan sesuatu yang baru, biasanya saya merasakan saya akan gagal | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |