

Hakcipta © tesis ini adalah milik pengarang dan/atau pemilik hakcipta lain. Salinan boleh dimuat turun untuk kegunaan penyelidikan bukan komersil ataupun pembelajaran individu tanpa kebenaran terlebih dahulu ataupun caj. Tesis ini tidak boleh dihasilkan semula ataupun dipetik secara menyeluruh tanpa memperolehi kebenaran bertulis daripada pemilik hakcipta. Kandungannya tidak boleh diubah dalam format lain tanpa kebenaran rasmi pemilik hakcipta.



**PENGARUH KEPIMPINAN KONTEKSTUAL PENGETUA,
KESEJAHTERAAN TEMPAT KERJA DAN PEMERKASAAN
TERHADAP KOMITMEN
ORGANISASI GURU SEKOLAH**

SUHAILI BINTI MOHD YUSOFF



**IJAZAH DOKTOR FALSAFAH
UNIVERSITI UTARA MALAYSIA
2022**



Awang Had Salleh
Graduate School
of Arts And Sciences

Universiti Utara Malaysia

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

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

SUHAILI MOHD YUSOFF

calon untuk Ijazah
(candidate for the degree of)

PhD

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

"PENGARUH KEPIMPINAN KONTEKSTUAL PENGETUA, KESEJAHTERAAN TEMPAT KERJA DAN PEMERKASAAN TERHADAP KOMITMEN ORGANISASI GURU SEKOLAH"

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

Bahawa tesis/disertasi tersebut boleh diterima dari segi bentuk serta kandungan dan meliputi bidang ilmu dengan memuaskan, sebagaimana yang ditunjukkan oleh calon dalam ujian lisan yang diadakan pada : **16 Ogos 2021.**

That the said thesis/dissertation is acceptable in form and content and displays a satisfactory knowledge of the field of study as demonstrated by the candidate through an oral examination held on:
16 August 2021.

Pengerusi Viva:
(Chairman for VIVA)

Assoc. Prof. Dr. Fauzi Hussin

Tandatangan
(Signature)

Pemeriksa Luar:
(External Examiner)

Assoc. Prof. Dr. Muhammad Faizal A Ghani

Tandatangan
(Signature)

Pemeriksa Dalam:
(Internal Examiner)

Dr. Mua'azam Mohamad

Tandatangan
(Signature)

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

Assoc. Prof. Dr. Tengku Faekah Tengku Ariffin

Tandatangan
(Signature)

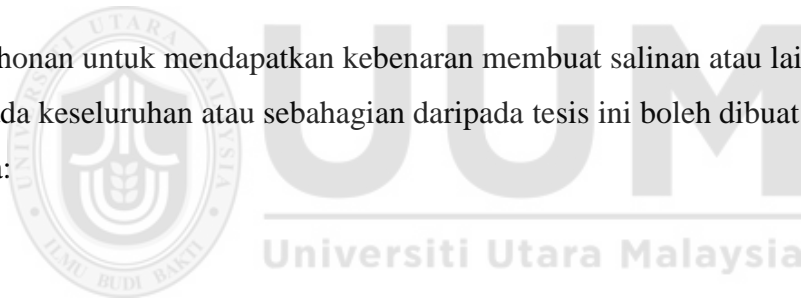
Tarikh:

(Date) **16 August 2021**

Kebenaran Mengguna

Penyerahan tesis ini adalah sebagai memenuhi sebahagian daripada syarat pengajian ijazah doktor falsafah Universiti Utara Malaysia. Saya bersetuju memberi keizinan kepada Perpustakaan Sultanah Bahiyah untuk menjadikan tesis ini sebagai rujukan dan penyelidikan. Saya juga bersetuju bahawa kebenaran membuat salinan keseluruhan atau sebahagian daripadanya untuk tujuan akademik mestilah mendapatkan kebenaran daripada penyelia saya atau Dekan Awang Had Salleh Graduate School of Arts and Sciences. Sebarang bentuk penyalinan, pengambilan atau penggunaan keseluruhan atau sebahagian daripada tesis ini untuk tujuan komersial tidak dibenarkan tanpa kebenaran daripada penyelidik. Pengiktirafan daripada penulis dan Universiti Utara Malaysia wajar diberikan atas sebarang bentuk kegunaan bahan yang terdapat dalam tesis ini.

Permohonan untuk mendapatkan kebenaran membuat salinan atau lain-lain kegunaan sama ada keseluruhan atau sebahagian daripada tesis ini boleh dibuat dengan menulis kepada:



Dean of Awang Had Salleh Graduate School of Arts and Sciences

UUM College of Arts and Science

Universiti Utara Malaysia

06010 UUM Sintok

Abstrak

Sokongan secara psikologikal terhadap emosi dan keperihatinan pihak pemimpin sekolah perlu diberi penekanan berikutan tahap komitmen guru di sesetengah buah negara membangun masih tidak memberangsangkan. Guru perlu diberi kepercayaan dan penghargaan supaya persekitaran kerja sedemikian dapat mencetus keseronokan dalam bekerja walaupun berdepan dengan cabaran yang pelbagai. Justeru, kajian ini dilaksanakan bagi mengenal pasti peranan perantara bersiri iaitu pemerksaan guru dan kesejahteraan guru di tempat kerja bagi menjelaskan pengaruh tidak langsung kepimpinan kontekstual pengetua sekolah terhadap komitmen organisasi guru. Kajian ini merupakan kajian penyelidikan kuantitatif yang melibatkan pengujian model persamaan berstruktur. Data dikumpul secara keratan rentas melalui soal selidik yang diubahsuai dan dibina sendiri oleh pengkaji. Kesemua alat ukur yang digunakan juga diuji kesahan dan kebolehpercayaannya. Sampel kajian merupakan 371 orang guru daripada lima belas buah sekolah menengah harian di negeri Kelantan yang dipilih dengan kaedah pensampelan rawak pelbagai peringkat. Analisis kajian melibatkan ujian Manova melalui perisian SPSS versi 25.0, analisis laluan struktural dan ujian kesepadanan model persamaan berstruktur dengan menggunakan perisian AMOS versi 24.0. Keputusan kajian menunjukkan bahawa faktor demografik, iaitu, jantina, umur, dan pengalaman mengajar guru adalah tidak signifikan dalam membezakan tahap pemerksaan guru, kesejahteraan guru di tempat kerja, dan komitmen organisasi guru ($p > 0.05$). Pengujian model pula menunjukkan faktor pemerksaan guru dan kesejahteraan guru sebagai perantara bersiri yang signifikan bagi menjelaskan pengaruh tidak langsung kepimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru ($\beta = 0.17, p = 0.00$). Dari segi teori, kajian ini memberikan bukti empirikal terhadap penggabungan Teori Z untuk menekankan elemen kesejahteraan dan pemerksaan, serta Teori Kontingensi Fiedler bagi mendokong gaya kepimpinan berdasarkan konteks dalam usaha meningkatkan komitmen organisasi guru. Dapatan berjaya membina satu model persamaan berstruktur komitmen organisasi guru yang baharu dan lebih komprehensif yang menjelaskan bagaimana kepimpinan kontekstual pengetua sekolah dapat dikaitkan dengan komitmen organisasi guru melalui mekanisme perantara bersiri.

Kata kunci: Komitmen organisasi, Pemerksaan, Autonomi, Kesejahteraan di tempat kerja, Kepimpinan.

Abstract

Psychological support for the emotions and concerns of school leaders needs to be emphasized as the level of teacher commitment in some developing countries is still not encouraging. Teachers need to be given trust and appreciation so that such work environment can trigger pleasure in the workplace despite facing various challenges. Thus, this study was conducted to identify the role of serial mediators, namely teacher empowerment and teacher's workplace well-being to explain the indirect influence of contextual leadership of school principals towards teacher's organizational commitment. This study is a quantitative research study that involves testing a model of structural equation modeling. Data were collected cross-sectionally through a modified questionnaire and constructed by the researcher. All instruments used were also tested for validity and reliability. The sample of the study is 371 teachers from fifteen secondary schools in the state of Kelantan, chosen by means of a multi-stage random sampling method. The analysis of the study involved Manova test through SPSS software version 25.0, structural path analysis, and structural equation model fit test using AMOS software version 24.0. The results of the study indicate that demographic factors, i.e. gender, age, and teaching experience are insignificant in differentiating the level of teacher empowerment, teacher well-being in the workplace, and teacher organizational commitment ($p > 0.05$). Model testing, on the other hand, showed that teacher empowerment and teacher well-being factors were significant serial mediators to explain the indirect influence of principals' contextual leadership on teachers' organizational commitment ($\beta = 0.17, p = 0.00$). Theoretically, this study provides empirical evidence for the integration of Theory Z to emphasize elements of well-being and empowerment, as well as Fiedler's Contingency Theory, to support context-based leadership styles in an effort to increase teachers' organizational commitment. Findings provide a novel comprehensive structural equation modeling of how the contextual leadership of school principals can be linked to teachers' organizational commitment through serial mediator mechanisms.

Keywords: Organizational commitment, Empowerment, Autonomy, Teacher workplace well-being, Leadership.

Penghargaan

Dengan Nama Allah Yang Maha Pemurah Lagi Maha Mengasihani. Segala puji bagi Allah, pemilik keagungan dan pengetahuan. Setinggi penghargaan dan jutaan terima kasih ditujukan kepada satu-satunya penyelia tersayang, Profesor Madya Dr. Tg. Faekah Tg. Ariffin atas segala perhatian, ketelitian dalam menyemak penulisan, kasih-sayang, ketekunan berkongsi ilmu dan pengalaman, kesabaran memberi bimbingan dan tunjuk ajar serta keikhlasan memberi nasihat, teguran dan motivasi.

Ucapan terima kasih ditujukan juga kepada Bahagian Tajaan Kementerian Pelajaran Malaysia yang banyak memberi sokongan di bawah Program Hadiah Latihan Persekutuan (HLP) tahun 2018 yang telah memberi peluang dan ruang untuk menyelidik melanjutkan pengajian di peringkat ijazah doktor falsafah ini.

Sekalung penghargaan buat rakan-rakan seperjuangan batch HLP 2018 yang bersama-sama mengharungi pelbagai dugaan belajar, Dr. Muslim, dan sahabat-sahabat lain mahupun secara langsung dan tidak langsung.

Terima kasih juga kepada para sarjana Malaysia yang sangat membantu dan memberi motivasi yang tidak pernah putus iaitu Dr. Yusnizaini, Profesor Dr. Zainudin Awang, Dr. Wan Mohd Asyraf Wan Afthanorhan, Dr. Bahaman Abu Samah, Dr. Othman Talib dan Dr. Hayrol yang sentiasa menjadi pengawas Post Graduate.

Buat arwah ayahanda, En. Mohd Yusoff Mohd Noor dan bonda tercinta, Pn. Azizah Noh, terima kasih kerana senantiasa mendorong dan mendoakan agar perjalanan pengajian dipermudahkan. Terima kasih juga kepada adik-beradik tersayang yang sentiasa positif, buat suami tercinta, Muhammad Suhaimi Zakaria, terima kasih abang atas kasih sayang dan sentiasa di sisi serta menyediakan segala-galanya demi isterimu ini. Buat anak-anak tersayang, “finally I did it”! Terima kasih kerana sentiasa menemani mama demi sebuah perjuangan. Kejayaan ini adalah berkat doa seluruh ahli keluargaku.

Akhir sekali, penghargaan ini ditujukan juga buat insan-insan yang telah menyumbang secara langsung dan tak langsung dalam kehidupan, sebelum dan semasa menyiapkan tesis ini. Semoga penulisan ini dinilai oleh Allah s.w.t. sebagai satu ibadah dan menjadikan hamba-Nya ini seorang insan yang dapat memberi manfaat kepada insan yang lain. Amin.



SUHAILI BINTI MOHD YUSOFF



Senarai Kandungan

Kebenaran Mengguna	ii
Abstrak.....	iii
Abstract.....	iv
Penghargaan	v
Senarai Kandungan	vii
Senarai Jadual	xii
Senarai Rajah	xv
Senarai Lampiran.....	xvii
BAB SATU PENGENALAN.....	1
1.1 Latar Belakang.....	1
1.2 Pernyataan Masalah.....	5
1.3 Objektif Kajian.....	15
1.4 Soalan Kajian.....	17
1.5 Hipotesis Kajian.....	19
1.6 Kerangka Kajian.....	21
1.6.1 Kerangka Teoretikal.....	21
1.6.2 Kerangka Konseptual Kajian.....	22
1.7 Kepentingan Kajian.....	24
1.7.1 Sumbangan Kepada Bukti Empirikal.....	25
1.7.2 Sumbangan Kepada Teori.....	26
1.7.3 Sumbangan Kepada Bidang Pendidikan.....	27
1.8 Batasan Kajian.....	28
1.9 Definisi Operasional.....	30
1.9.1 Kepimpinan Kontekstual Pengetua.....	30
1.9.2 Pemeraksanaan guru.....	30
1.9.3 Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja.....	30
1.9.4 Komitmen Organisasi Guru.....	31
1.10 Kesimpulan.....	31
BAB DUA TINJAUAN LITERATUR	33
2. Pengenalan.....	33
2.2 Latar Belakang Teori.....	34

2.2.1	Teori Z (Ouchi, 1981)	35
2.2.1.1	Komponen Utama Teori Z di Sekolah.....	40
2.2.2	Teori Kontingensi Fiedler (Fiedler, 1967)	43
2.3	Konsep Komitmen Organisasi.....	45
2.4	Konsep Kepimpinan Kontekstual.....	49
2.4.1	Dimensi Kepimpinan Kontekstual.....	54
2.4.1.1	Dimensi Kecerdasan Kontekstual.....	54
2.4.1.2	Dimensi Sokongan Pedagogik.....	55
2.4.1.3	Dimensi Keserakanan.....	56
2.5	Konsep Pemeraksanaan Guru.....	57
2.6	Konsep Kesejahteraan Hidup.....	62
2.6.1	Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja.....	64
2.7	Kajian Komitmen Organisasi Guru.....	66
2.8	Kajian Kepimpinan Kontekstual Pengetua.....	68
2.9	Kajian Pemeraksanaan Guru.....	72
2.10	Kajian Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja.....	75
2.11	Kajian Yang Mengaitkan Konstruk-konstruk dalam Kajian.....	78
2.11.1	Pengaruh Kepimpinan Pengetua Terhadap Komitmen Organisasi Guru.....	78
2.11.2	Pengaruh Kepimpinan Pengetua Terhadap Pemeraksanaan Guru.....	81
2.11.3	Pengaruh Pemeraksanaan Guru Terhadap Komitmen Organisasi Guru.....	86
2.11.4	Pengaruh Pemeraksanaan Guru Terhadap Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja.....	89
2.11.5	Pengaruh Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja Terhadap Komitmen Organisasi Guru.....	94
2.11.6	Pengaruh Kepimpinan Pengetua, Pemeraksanaan Guru, dan Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja Terhadap Komitmen Organisasi Guru.....	97
2.12	Kesimpulan.....	100
BAB TIGA METODOLOGI KAJIAN.....		102
3.1	Pengenalan.....	102
3.2	Reka Bentuk Kajian	102
3.3	Populasi dan Sampel Kajian.....	104

3.4	Alat ukur Kajian.....	109
3.4.1	Alat ukur Komitmen Organisasi.....	112
3.4.2	Alat ukur Pemerksaan Guru.....	114
3.4.3	Alat ukur Kesejahteraan Guru.....	116
3.4.4	Alat ukur Kepimpinan Kontekstual Pengetua.....	117
3.5	Proses Pengumpulan Data.....	131
3.6	Analisis Data.....	133
3.7	Kajian Rintis.....	134
3.7.1	Pra-Ujian (<i>Pre-Test</i>)	135
3.7.2	Kajian Rintis Sebenar (<i>Pilot Test</i>)	135
3.8	Kajian Sebenar.....	136
3.8.1	Pengimbasan dan Pembersihan Data.....	137
3.8.1.1	Ketepatan Data Input.....	138
3.8.1.2	Data Yang Tidak Lengkap.....	138
3.8.2	Mengkodkan Item Negatif.....	139
3.8.3	Normaliti.....	140
3.8.4	Univariate dan Multivariate Outlier.....	143
3.9	Analisis Kesahan Konstruk.....	145
3.9.1	Analisis Faktor Eksploratori Konstruk Kepimpinan Kontekstual.....	147
3.9.2	Analisis Faktor Eksploratori Konstruk Komitmen Organisasi Guru.....	152
3.9.3	Analisis Faktor Eksploratori Konstruk Pemerksaan Guru.....	153
3.9.4	Analisis Faktor Eksploratori Konstruk Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja	155
3.10	Kesimpulan.....	157
	BAB EMPAT DAPATAN KAJIAN.....	158
4.1	Pendahuluan.....	158
4.2	Latar Belakang Responden.....	158
4.2.1	Jantina.....	159
4.2.2	Pengalaman Mengajar.....	159
4.2.3	Umur.....	160
4.3	Analisis Faktor Konfirmatori (CFA)	160
4.4	Analisis Deskriptif.....	170
4.4.1	Analisis Perbezaan Min Berdasarkan Faktor Demografik (jantina, umur dan pengalaman mengajar).....	172

4.5	Analisis Model Persamaan Berstruktur.....	176
4.5.1	Analisis Pengaruh Langsung.....	176
4.5.2	Analisis Pengaruh Tidak Langsung (Pengaruh Pemboleh Ubah Perantara.....	181
4.5.2.1	Peranan Perantara Pemerksaan guru bagi Pengaruh Tidak Langsung Kepimpinan Kontekstual Pengetua Terhadap Kesejahteraan Guru di Tempat kerja (H _{A16})	185
4.5.2.2	Peranan Perantara Pemerksaan Guru bagi Pengaruh Tidak Langsung Kepimpinan Kontekstual Pengetua Terhadap Komitmen Organisasi Guru (H _{A17})	187
4.5.2.3	Peranan Perantara Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja bagi Pengaruh Tidak Langsung Kepimpinan Kontekstual Pengetua Terhadap Komitmen Organisasi Guru (H _{A18})	189
4.5.2.4	Peranan Perantara Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja bagi Pengaruh Tidak Langsung Pemerksaan Guru Terhadap Komitmen Organisasi Guru (H _{A19})	190
4.5.2.5	Peranan Perantara Bersiri (<i>Serial Mediation</i>) Pemerksaan Guru dan Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja bagi Pengaruh Tidak Langsung Kepimpinan Kontekstual Pengetua Terhadap Komitmen Organisasi Guru (H _{A20})	192
4.6	Kesimpulan.....	196
BAB LIMA PERBINCANGAN, IMPLIKASI DAN CADANGAN KAJIAN LANJUTAN.....		198
5.1	Pendahuluan.....	198
5.2	Rumusan Dapatan Kajian.....	198
5.3	Perbincangan.....	206
5.3.1	Kepimpinan Kontekstual Pengetua.....	206
5.3.2	Pemerksaan Guru.....	208
5.3.3	Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja.....	211
5.3.4	Komitmen Organisasi Guru.....	213
5.3.5	Tahap Pemerksaan Guru Berdasarkan Jantina, Umur dan Pengalaman Mengajar.....	214
5.3.6	Tahap Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja Berdasarkan Jantina, Umur, dan Pengalaman Mengajar.....	215

5.3.7	Tahap Komitmen Organisasi Guru Berdasarkan Jantina, Umur dan Pengalaman Mengajar.....	217
5.3.8	Pengaruh Antara Konstruk dan Model Persamaan Berstruktur.....	219
5.3.8.1	Pengaruh Langsung Kepimpinan Kontekstual Pengetua Terhadap Komitmen Organisasi Guru.....	219
5.3.8.2	Peranan Kepimpinan Kontekstual Pengetua, Pemerksaan guru dan Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja dalam Meningkatkan Komitmen Organisasi Guru.....	224
5.3.8.3	Pengaruh Langsung dan Tidak Langsung Pemerksaan guru Terhadap Komitmen Organisasi Guru dengan Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja sebagai Perantara.....	227
5.3.8.4	Perbincangan Model Persamaan Berstruktur Secara Keseluruhan.....	232
5.4	Implikasi Kajian.....	232
5.4.1	Implikasi Secara Teoretikal.....	232
5.4.2	Implikasi Secara Praktikal.....	239
5.4.2.1	Implikasi Kepada Guru.....	239
5.4.2.2	Implikasi Kepada Pengetua.....	240
5.5	Cadangan untuk Kajian Lanjutan.....	242
5.6	Kesimpulan.....	245
	RUJUKAN.....	247

Senarai Jadual

Jadual 3.1: Bilangan Guru Mengikut Daerah dalam Negeri Kelantan	105
Jadual 3.2: Bilangan Sekolah Menengah Harian dan Bilangan Guru Berdasarkan Strata (Zon)	107
Jadual 3.3: Nama Strata, Sekolah, dan Bilangan Sampel Kajian (n)	108
Jadual 3.4: Item Alat ukur Komitmen Organisasi Yang Diubahsuai	113
Jadual 3.5: Dimensi, Definisi Operasional, dan Bilangan Item Konstruk Komitmen Organisasi Guru	113
Jadual 3.6: Item Alat Ukur Pemeraksanaan Guru Yang Diadaptasi dan Diubahsuai	114
Jadual 3.7: Item Pemeraksanaan Guru Yang Digugurkan	115
Jadual 3.8: Dimensi, Definisi Operasional, dan Bilangan Item Konstruk Pemeraksanaan Guru	116
Jadual 3.9: Dimensi, Definisi Operasional dan Bilangan Item Konstruk Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja	117
Jadual 3.10: Analisis Item dan Indeks Kesahan Kandungan (CVI)	122
Jadual 3.11: Nilai Skewness dan Kurtosis (n=200)	127
Jadual 3.12: Nilai Koefisien Alfa Setiap Dimensi Kepimpinan Kontekstual Pengetua	128
Jadual 3.13: Dimensi, Definisi Operasional dan Bilangan Item Konstruk Kepimpinan Kontekstual Pengetua	130
Jadual 3.14: Tarikh dan Aktiviti Pengumpulan Data	132
Jadual 3.15: Jenis Analisis Data dan Soalan Kajian	133
Jadual 3.16: Kebolehpercayaan Alat ukur	137
Jadual 3.17: Bilangan Data Tidak Lengkap Berdasarkan Konstruk	139
Jadual 3.18: Nilai Skewness dan Kurtosis Setiap Item bagi Semua Konstruk	140
Jadual 3.19: Indeks Analisis Faktor Eksploratori (EFA) (n=200)	147
Jadual 3.20: Jumlah Faktor Terekstrak Berdasarkan Kriteria Peratusan Varians	148

Jadual 3.21: Faktor yang Terekstrak bagi Konstruk Kepimpinan Kontekstual Pengetua (n=200)	149
Jadual 3.22: Jumlah Faktor Terekstrak bagi Konstruk Komitmen Organisasi Guru (n=200)	153
Jadual 3.23: Faktor Terekstrak bagi Konstruk Pemeraksanaan guru (n=200)	155
Jadual 3.24: Faktor Terekstrak bagi Konstruk Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja (n=200)	156
Jadual 4.1: Bilangan Taburan Responden Berdasarkan Jantina Guru	159
Jadual 4.2: Bilangan Responden Berdasarkan Pengalaman Mengajar	159
Jadual 4.3: Bilangan Reponden Berdasarkan Umur	160
Jadual 4.4: Indeks Kesepadanan Model Pengukuran	162
Jadual 4.5: Kesahan dan Kebolehpercayaan Konstruk	163
Jadual 4.6: Nilai Kesepadanan Model Pengukuran Bagi Konstruk dalam Kajian (Model Pengukuran Individu)	166
Jadual 4.7: Analisis Gabungan Faktor Konfirmatori dengan Teknik Bungkus (<i>Parcel</i>) bagi Semua Konstruk	169
Jadual 4.8: Ringkasan Indeks Kesahan Diskriminan (<i>Discriminant Validity</i>)	170
Jadual 4.9: Tafsiran Skor Min	171
Jadual 4.10: Nilai Min dan Sisihan Piawai Semua Konstruk (Berdasarkan Dimensi)	172
Jadual 4.11: Tahap Pemeraksanaan Guru, Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja dan Komitmen Organisasi Guru Berdasarkan Jantina Guru	174
Jadual 4.12: Tahap Pemeraksanaan Guru, Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja dan Komitmen Organisasi Guru Berdasarkan Umur Guru	175
Jadual 4.13: Tahap Pemeraksanaan guru, Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja dan Komitmen Organisasi Guru Berdasarkan Pengalaman Mengajar Guru	176
Jadual 4.14: Pekali Koefisien Pengaruh Langsung dalam Model Persamaan Berstruktur	179

Jadual 4.15: Analisis Laluan Struktural Kepimpinan Kontekstual Pengetua Terhadap Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja dan Pemerkasaan Guru Sebagai Perantara	186
Jadual 4.16: Analisis Laluan Struktural Kepimpinan Kotekstual Pengetua Terhadap Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja dan Pemerkasaan Guru Sebagai Perantara	187
Jadual 4.17: Analisis Laluan Struktural Pengaruh Kepimpinan Kontekstual Pengetua Terhadap Komitmen Organisasi Guru dengan Pemerkasaan Guru sebagai Perantara	188
Jadual 4.18: Analisis Laluan Struktural Pengaruh Kepimpinan Kontekstual Pengetua Terhadap Komitmen Organisasi Guru dengan Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja Sebagai Perantara	189
Jadual 4.19: Analisis Laluan Struktural Pengaruh Tidak Langsung Pemerkasaan Guru Terhadap Komitmen Organisasi Guru dengan Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja sebagai Perantara	191
Jadual 4.20: Ujian <i>Bootstrapping</i> Sebagai Pengesahan Wujudnya Peranan Perantara Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja bagi Pengaruh Tidak Langsung Pemerkasaan Guru Terhadap Komitmen Organisasi Guru	192
Jadual 4.21: Analisis Laluan Struktural Pengaruh Tidak Langsung Kepimpinan Kontekstual Pengetua Terhadap Komitmen Organisasi Guru dengan Pemerkasaan Guru dan Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja sebagai Perantara Bersiri (<i>Serial Mediation</i>)	194
Jadual 4.22: Ujian <i>Bootstrapping</i> Mengesahkan Kewujudan Peranan Perantara Bersiri bagi Pengaruh Tidak Langsung Kepimpinan Kontekstual Pengetua Terhadap Komitmen Organisasi Guru	196
Jadual 5.1: Ringkasan Penerimaan dan Penolakan Hipotesis	204

Senarai Rajah

Rajah 1.1	Kerangka Teoretikal yang menggabungkan Teori Kontingensi Fiedler (1967) dengan Teori Z (Ouchi, 1981) bagi menerangkan perkaitan pemboleh ubah dalam kajian	22
Rajah 1.2	Kerangka konseptual kajian model pengaruh kepimpinan kontekstual pengetua, pemerksaan guru, dan kesejahteraan guru di tempat kerja terhadap komitmen organisasi guru	23
Rajah 2.1	Komponen utama Teori Z yang diaplikasikan di sekolah (Ouchi, 1982)	39
Rajah 2.2	Komponen utama Teori Z yang diaplikasi di sekolah	40
Rajah 2.3	Model Kontingensi dalam Keberkesanan Memimpin	45
Rajah 2.4	Faktor yang mempengaruhi gaya kepimpinan berdasarkan Teori Kontingensi Fiedler	45
Rajah 3.1	Menentukan peratusan yang diwakili oleh setiap zon dan bilangan responden di setiap zon berdasarkan strata berkadaran	106
Rajah 3.2	Graf menunjukkan plot taburan regresi ralat piawai bagi Komitmen Organisasi Guru	144
Rajah 3.3	Plot taburan normal bagi regresi ralat piawai dalam data Komitmen Organisasi Guru	145
Rajah 3.4	Jumlah faktor yang boleh ditentukan berdasarkan ujian <i>Scree</i>	149
Rajah 4.1	Nilai Kesepadanan bagi Model Pengukuran Setiap Konstruk dalam Kajian	167
Rajah 4.2	Model pengukuran gabungan (<i>pooled</i> CFA) Kepimpinan Kontekstual Pengetua, Pemerksaan guru, Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja dan Komitmen Organisasi Guru	168
Rajah 4.3	Nilai pekali regresi beserta hipotesis pengaruh langsung dalam kajian (HA10-HA15)	178
Rajah 4.4	Pengaruh tidak langsung Konstruk Kepimpinan Kontekstual Pengetua, Pemerksaan Guru, Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja, dan Komitmen Organisasi Guru (HA16-HA20)	184

Rajah 4.5	Model Pengujian Pemerksasaan Guru sebagai perantara bagi Pengaruh Kepimpinan Kontekstual Pengetua terhadap Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja	186
Rajah 4.6	Model Pengujian Kesejahteraan Guru sebagai perantara bagi Pengaruh Tidak Langsung Kepimpinan Kontekstual Pengetua terhadap Komitmen Organisasi Guru	188
Rajah 4.7	Model Pengujian Pemerksasaan Guru sebagai perantara bagi Pengaruh Tidak Langsung Kepimpinan Kontekstual Pengetua Terhadap Komitmen Organisasi Guru	190
Rajah 4.8	Model pengujian Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja sebagai perantara bagi Pengaruh tidak Langsung Pemerksasaan Guru terhadap Komitmen Organisasi Guru	191
Rajah 4.9	Laluan KPG, PGKG, dan KGKO digunakan dalam pengujian perantara bersiri bagi menjelaskan pengaruh Kepimpinan Kontekstual Pengetua terhadap Komitmen Organisasi Guru	193
Rajah 4.10	Model pengujian Pemerksasaan Guru dan Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja sebagai perantara bersiri bagi pengaruh tidak langsung Kepimpinan Kontekstual Pengetua terhadap Komitmen Organisasi Guru	195

BAB SATU

PENGENALAN

1.1 Latar Belakang Kajian

Guru yang komited dalam melaksanakan tanggungjawab sebagai seorang pendidik walaupun berhadapan dengan situasi mencabar wajar menjadi suri teladan kepada warga guru yang lain kerana kegigihan yang ditonjolkan oleh mereka. Sebagai contohnya, trend globalisasi seperti perkembangan teknologi kesan daripada Revolusi Perindustrian 4.0 (IR4.0), pembelajaran abad ke-21 yang bercirikan futuristik, fleksibel dan dinamik menjadikan dunia mengajar kompleks (Ben-Peretz & Flores, 2018; Institut Pendidikan Guru Malaysia, 2019; Jan, 2017). Justeru, keadaan ini telah menuntut supaya guru bukan sekadar kompeten dalam melaksanakan tugas mereka, malah mereka juga perlu mempunyai tahap komitmen yang tinggi (Berkovich & Bogler, 2020; Kementerian Pendidikan Malaysia, 2018). Selari dengan tuntutan semasa, guru perlu kekal berdedikasi untuk melaksanakan perubahan yang menyokong dasar-dasar baharu dan reformasi dalam sistem pendidikan (Heijden et al., 2018; Thien & Adams, 2019). Peranan guru sentiasa berubah dan perlu mengikut peredaran semasa kerana guru terbukti mempunyai pengaruh langsung terhadap pencapaian murid (Blömeke et al., 2016; Jani et al., 2018; Schleicher, 2018a; Sirait, 2016).

Peranan dan komitmen organisasi guru sememangnya sangat bermakna dalam memastikan kelestarian pendidikan sekolah terutamanya dalam hal kemenjadian murid. Tidak hairan jika beberapa kajian (seperti Andere, 2015; Paulsen, 2018; Pollari et al., 2018) menyimpulkan bahawa kejayaan dan prestasi cemerlang Finland dalam Program Penilaian Antarabangsa seperti TIMSS dan PISA, semenjak pentaksiran itu

diperkenalkan bermula tahun 2000, adalah kerana keupayaan dan komitmen guru mereka. Guru yang komited akan selalu mengutamakan keperluan dan faedah pelajar mereka, dan menggunakan pelbagai teknik dan kaedah pengajaran yang unik (Altun, 2017; Lim & Thien, 2020; Mart, 2013). Di samping itu, tingkah laku guru yang komited akan terpancar melalui sikap mereka, iaitu mereka akan bekerja lebih keras untuk mencapai matlamat sekolah. Sebaliknya, guru yang kurang komited akan mendorong kepada tingkah laku menyimpang di tempat kerja seperti ketidakhadiran (Gordon, 2018; Morin et al., 2015; Palta, 2019; Warr & Nielsen, 2018), buli (Gorgon, 2018; Warr & Nielsen, 2018) serta mereka juga lebih memberi fokus kepada kecemerlangan diri dan kurang memberi perhatian kepada pencapaian organisasi (Bahkia et al., 2020). Oleh yang demikian, seharusnya komitmen organisasi guru perlu diberi keutamaan dalam membicarakan hal kelestarian pendidikan sekolah kerana guru merupakan faktor terpenting dalam proses pengajaran dan pembelajaran, aktiviti-aktiviti sekolah dan pencapaian akademik (Education Support, 2019; Munir & Khalil, 2016; Mwesiga & Philipkireti, 2018; Taguma & Barrera, 2019).

Bagi memastikan tahap komitmen organisasi guru sentiasa konsisten dan ditambahbaik serta dapat melaksanakan tanggungjawab yang diamanahkan, seorang pengetua perlu memainkan peranan penting dan bijaksana iaitu kepimpinan mereka seharusnya berjaya merangsang dan memotivasi guru-guru di bawah mereka supaya kekal komited walaupun berhadapan dengan pelbagai tugas yang mencabar. Kajian oleh Noor et al. (2018) dalam mengenal pasti kepimpinan berkualiti mendapati bahawa pendidikan abad ke-21 menuntut supaya organisasi sekolah diuruskan dengan cara bijak, cemerlang dan kreatif, tanpa mengabaikan peranan guru dan pelajar untuk mencapai kejayaan sekolah di samping perlu sentiasa bersedia, peka, dan bijak dalam

mentafsir konteks semasa terutamanya dalam menghadapi cabaran dunia sekarang yang sentiasa turun naik (*volatility*), ketidaktentuan (*uncertainty*), kerumitan (*complexity*), dan kekaburan (*ambiguity*) (VUCA) (Bahtiar et al., 2020). Dalam erti kata lain, pengetua sangat diperlukan dan memainkan peranan penting supaya guru-guru yang berada di bawah mereka termotivasi oleh kepimpinan berkesan seorang pengetua.

Justeru, peranan pengetua dalam memastikan sekolah memiliki persekitaran kerja yang positif, contohnya sikap pengetua yang sentiasa memberi sokongan kepada guru (Bibi et al., 2019; Gordon, 2018, *Professional Standards for Educational Leaders* (ISLLC), 2015; Morris et al., 2019), pengurusan sumber manusia yang baik (Abid et al., 2019; Hendrawijaya, 2020; Nawaz et al., 2018; Tensay & Singh, 2020), amalan kerja berkolaboratif dan saling hormat menghormati (Gordon, 2018; Madalińska-Michalak, 2014; Noman, 2017; ISLLC, 2015; Sankey, 2017) sangat diperlukan dalam membicarakan hal komitmen organisasi guru. Persekitaran kerja yang positif ini bukan sekadar dapat meningkatkan komitmen organisasi guru dan motivasi, malah ia juga berupaya merangsang guru supaya meningkatkan prestasi kerja mereka (Brimhall, 2019; Confeld, 2016; Gordon, 2018; Hendrawijaya, 2020).

Di Malaysia, bermula dari tahun 2019, beberapa inisiatif baharu telah memperkenalkan di peringkat sekolah dan ianya diumumkan oleh Menteri Pendidikan, Dr. Maszlee Malik, bertujuan untuk meningkatkan profesion perguruan. Antaranya ialah memperbaiki masalah saling tidak percaya (*mutual distrust*) antara guru dan ibu bapa dan mempopularkan konsep '*hero teachers*', iaitu dalam konteks kepimpinan, guru dijadikan sebagai idola, contoh teladan dan model (Osman, 2019). Bagi memastikan

matlamat Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM, 2013-2025) tercapai, perlu adanya usaha yang berterusan untuk meningkatkan tahap komitmen organisasi guru Malaysia seiring dengan tahap komitmen guru di negara-negara yang cemerlang dalam pencapaian TIMMS dan PISA di Asia Timur seperti China, Hong Kong dan Korea. Usaha sebegini memerlukan kebijaksanaan pemimpin sekolah supaya dapat mengurus sumber manusia guru dengan baik, meningkatkan semangat bekerja guru-guru walaupun bebanan tugas guru dan cabaran sentiasa di hadapan.

Sehubungan dengan berlakunya transformasi dalam pendidikan Malaysia serta usaha untuk meningkatkan komitmen organisasi guru, Anjakan 5 dalam PPPM 2013-2025 yang memperuntukan bahawa perlunya kepemimpinan berprestasi tinggi di sekolah perlu diperhalusi. Namun kepemimpinan yang berkesan masih lagi menjadi persoalan. Teori kepemimpinan berdasarkan trait dan tingkah laku serta kepemimpinan tunggal tidak begitu relevan dan masih tidak lengkap selagi ianya tidak digabung jalin dengan faktor konteks di mana pemimpin itu berada (Bush et al., 2018; Daniëls et al., 2019; Noman, 2017; Noman & Gurr, 2020; Oc, 2018). Kajian terkini daripada pakar bidang kepemimpinan sekolah (seperti Bush et al., 2018; Daniëls et al., 2019; Hallinger, 2016; Harris & Jones, 2018; Marishane, 2020) mendapati amalan meniru gaya kepemimpinan yang berkesan dari negara-negara tertentu mungkin tidak sesuai jika diaplikasikan di negara lain yang berbeza konteksnya (Noman & Gurr, 2020). Kesimpulannya, kepemimpinan yang responsif terhadap faktor konteks merupakan antara ciri-ciri kepemimpinan yang berkesan terhadap kejayaan sekolah (Braun et al., 2011; Bush et al., 2018; Hallinger, 2016; Harris & Jones, 2018; Leithwood, 2017; Noman et al., 2017, 2018; Noman & Gurr, 2020).

Oleh hal yang demikian, dalam kajian ini, kepimpinan kontekstual pengetua yang dioperasikan sebagai kepimpinan tangkas dan bijaksana dalam mentafsir konteks, mengurus, mentadbir dan memimpin sekolah dengan penuh berhemah dijadikan sebagai pemboleh ubah prediktif terhadap komitmen organisasi guru. Dalam erti kata lain, kajian ini bertujuan mengkaji pengaruh langsung kepimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru serta melihat peranan perantara bersiri iaitu pemerksaan guru dan kesejahteraan guru di tempat kerja bagi menjelaskan dengan lebih komprehensif pengaruh tidak langsung kepimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru.

1.2 Pernyataan Masalah

Peranan dan tanggungjawab guru dilihat semakin kompleks dan mencabar disamping perlu sentiasa memenuhi tuntutan semasa. Malah guru yang dikatakan sebagai agen perubahan adalah antara kunci terpenting terhadap kelestarian dan keberkesanan reformasi pendidikan di peringkat sekolah (Heijden et al., 2018; Thien & Adams, 2019) dan juga pencapaian murid (Education Support, 2019; Jan, 2019; Maiti et al, 2020; Taguma & Barrera, 2019). Tugas mengajar dan cabaran kerja yang semakin kompleks; serta perkembangan teknologi yang drastik sebagai kesan daripada IR4.0, secara tidak langsung mendesak agar peningkatan kualiti dan komitmen organisasi guru perlu diberi keutamaan agar sentiasa seiring dengan arus semasa (Ben-Peretz & Flores, 2018; Berkovich & Bogler, 2020; Jan, 2017). Seperti yang dinyatakan oleh Lim dan Thien (2020) dan Morowane (2019), guru yang bersemangat dan komited akan selalu mengutamakan keperluan murid mereka, mementingkan faedah kepada murid, seterusnya berusaha mendapatkan pelbagai teknik dan kaedah pengajaran yang unik serta bersama-sama mencapai matlamat sekolah. Maka tidak hairan apabila tahap

profesionalisme guru, komitmen guru serta etika kerja guru yang tinggi di Finland telah menjadi salah satu daripada faktor kejayaan mereka dalam pentaksiran antarabangsa seperti TIMMS dan PISA (Andere, 2015; Paulsen, 2018; Pollari et al, 2018). Hasil komitmen yang diberikan telah membuahkan hasil melalui pencapaian yang sangat memberangsangkan dalam pentaksiran tersebut.

Pencapaian TIMSS dan PISA bagi tahun 2018 sekali lagi menunjukkan kedudukan Finland kekal berada dalam kedudukan sepuluh tertinggi. Selain daripada itu, Singapura, Jepun, Korea, China, Macau, Hong Kong, Taiwan, Australia, Canada, Denmark dan Switserland yang menduduki kedudukan sepuluh negara terbaik dalam Matematik, Literasi dan Sains (Schleicher, 2019) juga berasaskan kepada kekuatan dari segi faktor kualiti guru yang mereka miliki. Namun demikian, keadaan membimbangkan apabila kedudukan sesetengah negara membangun termasuklah Malaysia masih berada di bawah paras minimum dalam pentaksiran antarabangsa seperti PISA bagi tahun 2018 (Schleicher, 2019), menjadikan isu komitmen organisasi guru perlu diberi perhatian dan dirungkai. Dapatan ini semakin kuat apabila kajian lain (seperti: Chirchir et al., 2014; Ibrahim et al., 2019; Mannan, 2017; Tadesse, 2019) juga menunjukkan terdapat perkaitan antara tahap komitmen organisasi guru dengan prestasi mereka dalam pentaksiran antarabangsa iaitu tahap komitmen guru di beberapa buah negara membangun seperti Kenya, Malaysia, dan Ethiopia masih tidak memberangsangkan.

Selari dengan laporan yang dibuat oleh Education Support (2019) dan kajian oleh Maiti et al. (2020) yang juga menunjukkan bahawa pengaruh komitmen guru sangat signifikan terhadap pencapaian murid, maka, terdapat kebarangkalian bahawa punca

prestasi murid yang tidak memberangsangkan dalam pentaksiran antarabangsa seperti PISA, mungkin berkait rapat dengan tahap komitmen organisasi guru. Tambahan lagi apabila dapatan oleh Erdogan dan Cavli (2019), Ibrahim et al. (2019), dan Perera dan Asadullah (2018) khususnya bagi negara-negara yang sedang membangun termasuk Malaysia telah menunjukkan bahawa faktor luaran seperti polisi dan faktor dalaman, seperti organisasi dan sumber, berkait rapat dengan tahap komitmen organisasi guru dan pencapaian murid. Maka ini telah membawa kepada keperluan dalam mengkaji pembolehubah tersebut dengan lebih mendalam terhadap komitmen organisasi guru. Justeru, isu komitmen organisasi guru masih perlu diteliti dan diperhalusi dengan memberi fokus kepada aspek dalaman organisasi seperti mana yang telah disarankan oleh pengkaji terdahulu (seperti Erdogan & Cavli, 2019; Perera & Asadullah, 2019) supaya usaha ini memberi penambahbaikan terhadap tahap komitmen organisasi guru terutamanya dalam kalangan guru Malaysia. Oleh yang demikian, kajian ini akan memberi tumpuan dalam aspek kepimpinan bagi merungkai permasalahan yang mungkin wujud dalam organisasi iaitu mengenal pasti pengaruh langsung kepimpinan pengetua terhadap komitmen organisasi guru dan peranan kepimpinan dalam mewujudkan persekitaran dan budaya kerja yang positif supaya elemen-elemen ini secara bersiri dapat menjelaskan dengan lebih baik pengaruh tidak langsung kepimpinan pengetua terhadap komitmen organisasi guru.

Sehingga kini, kajian tahap komitmen organisasi guru masih menjadi isu penting yang masih dikaji memandangkan kualiti pendidikan bergantung kepada faktor guru. Antara kajian yang menunjukkan tahap komitmen organisasi guru yang tidak konsisten adalah dapatan kajian Aslamiah (2019) yang mendapati tahap komitmen organisasi guru di Indonesia adalah tinggi, Chirchir et al. (2014) pula mendapati bahawa tahap komitmen

organisasi guru di Kenya adalah sederhana, manakala kajian oleh Ibrahim et al. (2019) dan Mannan (2017) mendapati bahawa tahap komitmen organisasi guru di Malaysia adalah sederhana. Tahap komitmen organisasi guru yang tidak konsisten ini tentunya akan memberi kesan yang tidak baik dalam masa yang panjang terutamanya terhadap kelestarian sekolah dan sistem pendidikan global. Timbul persoalan pertama iaitu apakah tahap komitmen organisasi guru dan persoalan kedua iaitu adakah tahap komitmen organisasi guru ini berbeza berdasarkan faktor demografi seperti jantina, umur dan pengalaman mengajar guru. Dapatan yang tidak konsisten dalam tahap komitmen organisasi guru perlu dikaji supaya permasalahan yang berkait rapat dengan tahap komitmen organisasi guru dapat dikenal pasti.

Dapatan oleh Erdogan dan Cavli (2019), Ibrahim et al. (2019), dan Perera dan Asadullah (2018) ada benarnya dan seiring dengan kritikan oleh Bush et al. (2019) terhadap Dasar Pendidikan Malaysia yang juga menyatakan bahawa struktur yang ada masih dominan dengan proses atas-bawah (*top-down*), iaitu tidak melibatkan keputusan dibuat bersama iaitu antara pihak berkepentingan dengan pelaksana. Keadaan ini, menurut beliau, boleh menyebabkan pembaharuan tidak dapat diterima sepenuhnya dan pelaksanaan dasar pendidikan yang cantik pada kertas akan menjadi lemah dari segi praktis. Selain itu, Bush et al. (2019) juga menyentuh isu penyetaraan '*one-size-fits-all*' dalam pelaksanaan dasar, yang dikatakan tidak begitu sesuai. Ini bermaksud bahawa sesuatu keputusan itu tidak sepatutnya terpakai kepada semua pihak pelaksana, tanpa mengambil kira latar dan keadaan yang mereka sedang hadapi. Jika konsep '*one-size-fits-all*' dipraktikkan, maka kebarangkalian komitmen organisasi guru daripada pihak pelaksana seperti guru akan menjadi rendah.

Sebaiknya, guru seharusnya diberikan autonomi dalam membuat keputusan yang dirasakan paling tepat mengikut keadaan masing-masing. Elemen psikologikal iaitu memberi kepercayaan dalam membuat keputusan dijangkakan dapat meningkatkan keseronokan guru dalam menjalankan tugas walaupun terpaksa berhadapan dengan cabaran semasa. Malah kajian juga mendapati bahawa guru yang diberi autonomi dapat merangsang tahap kreativiti mereka dalam pengajaran yang lebih berkesan (Ali et al., 2019; Pollari et al., 2018). Elemen persekitaran kerja positif dalam sesebuah organisasi seperti kepercayaan, autonomi, pemerksaan, keseronokan bekerja dan sebagainya merupakan sebahagian daripada elemen kontekstual yang perlu dipupuk oleh seseorang pemimpin, bersama dengan ahli organisasi tersebut. Sekiranya konteks dalam persekitaran organisasi yang positif diberikan penekanan oleh pemimpin sekolah, maka guru akan menunjukkan komitmen yang lebih tinggi untuk menjalankan tugas dengan baik.

Berdasarkan kajian terdahulu juga, faktor kepemimpinan dilihat sebagai faktor tumpuan dan kerap dikaji terhadap komitmen organisasi guru sama ada dalam negara mahupun di luar negara (contoh: Chirchir et al, 2014; Ibrahim et al., 2017; Mannan, 2017; Palta, 2019; Pavletich, 2018; Sarikaya & Erdogan, 2016; Al-Mahdy et al., 2018; Zacharo et al, 2018). Namun sehingga kini, dapatan kajian mengenai tahap komitmen organisasi guru, serta hubungan atau pengaruh gaya kepemimpinan pengetua terhadap komitmen organisasi guru, masih tidak konsisten. Dapatan yang tidak konsisten ini menyebabkan kesukaran bagi mendapatkan gambaran yang lebih jelas tentang kepemimpinan yang berkesan terhadap komitmen organisasi guru. Sebagai contoh, sampel kajian kepemimpinan transformasional pengetua di Kenya seperti Chirchir et al. (2014) menunjukkan hubungan yang rendah dengan komitmen organisasi guru iaitu ($r= 0.19$),

manakala gaya kepimpinan yang sama mempunyai hubungan yang sederhana di Malaysia seperti Ibrahim et al. (2017) iaitu ($r=0.43$). Sampel kajian kepimpinan instruksional dengan komitmen organisasi guru di Oman adalah seperti Al-Mahdy et al. (2018) adalah rendah iaitu ($r=0.26$) manakala di Malaysia, dapatan kajian yang dijalankan seperti Mannan (2017) adalah tinggi iaitu ($r= 0.60$). Hal ini menggambarkan bahawa gaya kepimpinan tertentu yang sesuai dipraktikkan di sesuatu tempat adakalanya kurang sesuai untuk dipraktikkan di suatu tempat yang lain.

Dalam erti kata lain, walaupun gaya kepimpinan yang sama turut diamalkan di sekolah berlainan, namun kesannya adalah berbeza-beza kerana tidak semestinya gaya kepimpinan yang sama akan memberi impak yang setara di sekolah lain. Hal ini selari dengan kenyataan yang dibuat oleh Hallinger (2016), Leithwood (2017), Marishane (2020), Marishane dan Mampane (2018), Noman et al, (2017; 2018), dan Noman dan Gurr (2020) iaitu amalan kepimpinan yang berkesan tidak boleh ditiru atau dipindahkan dari satu situasi kepada situasi yang lain, tetapi kepimpinan yang berkesan perlu responsif kepada faktor konteks di mana pengetua itu berada (Alqahtani et al., 2020; Chen et al., 2016; Clarke & O'Donoghue, 2016; Day et al., 2016; Day & Gurr, 2018; Gurr & Drysdale., 2018; Gao et al., 2018; González-Falcón et al., 2019; Gordon, 2018; Madalińska-Michalak, 2014; Marishane, 2020; Noman et al., 2017, 2018; Noman & Gurr, 2020; Truong & Hallinger, 2015). Dalam hal ini, gaya kepimpinan yang sama dilihat memberikan nilai korelasi yang berbeza terhadap komitmen organisasi guru. Ini memberi gambaran bahawa konsep kepimpinan yang berkesan terhadap komitmen organisasi guru mahupun ke atas faktor lain adalah subjektif dan berbeza berdasarkan konteks sesebuah sekolah, menguatkan lagi pandangan para sarjana dalam bidang kepimpinan sekolah bahawa tiada gaya kepimpinan yang

universal dan sesuai kepada semua keadaan (Bush et al., 2018; Hallinger, 2016; Noman et al., 2017, 2018).

Bagi menyokong usul ketidakesuaian tersebut, Bush et al. (2018) juga telah mempersoalkan kesesuaian teori kepimpinan Barat yang diguna pakai dalam konteks Malaysia. Bagi mereka, penekanan kepimpinan solo dilihat tidak begitu membantu dalam meningkatkan tahap komitmen guru. Tetapi pendekatan kontingensi untuk kepimpinan dilihat satu pendekatan yang lebih sesuai dengan andaian bahawa amalan kepimpinan berkesan bukan bersifat solo tetapi perlu responsif kepada faktor konteks (Bush & Clover, 2014; Hallinger, 2016; Noman et al., 2017, 2018; Oc, 2018; Schrade, 2018). Selain itu, kepimpinan yang sedia ada juga dilihat sangat berfokus kepada impak tingkah laku pemimpin dalam mengukur kepimpinan berkesan tetapi telah mengabaikan impak konteks terhadap keberkesanan kepimpinan (Daniels et al, 2018; Moir, 2017).

Selari dengan dapatan kajian berbentuk kualitatif oleh Akkary (2014), Alqahtani et al. (2020), Gao et al. (2018), González-Falcón et al. (2019), Hariri (2014), Madalińska-Michalak (2014), Noman et al. (2017, 2018), Truong dan Hallinger (2015) mendapati bahawa kepimpinan yang responsif terhadap faktor konteks mampu membawa kejayaan dan pencapaian sekolah dengan lebih baik di beberapa buah negara seperti Vietnam, Malaysia, Lubnan dan Poland serta menyokong topologi konteks yang dibawakan oleh para sarjana bidang kepimpinan (seperti Braun et al., 2011, Hallinger 2016; Leithwood 2017), maka timbul persoalan ketiga iaitu apakah wujud pengaruh langsung kepimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru. Secara kasar, kejayaan sekolah secara tidak langsung tentu dipengaruhi oleh komitmen

atau pun amalan terbaik oleh segenap warganya, namun pengaruh kepimpinan yang berdasarkan konteks terhadap komitmen organisasi guru masih perlu kepada bukti secara empirikal.

Dalam erti kata lain, setakat ini, kajian terdahulu tidak mengkaji pengaruh amalan kepimpinan yang peka kepada konteks ini, terhadap tingkah laku guru, khususnya, komitmen organisasi guru. Namun, pengaruh positif gaya kepimpinan sedemikian, yang dinamakan sebagai kepimpinan kontekstual, terhadap pencapaian sekolah mencetuskan kemungkinan bahawa ianya merupakan faktor yang dapat mempengaruhi tingkah laku yang positif dalam kalangan guru, termasuklah menjadikan mereka lebih komited.

Bagi membolehkan kajian kuantitatif dijalankan untuk menguji pengaruh langsung dan tidak langsung kepimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru, maka satu alat ukur telah dibangunkan oleh pengkaji. Alat pengukuran kepimpinan yang digunakan dalam kajian terdahulu lebih banyak menumpukan aspek tingahlaku pemimpin tetapi tidak memberi penekanan terhadap aspek kognitif, iaitu kepekaan dan keupayaan untuk berfikir dalam konteks di mana mereka berada sebelum membuat keputusan atau mengambil tindakan. Pendekatan kepimpinan yang memberi penekanan kepada elemen kontekstual ini lebih kontemporari dan lebih sesuai dengan situasi semasa yang sentiasa berubah dan tidak dijangka. Kajian oleh Gröschl et al. (2019), Lang (2019), Marishane (2020), Marishane dan Mampane (2018), dan Morowane (2019) menunjukkan bahawa pemikiran dan interaksi seseorang pemimpin dengan persekitarannya membolehkan pemimpin mensistesis maklumat dengan cara

lebih efisien dan efektif, dan seterusnya mempengaruhi tingkah laku proaktif serta menjamin kelangsungan organisasi di bawah pimpinannya.

Selain daripada mengenal pasti pengaruh langsung kepemimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru, maka persoalan keempat adalah adakah peranan perantara dapat menjelaskan pengaruh tidak langsung kepemimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru. Jurang kajian masih memerlukan bukti empirikal yang dapat menyokong pengaruh tidak langsung kepemimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru dan ini memberi ruang untuk menentengahkan pengaruh faktor perantara iaitu pemerksaan guru dan kesejahteraan guru di tempat kerja. Kedua-kedua faktor perantara ini dipilih berdasarkan kajian terdahulu yang menunjukkan bahawa terdapat hubungan yang positif antara persekitaran kerja dengan komitmen organisasi guru (Benawa et al., 2018; Bibi et al., 2019; Cheng & Kadir, 2018; Dou et al., 2016; Fernet et al., 2016; Ford et al., 2019; Gordon, 2018). Sebagai contoh, kajian oleh Ford et al. (2019) mendapati bahawa pengetua yang sentiasa menyokong guru dan menjaga keperluan psikologikal guru seperti memberi kepercayaan dan mewujudkan hubungan interpersonal yang baik secara bersiri telah meningkatkan komitmen organisasi guru.

Selain itu, pengetua yang menekankan elemen kolaboratif dan mewujudkan hubungan keserakanan yang baik dalam kalangan guru (Gordon, 2018; Noman et al, 2017; 2018), memberikan autonomi, ruang dan peluang dalam membuat keputusan dan menimbulkan perasaan dihargai dalam kalangan guru dan pentadbir (Ahmed & Malik, 2019; Brezicha, 2019; Cope, 2017; Jabbar & Hussin, 2018) juga merupakan antara aspek psikologikal yang harus dititikberatkan dan dipertingkatkan supaya guru akan

lebih yakin dan seronok ketika bekerja. Dalam erti kata lain, adalah sesuatu yang normal setiap perkara yang berlaku, khususnya dalam bidang sains social, melibatkan proses yang dinamakan sebab akibat. Walau bagaimanapun, tiada kajian kuantitatif yang menggabungkan aspek psikologikal iaitu faktor pemerksaan guru dan kesejahteraan guru di tempat kerja secara bersiri bagi menjelaskan pengaruh tidak langsung kepimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru.

Pemilihan kedua-dua faktor perantara, iaitu pemerksaan guru dan kesejahteraan guru di tempat kerja untuk menjelaskan pengaruh tidak langsung kepimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru ini juga adalah berdasarkan kepada gabungan dua teori iaitu Teori Kontingensi Fiedler (Fiedler, 1967) dan juga Teori Z (Ouchi, 1981). Gabungan antara kepimpinan kontekstual (yang responsif terhadap konteks) seperti yang didokong oleh Teori Kontingensi Fiedler (Fiedler 1967); dan amalan pengurusan sumber manusia yang bercirikan humanistik iaitu yang menitikberatkan kesejahteraan pekerja melalui kepercayaan dan hubungan yang baik antara pekerja dengan orang bawahan. Oleh itu, Teori Z (Ouchi, 1981) dipostulasikan dapat meningkatkan komitmen organisasi guru. Selain itu, elemen perantara bersiri sepertimana yang telah dicadangkan oleh Hayes et al. (2011) dan digunakan dalam kajian adalah bagi menjelaskan dengan lebih komprehensif proses sebab akibat iaitu pengaruh tidak langsung kepimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru.

Kesimpulannya, kajian-kajian terdahulu yang dibincangkan di atas telah memberi satu gambaran bahawa gabungan faktor peramal seperti kepimpinan kontekstual pengetua, pemerksaan guru dan kesejahteraan guru di tempat kerja berkemungkinan dapat

menambahbaik tahap komitmen organisasi guru ke tahap yang lebih memberangsangkan. Ini kerana walaupun kajian terdahulu telah dijalankan ke atas aspek pemerksaan guru, kepimpinan pengetua, dan kesejahteraan guru di tempat kerja, namun pengaruh kepimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru serta peranan pembolehubah perantara dalam kajian ini memberi tambahan yang unik kepada bidang teori dan praktis di sekolah dalam konteks Malaysia. Perantara bersiri yang digunakan dalam kajian dipostulasi dapat menjelaskan dengan lebih komprehensif pengaruh kepimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru. Gabungan Teori Z dan Teori Kontingensi Fiedler memberikan alasan untuk menjelaskan peranan dan kepentingan kepimpinan yang berasaskan konteks dan kemahiran pengurusan yang cekap dan humanistik untuk kelestarian komitmen organisasi guru.

1.3 Objektif Kajian

Umumnya, kajian ini bertujuan untuk menentukan pengaruh kepimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru dengan pemerksaan guru, dan kesejahteraan guru di tempat kerja dijadikan sebagai perantara melalui pengujian model persamaan berstruktur (*structural equation modeling*).

Objektif khusus kajian adalah seperti berikut:

1. Mengenal pasti tahap kepimpinan kontekstual pengetua, pemerksaan guru, kesejahteraan guru di tempat kerja dan komitmen organisasi guru.
2. Menganalisis perbezaan min bagi tahap pemerksaan guru, kesejahteraan guru di tempat kerja dan komitmen organisasi guru berdasarkan faktor demografi iaitu jantina, umur dan pengalaman mengajar guru.
3. Menguji pengaruh secara langsung bagi pasangan konstruk berikut:

- i) Pengaruh kepemimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru.
 - ii) Pengaruh kepemimpinan kontekstual pengetua terhadap pemeraksanaan guru.
 - iii) Pengaruh kepemimpinan kontekstual pengetua terhadap kesejahteraan guru di tempat kerja.
 - iv) Pengaruh pemeraksanaan guru terhadap komitmen organisasi guru.
 - v) Pengaruh kesejahteraan guru di tempat kerja terhadap komitmen organisasi guru.
 - vi) Pengaruh pemeraksanaan guru terhadap kesejahteraan guru di tempat kerja.
4. Menentukan peranan pemeraksanaan guru dan kesejahteraan guru di tempat kerja sebagai perantara bagi menerangkan pengaruh tidak langsung sebagaimana pernyataan berikut:
- i) Kepimpinan kontekstual pengetua dapat mempengaruhi pemeraksanaan guru dan seterusnya mempengaruhi kesejahteraan guru di tempat kerja.
 - ii) Kepimpinan kontekstual pengetua dapat mempengaruhi pemeraksanaan guru dan seterusnya mempengaruhi komitmen organisasi guru.
 - iii) Kepimpinan kontekstual pengetua dapat mempengaruhi kesejahteraan guru di tempat kerja dan seterusnya mempengaruhi komitmen organisasi guru.

- iv) Pemerkasaan guru dapat mempengaruhi kesejahteraan guru di tempat kerja dan seterusnya mempengaruhi komitmen organisasi guru.
- v) Kepimpinan kontekstual pengetua secara bersiri dapat mempengaruhi pemerkasaan guru, seterusnya mempengaruhi kesejahteraan guru di tempat kerja dan akhirnya mempengaruhi komitmen organisasi guru.

1.4 Soalan Kajian

Berdasarkan kepada objektif khusus kajian, soalan kajian adalah seperti berikut:

1. Apakah tahap kepimpinan kontekstual pengetua, pemerkasaan guru, kesejahteraan guru di tempat kerja dan komitmen organisasi guru?
2. Adakah terdapat perbezaan tahap berdasarkan aspek demografi iaitu jantina, umur dan pengalaman mengajar dalam konstruk pemerkasaan guru, kesejahteraan guru di tempat kerja dan komitmen organisasi guru?
3. Adakah terdapat pengaruh secara langsung bagi pasangan konstruk berikut?
 - i) Pengaruh kepimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru.
 - ii) Pengaruh kepimpinan kontekstual pengetua terhadap pemerkasaan guru.
 - iii) Pengaruh kepimpinan kontekstual pengetua terhadap kesejahteraan guru di tempat kerja.
 - iv) Pengaruh pemerkasaan guru terhadap komitmen organisasi guru.

- v) Pengaruh kesejahteraan guru di tempat kerja terhadap komitmen organisasi guru.
 - vi) Pengaruh pemerksaan guru terhadap kesejahteraan guru di tempat kerja.
4. Adakah pemerksaan guru dan kesejahteraan guru di tempat kerja merupakan perantara yang signifikan bagi menerangkan pengaruh tidak langsung sebagaimana pernyataan berikut?
- i) Kepimpinan kontekstual pengetua mempengaruhi pemerksaan guru, yang seterusnya mempengaruhi kesejahteraan guru di tempat kerja.
 - ii) Kepimpinan kontekstual pengetua mempengaruhi pemerksaan guru yang seterusnya mempengaruhi komitmen organisasi guru.
 - iii) Kepimpinan kontekstual pengetua mempengaruhi kesejahteraan guru di tempat kerja yang seterusnya mempengaruhi komitmen organisasi guru.
 - iv) Pemerksaan guru mempengaruhi kesejahteraan guru di tempat kerja yang seterusnya mempengaruhi komitmen organisasi guru.
 - v) Kepimpinan kontekstual pengetua mempengaruhi pemerksaan guru yang seterusnya mempengaruhi kesejahteraan guru di tempat kerja, dan akhirnya mempengaruhi komitmen organisasi guru.

1.5 Hipotesis Kajian

Sembilan hipotesis di bawah (H_{01} - H_{09}) menjelaskan perbezaan tahap bagi konstruk dalam kajian iaitu pemeraksanaan guru, kesejahteraan guru di tempat kerja dan komitmen organisasi guru.

- H_{01} : Tidak terdapat perbezaan tahap yang signifikan dalam pemeraksanaan guru berdasarkan jantina guru.
- H_{02} : Tidak terdapat perbezaan tahap yang signifikan dalam pemeraksanaan guru berdasarkan umur guru.
- H_{03} : Tidak terdapat perbezaan tahap yang signifikan dalam pemeraksanaan guru berdasarkan pengalaman mengajar guru.
- H_{04} : Tidak terdapat perbezaan tahap yang signifikan dalam kesejahteraan guru di tempat kerja berdasarkan jantina guru.
- H_{05} : Tidak terdapat perbezaan tahap yang signifikan dalam kesejahteraan guru di tempat kerja berdasarkan umur guru.
- H_{06} : Tidak terdapat perbezaan tahap yang signifikan dalam kesejahteraan guru di tempat kerja berdasarkan pengalaman mengajar guru.
- H_{07} : Tidak terdapat perbezaan tahap yang signifikan dalam komitmen organisasi guru berdasarkan jantina guru.
- H_{08} : Tidak terdapat perbezaan tahap yang signifikan dalam komitmen organisasi guru berdasarkan umur guru.
- H_{09} : Tidak terdapat perbezaan tahap yang signifikan dalam komitmen organisasi guru berdasarkan pengalaman mengajar guru.

Manakala sebelas hipotesis di bawah (H_{A10} - H_{A20}) menjelaskan pengaruh langsung dan pengaruh tidak langsung konstruk dalam kajian iaitu kepimpinan kontekstual

pengetua, pemerksaan guru, kesejahteraan guru di tempat kerja dan komitmen organisasi guru.

- H_{A10}: Kepimpinan kontekstual pengetua mempunyai pengaruh langsung yang signifikan terhadap komitmen organisasi guru.
- H_{A11}: Kepimpinan kontekstual pengetua mempunyai pengaruh langsung yang signifikan terhadap pemerksaan guru.
- H_{A12}: Kepimpinan kontekstual pengetua mempunyai pengaruh langsung yang signifikan terhadap kesejahteraan guru di tempat kerja.
- H_{A13}: Pemerksaan guru mempunyai pengaruh langsung yang signifikan terhadap komitmen organisasi guru.
- H_{A14}: Kesejahteraan guru di tempat kerja mempunyai pengaruh langsung yang signifikan terhadap komitmen organisasi guru.
- H_{A15}: Pemerksaan guru mempunyai pengaruh langsung yang signifikan terhadap kesejahteraan guru di tempat kerja.
- H_{A16}: Pemerksaan guru berperanan sebagai pemboleh ubah perantara yang signifikan bagi menjelaskan pengaruh tidak langsung kepimpinan kontekstual pengetua terhadap kesejahteraan guru di tempat kerja.
- H_{A17}: Pemerksaan guru berperanan sebagai pemboleh ubah perantara yang signifikan bagi menjelaskan pengaruh tidak langsung kepimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru.
- H_{A18}: Kesejahteraan guru di tempat kerja berperanan sebagai pemboleh ubah perantara yang signifikan bagi menjelaskan pengaruh tidak langsung kepimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru.

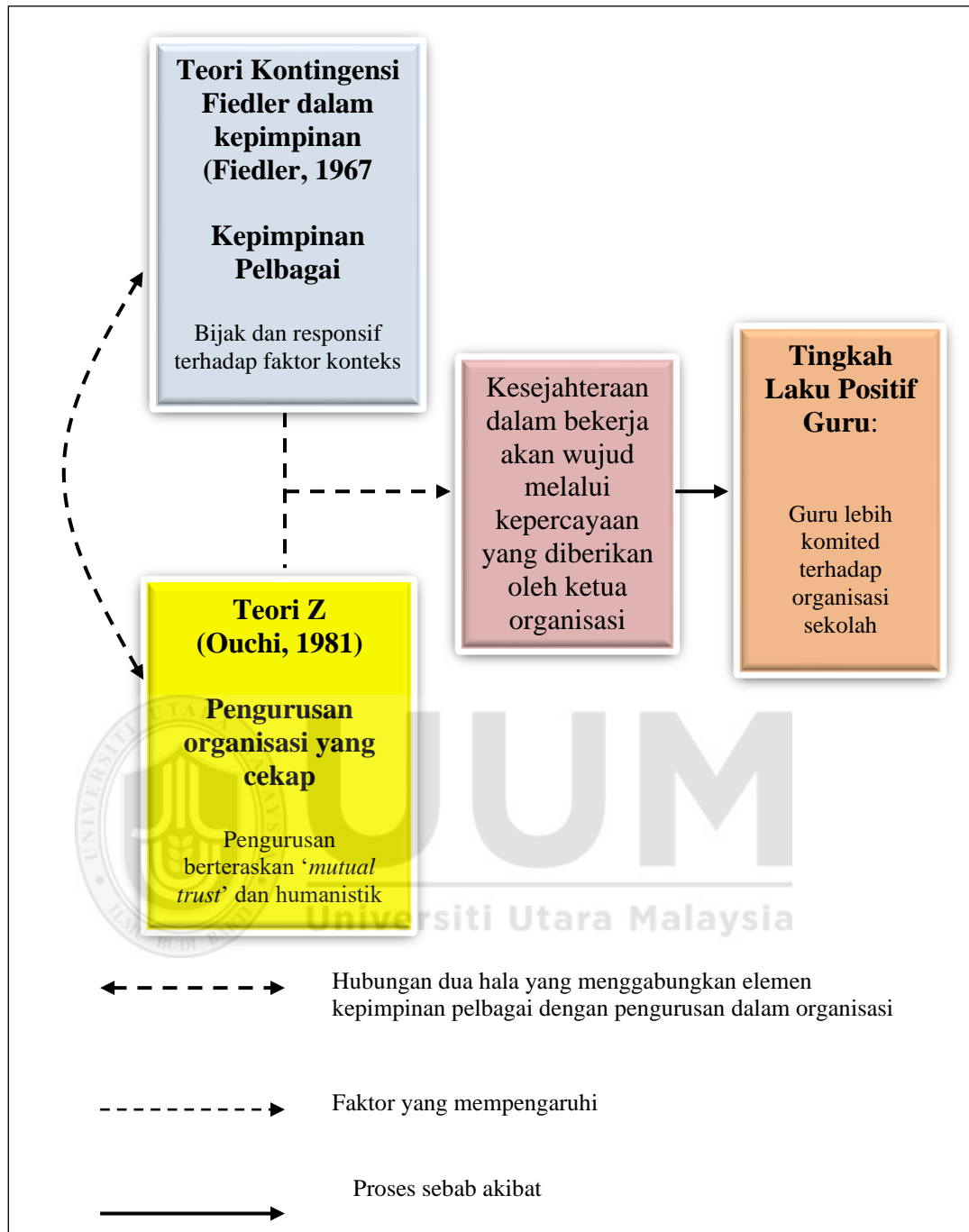
H_{A19}: Kesejahteraan guru di tempat kerja berperanan sebagai pemboleh ubah perantara yang signifikan bagi menjelaskan pengaruh tidak langsung pemerksaan guru terhadap komitmen organisasi guru.

H_{A20}: Pemerksaan guru dan kesejahteraan guru di tempat kerja berperanan sebagai pemboleh ubah perantara bersiri (*serial mediation*) yang signifikan bagi menjelaskan pengaruh tidak langsung kepimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru.

1.6 Kerangka Kajian

1.6.1 Kerangka Teoretikal

Rajah 1.1 di bawah menunjukkan kerangka teoretikal yang digunakan dalam kajian. Kerangka teoretikal ini menggabungkan dua teori iaitu Teori Kontingensi Fiedler (Fiedler, 1967) dan teori pengurusan organisasi iaitu Teori Z (Ouchi, 1981) bagi menjelaskan kepentingan dua elemen iaitu kepimpinan dan pengurusan organisasi terhadap komitmen organisasi guru. Penggabungan dua elemen penting melibatkan dua teori sebagai tunjang. Dalam erti kata lain, amalan kepimpinan yang pelbagai dan responsif terhadap faktor konteks dan pengurusan organisasi yang cekap merupakan faktor yang mencetuskan persekitaran kerja yang positif yang seterusnya merangsang guru untuk memberi komitmen terhadap organisasi sekolah mereka.

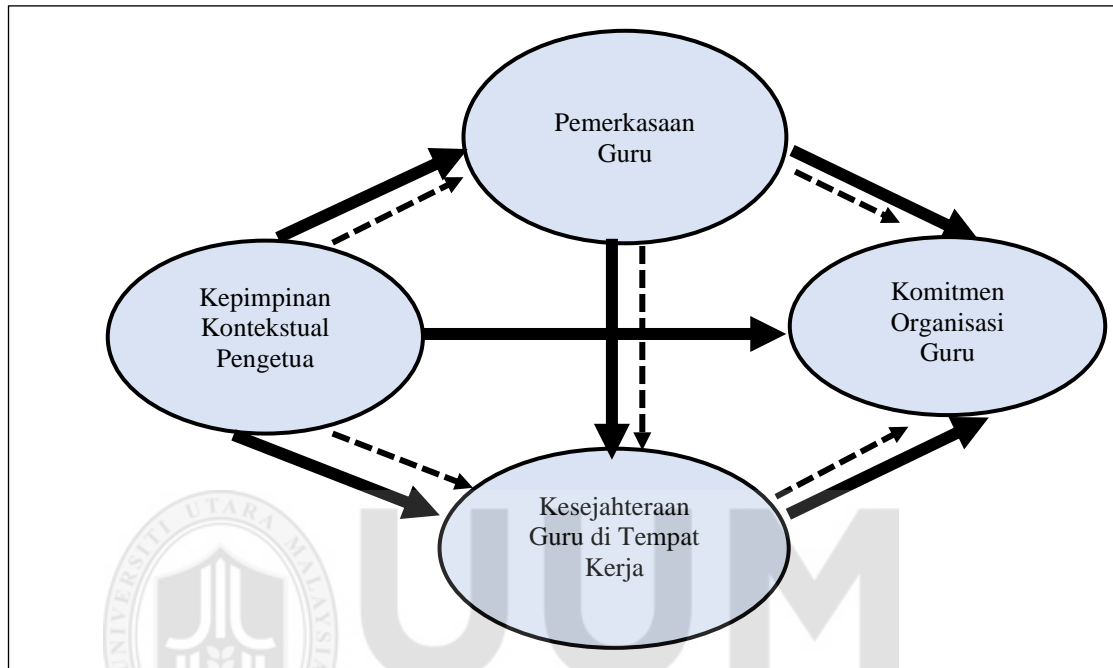


Rajah 1.1. Kerangka Teoretikal yang menggabungkan Teori Kontingensi Fiedler (1967) dengan Teori Z (Ouchi, 1981) bagi menerangkan perkaitan pemboleh ubah dalam kajian

1.6.2 Kerangka Konseptual Kajian

Rajah 1.2 di bawah pula menunjukkan kerangka konseptual kajian. Kerangka konseptual kajian ini menunjukkan bahawa kepemimpinan kontekstual pengetua, pemerksaan guru, dan kesejahteraan guru di tempat kerja dipostulasikan dapat

mempengaruhi komitmen organisasi guru secara langsung. Pengupayaan guru dan kesejahteraan guru di tempat kerja juga dipostulasikan berperanan sebagai perantara yang dapat menjelaskan pengaruh tidak langsung kepimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru.



Rajah 1.2. Kerangka konseptual kajian model pengaruh kepimpinan kontekstual pengetua, pemeriksaan guru, dan kesejahteraan guru di tempat kerja terhadap komitmen organisasi guru

Kerangka konseptual kajian di atas dibina berdasarkan dapatan kajian empirikal yang menunjukkan terdapat pengaruh positif persekitaran dalaman organisasi terhadap komitmen organisasi guru. Dalam kerangka konseptual ini, pengkaji melihat bahawa amalan kepimpinan kontekstual akan mempengaruhi dua faktor psikologikal iaitu pemeriksaan guru dan kesejahteraan guru di tempat kerja, yang seterusnya dapat meningkatkan komitmen organisasi guru. Selain daripada itu, kerangka konseptual ini dibina berdasarkan kepada kerangka teoretikal sebagaimana yang telah diterangkan sebelumnya.

1.7 Kepentingan Kajian

Kehendak dan keperluan semasa yang tidak terjangka dalam bidang pendidikan menuntut guru kekal komited dengan tugas supaya agenda pendidikan nasional tercapai. Justeru, keperluan untuk meningkatkan komitmen guru adalah sangat penting malah juga ditekankan dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM, 2013-2025). Hakikat peri pentingnya komitmen guru yang dikaitkan dengan kualiti guru menjadi agenda kajian bukan hanya sekadar di Malaysia tetapi di kebanyakan negara lain yang juga menitik beratkan kualiti pendidikan melalui komitmen guru yang sememangnya secara langsung terbukti berkesan terhadap kualiti pencapaian murid. Selain itu, kualiti kepimpinan pengetua yang mempunyai hubungan langsung terhadap komitmen guru juga perlu dipertingkatkan supaya amalan kepimpinan pengetua yang berkesan ini dapat menyumbang kepada varians komitmen organisasi guru. Oleh itu maklumat dan dapatan kajian ini dapat menjanakan satu rangka kerja yang baharu dalam pembinaan model komitmen organisasi guru merangkumi elemen kepimpinan dan pengurusan pengetua di abad ke-21 dalam mewujudkan persekitaran kerja yang positif.

Kajian terhadap komitmen perlu dilaksanakan secara berterusan supaya tahap komitmen guru selari dengan kehendak semasa yang semakin mencabar. Dalam kajian ini faktor kepimpinan kontekstual pengetua yang mula diberikan perhatian oleh para sarjana dilihat sebagai faktor penting dalam usaha meningkatkan komitmen organisasi. Melalui kajian yang sistematik, kajian ini dapat memberi sumbangan kepada teori dan praktikal khususnya kepada teori kepimpinan dalam konteks pendidikan secara umum dan khususnya bagi konteks pendidikan di Malaysia. Pembinaan alat ukur kepimpinan kontekstual pengetua dalam kajian ini dapat dijadikan sumber rujukan kepada pihak

pengurusan. Sebagai contoh, dimensi yang terbentuk hasil daripada pembinaan alat ukur ini dapat dijadikan sebagai rujukan dan diberi perhatian dalam meneroka ciri-ciri kepimpinan sekolah yang berkesan khususnya dalam konteks Malaysia. Ia juga dapat dimanfaatkan oleh bahagian sumber manusia supaya pengurusan sumber manusia khasnya dalam pendidikan dapat dilaksanakan dengan lebih efektif melalui penekanan dua pemboleh ubah perantara dalam kajian ini iaitu pemerksaan guru dan kesejahteraan guru di tempat kerja. Kedua-dua elemen ini merupakan faktor motivasi yang dapat meningkatkan komitmen organisasi guru.

Di samping itu, kajian ini merupakan perintis kepada kajian empirikal beserta kaedah kuantitatif yang mengkaji pengaruh kepimpinan kontekstual pengetua terhadap tingkah laku guru khususnya komitmen organisasi guru dengan mempostulasikan pemerksaan guru dan kesejahteraan guru di tempat kerja sebagai perantara.

1.7.1 Sumbangan Kepada Bukti Empirikal

Kajian ini menjadi bukti empirikal bagi mengisi jurang teori yang dicadangkan bagi menjelaskan varians komitmen organisasi guru dengan menggunakan faktor peramal yang telah dipilih dengan begitu teliti. Hal yang demikian adalah disebabkan oleh ketidakcukupan bukti empirikal dalam kajian yang menggabungkan kesemua pemboleh ubah secara menyeluruh. Kajian ini menerangkan bahawa kepimpinan yang bijak dan pengurusan yang cekap merupakan amalan positif bagi organisasi secara menyeluruh dapat meningkatkan komitmen organisasi guru adalah berdasarkan kepada penggabungan Teori Z (Ouchi, 1981) dan Teori Kontingensi Fiedler (Fiedler, 1967). Dalam erti kata lain, gaya kepimpinan pengetua yang mengupaya guru-guru di

bawahnya dan menjaga kesejahteraan guru di tempat kerja mampu meningkatkan varians komitmen organisasi guru.

Selain itu, kajian ini juga membangunkan satu alat ukur kepimpinan kontekstual pengetua berasaskan tujuh dimensi kepimpinan kontekstual yang dicadangkan oleh Noman et al. (2017, 2018) dengan mengambil kira keperluan kepimpinan kontekstual pengetua yang perlu responsif kepada faktor konteks berdasarkan saranan para sarjana bidang kepimpinan sekolah seperti Braun et al. (2011), Hallinger (2016), dan Leithwood (2017). Pembangunan alat ukur ini juga mengambil kira domain utama kepimpinan sekolah sebagaimana yang telah dicadangkan oleh sarjana dalam bidang kepimpinan pendidikan (seperti Leithwood et al., 2006; Leithwood et al., 2019; Murphy et al., 2007) dan satu dimensi tambahan iaitu kecerdasan kontekstual yang juga telah disarankan supaya diberi perhatian dalam pembangunan alat ukur kepimpinan abad ke-21 (seperti Kutz, 2008; Lang, 2019; Marishane, 2020; Marishane & Mampane, 2018; Morowane, 2019). Elemen kecerdasan kontekstual yang dicadangkan bukan sahaja penting untuk kepimpinan abad ke-21, malah penting dalam menghadapi cabaran semasa dunia yang yang *volatile, uncertain, complex, ambiguous* (VUCA).

1.7.2 Sumbangan Kepada Teori

Kajian ini telah menghasilkan satu model yang menerangkan peranan kepimpinan kontekstual pengetua dalam meningkatkan komitmen organisasi guru. Gaya kepimpinan berdasarkan konteks dan pengurusan organisasi yang cekap yakni mengupaya guru-guru dan menitikberatkan kesejahteraan guru di tempat kerja mampu meningkatkan varians komitmen organisasi guru. Hal ini kerana kajian ini

menggabungkan Teori Z oleh Ouchi (1981) dan Teori Kontingensi Fiedler (Fiedler, 1967). Model yang dibina berasaskan kerangka teoretikal telah menunjukkan bahawa kepimpinan kontekstual pengetua dapat meningkatkan komitmen organisasi guru melalui kepimpinan yang bijak dan responsif terhadap faktor konteks serta pengurusan sekolah yang cekap iaitu menitikberatkan elemen psikologikal guru. Elemen psikologikal guru yang dimaksudkan ialah menjaga kesejahteraan guru semasa bekerja melalui kepercayaan yang diberikan oleh pemimpin. Walaupun Teori Z adalah satu falsafah dalam pengurusan sumber manusia yang pada asalnya diamalkan oleh sektor perniagaan yang berasaskan keuntungan, namun, kajian ini mengaplikasikan gaya pengurusan tersebut ke dalam sektor pendidikan memandangkan falsafah yang dibawa oleh teori ini adalah berasaskan pendekatan psikologikal dan bersesuaian dengan kerangka kajian yang dibawa di dalam kajian ini.

1.7.3 Sumbangan Kepada Bidang Pendidikan

Model ini dapat menjadi panduan kepada pembuat dasar seperti Bahagian Sumber Manusia di Kementerian Pendidikan Malaysia dan Institut Aminuddin Baki khususnya berkaitan pembinaan alat ukur dalam kajian ini. Adalah menjadi keperluan dalam mencari faktor terbaik khususnya usaha-usaha bagi mewujudkan persekitaran kerja yang positif bagi meningkatkan komitmen organisasi guru di Malaysia. Melalui model ini, dapatan menunjukkan bahawa gabungan pemboleh ubah dalam model telah menyumbang kepada varians komitmen organisasi guru dan telah menjelaskan dengan lebih baik pengaruh kepimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru. Menjadi hasrat khususnya bagi kalangan warga pendidik supaya pihak yang berkepentingan seperti pentadbir sekolah, pejabat pendidikan daerah serta jabatan pendidikan negeri dapat mengupaya guru-guru secara maksimum, khususnya hal yang

berkaitan proses pengajaran mereka, menitikberatkan faktor yang dapat meningkatkan kesejahteraan guru di tempat kerja seperti tugas yang jelas, keserakanan yang tinggi, dan pentadbir yang bijak dalam menghargai kerja buat guru supaya mereka dapat bekerja dengan lebih selesa. Elemen pemerkasaan semasa bekerja dilihat sangat signifikan dalam mempengaruhi keseronokan bekerja guru-guru. Justeru itu, mereka akan lebih komited dalam menjalankan tanggungjawab sebagai pendidik.

1.8 Batasan Kajian

Dari segi limitasi, kajian ini merupakan menumpukan kepada pengumpulan data secara kuantitatif dengan kaedah tinjauan, iaitu data keratan rentas yang didapatkan dari alat ukur yang digunakan iaitu soal selidik. Kajian kuantitatif menggunakan soal selidik akan sedikit sebanyak terdedah kepada unsur bias (*common method varians*) yang disebabkan oleh penilaian atau pelaporan sendiri (*self-rating*) oleh responden kajian. Walau bagaimana pun, usaha untuk meminimumkan bias yang mungkin timbul dari penilaian atau pelaporan sendiri ini telah dilakukan dengan cara memberikan penerangan kepada responden tentang tujuan mereka menjawab soal selidik hanya untuk kajian semata-mata dan mereka tidak perlu menuliskan nama pada kertas soal selidik bagi menjaga kerahsiaan diri mereka.

Di samping itu juga, soal selidik juga telah dimurnikan dan melalui ujian rintis agar ayat-ayat yang digunakan mudah difahami dan tidak mempunyai unsur yang sensitif. Ini membolehkan responden menjawab dengan selesa tanpa perlu berhempas pulas memikirkan jawapan, yang mungkin boleh membawa kepada jawapan yang tidak telus. Hasil dapatan ini sangat bergantung kepada integriti responden ketika menjawab soalan yang dikemukakan. Sehubungan dengan itu, pengkaji mengandaikan bahawa

kesemua maklumat yang telah diberikan adalah berdasarkan kepada pengalaman dan pendapat guru sekolah yang telah dipilih sebagai sampel kajian.

Dari segi delimitasi pula, kajian ini hanya mengambil kira beberapa faktor yang terbatas berdasarkan gabungan dua teori yang dipilih yang menjadi asas kajian. Dalam kajian ini, kepimpinan kontekstual pengetua, pemeraksanaan guru, dan kesejahteraan guru di tempat kerja secara positif mempengaruhi komitmen organisasi guru di sekolah. Walaupun terdapat faktor lain yang boleh juga dipostulasikan sebagai mempengaruhi komitmen organisasi guru secara positif, tetapi oleh kerana kajian ini melibatkan pengujian model persamaan berstruktur, maka pemilihan faktor mestilah berasaskan teori dan bukti empirikal yang tekal. Justeru, dapatan kajian ini akan terbatas mengikut skop kajian yang hanya melibatkan faktor yang dinyatakan.

Kajian melibatkan sampel seramai 371 orang guru sekolah menengah harian negeri Kelantan sahaja. Namun begitu, umum maklum bahawa semua guru kakitangan awam Kerajaan Malaysia berada di bawah arahan dan tadbir urus berpusat di Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM). Mereka terdiri daripada pegawai pendidikan yang telah melalui proses latihan dan pengrekrutan yang sama, serta pada dasarnya melalui proses perkembangan profesionalisme keguruan yang sama. Justeru, melalui teknik persampelan yang teliti, iaitu dengan memastikan terdapat varians dalam sampel, pemilihan guru di negeri Kelantan boleh dikatakan sebagai dapat mewakili sampel guru yang di pilih dari populasi guru Malaysia dan membolehkan dapatan dapat digeneralisasi kepada populasi kajian.

1.9 Definisi Operasional

Bagi mencapai matlamat ini, beberapa konsep utama digunakan di dalam kajian ini. Ia merangkumi konstruk kepemimpinan kontekstual pengetua, pemeraksanaan guru, kesejahteraan guru di tempat kerja dan komitmen organisasi guru sebagaimana yang ditafsirkan oleh pengkaji lalu.

1.9.1 Kepimpinan Kontekstual Pengetua

Kepimpinan kontekstual pengetua dalam kajian ini merujuk kepada bagaimana persepsi guru terhadap kepimpinan dan pengurusan pengetua yang tangkas dan berfikir secara bijaksana dalam mentafsir konteks, mengurus, mentadbir dan memimpin sekolah dengan penuh berhemah. Konstruk ini terdiri daripada tiga dimensi iaitu i) sokongan pedagogik; ii) keserakanan; dan iii) kecerdasan kontekstual.

1.9.2 Pemeraksanaan guru

Pemeraksanaan guru dalam kajian ini adalah merujuk kepada sejauh mana seseorang guru merasakan bahawa mereka diberi peluang untuk mengembangkan potensi secara profesional, diberi autonomi dan peluang membuat keputusan dalam menyelesaikan masalah, dihormati kerana kemahiran serta ilmu yang dimiliki dan diiktiraf atas apa telah dicapai. Konstruk ini mempunyai enam dimensi i) membuat keputusan; ii) pembangunan profesionalisme; iii) status; iv) efikasi sendiri; v) autonomi; dan vi) impak.

1.9.3 Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja

Kesejahteraan guru di tempat kerja dalam kajian ini merujuk kepada kebahagiaan dan kegembiraan yang dinikmati oleh guru-guru yang merangkumi bagaimana guru

merasakan kesan yang mendalam terhadap kerja serta faktor-faktor yang membawa kepada kebahagiaan guru di tempat kerja baik dari segi nilai dalaman ataupun nilai luaran.

1.9.4 Komitmen Organisasi Guru

Komitmen organisasi guru dalam kajian ini merujuk kepada sejauh mana guru menerima, melibatkan diri dalam aktiviti sekolah dan setia terhadap sekolah.

1.10 Kesimpulan

Bab ini membincangkan secara umum pengenalan tentang kajian yang telah dijalankan, pernyataan masalah tentang komitmen organisasi guru, kepimpinan kontekstual pengetua, pemerksaan guru dan kesejahteraan guru di tempat kerja. Kerangka teoretikal, kerangka konseptual, objektif kajian, persoalan kajian, hipotesis kajian, kepentingan kajian, batasan kajian serta rasionalnya pemilihan pemerksaan guru dan kesejahteraan guru di tempat kerja sebagai pemboleh ubah perantara bagi menerangkan hubungan di antara pemboleh ubah-pemboleh ubah yang digunakan di dalam kajian ini.

Kajian ini telah membuktikan bahawa pengurusan kepimpinan kontekstual pengetua, pemerksaan guru dan kesejahteraan guru di tempat kerja adalah sangat penting untuk meningkatkan komitmen organisasi guru. Isu kesejahteraan guru di sekolah, kebajikan guru dan keselesaan guru di tempat kerja dan sewaktu menjalankan tugas perlu diperbaiki dan ditingkatkan supaya guru dapat menjalankan tugas dengan lebih komited. Seperti juga aspek pemerksaan di mana guru perlu dilibatkan bersama dalam

proses membuat keputusan dan pemimpin perlu juga mempercayai kemampuan guru dalam membuat keputusan.

Penglibatan guru dalam dalam hal-hal yang berkaitan dengan aktiviti di sekolah amat perlu supaya keadaan ini dapat menjamin dan meningkatkan sikap kebertanggungjawaban dan kerjasama dalam kalangan guru terhadap program yang dianjurkan oleh sekolah. Di sini, peranan kepimpinan kontekstual pengetua adalah sangat penting supaya pemerksaan dan kesejahteraan guru di tempat kerja menjadi intipati penting dalam membicarakan hal kepimpinan dan pengurusan sekolah yang cekap dalam konteks sekolah. Sekiranya pengurusan sekolah gagal dalam meningkatkan penglibatan guru, pemerksaan guru dan gagal menjaga dan menjamin kesejahteraan guru di tempat kerja, dibimbangi situasi ini akan merendahkan komitmen guru terhadap sekolah dan pastinya kelestarian sekolah akan terjejas. Guru yang komited adalah aset utama yang perlu diberi keutamaan dalam memastikan agenda transformasi pendidikan Malaysia tercapai dengan jayanya.

BAB DUA

TINJAUAN LITERATUR

2.1 Pengenalan

Kajian empirikal membuktikan bahawa faktor kepimpinan sekolah dan komitmen organisasi guru merupakan antara faktor utama yang menyumbang kepada keberkesanan sekolah dan pencapaian murid. Sejauh mana guru komited dalam melaksanakan tugas di sekolah adalah berkait rapat dengan sejauh mana kepimpinan pengetua berupaya mewujudkan persekitaran dan amalan kerja yang dapat memotivasikan guru untuk terus komited dalam tugas. Dalam erti kata lain, persekitaran kerja yang positif di sekolah adalah satu perkara yang subjektif dan berkemungkinan akan berbeza berdasarkan konteks guru dan di mana sekolah itu berada.

Persekitaran dan sikap terhadap kerja yang positif di sekolah mungkin dapat diwujudkan sekiranya pemimpin sekolah mampu membuatkan guru berasa selamat sama ada secara fizikal dan emosi di tempat kerja, meningkatkan tahap profesionalisme dan matlamat diri. Persekitaran sedemikian dilihat sangat kondusif dan mendorong guru untuk lebih komited dan seterusnya membantu mencapai matlamat sekolah. Dalam kajian ini, aspek kepimpinan pengetua, pemeraksanaan guru dan kesejahteraan guru di tempat kerja adalah antara elemen yang penting dan dipostulasi berupaya mendefinisi persekitaran kerja yang positif dalam konteks profesion guru sekolah. Pengaruh yang positif, kepimpinan pengetua, pemeraksanaan guru dan kesejahteraan guru di tempat kerja terhadap komitmen organisasi guru dapat dilihat berdasarkan beberapa kajian lepas yang bakal dibincangkan di dalam bab ini. Menurut kajian-kajian yang telah dijalankan seperti oleh Ayala (2019); Gordon

(2018); dan Morris et al. (2019), pemimpin sekolah perlu bijak dan peka terhadap tanggungjawab penting iaitu memotivasi guru di bawahnya supaya terus komited terhadap matlamat organisasi. Kepekaan dan kebijaksanaan pengetua menggabungkan faktor konteks dalam memimpin dan mengurus sekolah berkemungkinan memberi impak yang positif terhadap psikologi dan motivasi guru untuk lebih komited semasa bekerja. Penggabungan dua teori, iaitu Teori Kontingensi Fiedler dan Teori Z, dipostulasi berupaya mewujudkan persekitaran kerja yang positif yang dapat meningkatkan komitmen organisasi guru.

2.2 Latar Belakang Teori

Kajian dijalankan bagi menjelaskan pengaruh kepemimpinan kontekstual pengetua, pemerksaan guru dan kesejahteraan guru di tempat kerja terhadap komitmen organisasi guru. Secara dasarnya, kajian ini bersandarkan kepada integrasi dua teori yang mempunyai perspektif yang jelas dalam menghubungkan kesemua konstruk dalam kajian. Penggabungan kedua-dua buah teori ini memberi fokus kepada kepentingan elemen kepemimpinan dan elemen pengurusan organisasi yang memenuhi keperluan psikologikal dalam mempengaruhi komitmen organisasi guru. Elemen kesejahteraan guru di tempat kerja dan pemerksaan guru adalah berdasarkan kepada Teori Z oleh Ouchi (1981) manakala kepemimpinan kontekstual pengetua adalah berdasarkan kepada Teori Kontingensi Fiedler oleh Fiedler (1967). Penggabungan dua teori, iaitu Teori Kontingensi Fiedler (1967) dan Teori Z (Ouchi, 1981), dapat menerangkan dengan lebih baik bagaimana keempat-empat konstruk dalam kajian ini bergabung. Dalam erti kata lain, hubung kait bagi keempat-empat konstruk dalam kajian adalah hasil gabungan dua buah teori ini. Penggabungan kedua-dua teori ini dapat menjelaskan bahawa kepemimpinan yang responsif terhadap faktor konteks (Teori

Kontingensi Fiedler, 1967) secara positifnya akan mencetus persepsi positif dalam kalangan guru iaitu mereka percaya bahawa mereka telah diberi kepercayaan dalam menjalankan tugas, diberi penghormatan ke atas kemahiran yang dimiliki oleh mereka, diberi peluang untuk bersama-sama membuat keputusan, dan diberi ruang yang mencukupi untuk proses pengajaran mereka. Seterusnya, persepsi positif ini telah menyebabkan mereka berasa seronok dalam bekerja, merasakan mereka berada dalam situasi yang saling bantu-membantu sama ada dengan barisan pentadbiran mahupun rakan sejawat, melakukan kerja dengan lebih bermakna dan diberi penghargaan sewajarnya. Persekitaran kerja yang positif ini, iaitu merasa seronok bekerja melalui penghormatan dan kepercayaan oleh barisan pentadbiran secara berturutan (bersiri), akan menyebabkan timbulnya tanggungjawab untuk komited dengan organisasi tersebut sebagaimana yang telah diperkenalkan oleh Ouchi (1981) dalam Teori Z.

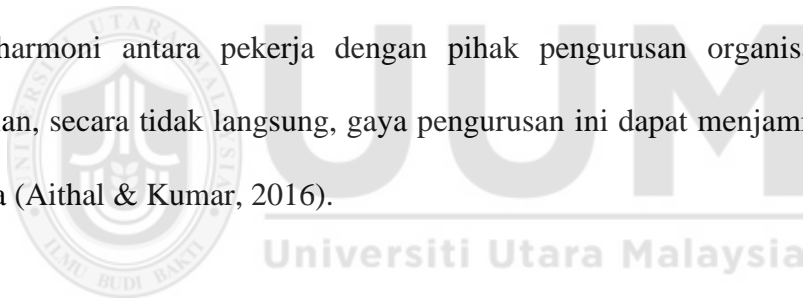
2.2.1 Teori Z (Ouchi, 1981)

Teori Z merupakan satu pendekatan sosiologikal (Kalamuthu & Islam, 2020) yang diasaskan oleh Ouchi (1981). Kewujudannya dilihat satu kaedah dalam mengurus pekerja dalam sesebuah organisasi (Hoa & Hoa, 2015) malah kaedah ini dilihat lebih menyeluruh (Lunenburg, 2011). Teori Z merupakan lanjutan daripada pandangan McGregor (1960) iaitu konsep yang dibawa dalam Teori X dan Teori Y yang lebih menekankan faktor individu iaitu peribadi dan gaya kepimpinan pengurus dalam meningkatkan produktiviti. Ouchi (1981), dalam Teori Z pula, mementingkan amalan positif dalam organisasi secara menyeluruh dalam meningkatkan produktiviti (Lunenburg, 2011). Dalam erti kata lain, Teori Z tidak melihat sikap atau corak tingkah laku pengurus secara individu tetapi bagaimana beliau mengambil kira tentang konteks organisasi itu sendiri secara keseluruhan sebagai penentu produktiviti.

Ouchi (1981) berpandangan bahawa komitmen pekerja dan kesetiaan terhadap organisasi dapat dicapai melalui penekanan terhadap kesejahteraan pekerja dengan adanya kepercayaan kepada ahli bawahan dan mengadakan sesi rundingan dalam membuat keputusan. Hal sedemikian juga akan membuatkan pekerja berasa mereka adalah sebahagian daripada organisasi (Barney, 2004). Dengan menekankan kebersamaan dan memberi kepercayaan kepada pekerja bawahan dalam membuat keputusan serta mewujudkan suasana kekeluargaan dalam organisasi, secara langsung, ia akan meningkatkan kesejahteraan pekerja di tempat kerja yang akhirnya dapat memberi manfaat kepada organisasi (Bryson et al., 2018, Ouchi, 1981). Dalam erti kata lain, konteks organisasi yang sedemikian ini mendorong pekerja supaya lebih komited dan akan terus setia bersama organisasi (Lunenburg, 2011).

Konsep sebab akibat dalam Teori Z walau bagaimanapun dilihat seakan sama dengan idea yang dibawakan oleh Teori Pertukaran Sosial oleh Homans (1958). Teori Pertukaran Sosial menganggap bahawa hubungan antara organisasi dan pekerja adalah sebagai proses analisis kos-manfaat (*cost-benefit*). Sebagai contoh, pertukaran ini biasanya melibatkan hubungan pengurus-bawahan dan, sebagai balasan daripada hubungan yang baik antara pekerja dan organisasi, pekerja akan membalasnya dengan kepercayaan, bekerja keras, dan komitmen kepada organisasi. Pemilihan Teori Z dalam menterjemahkan kajian ini dilihat lebih tepat kerana elemen memperkasa pekerja dan elemen kesejahteraan di tempat kerja adalah lebih jelas dinyatakan dalam Teori Z sebagai faktor persekitaran kerja positif dan memenuhi keperluan psikologikal pekerja yang membolehkan tercetusnya motivasi dalam diri pekerja untuk lebih komited terhadap organisasi tersebut

Selain daripada itu, berdasarkan kepada Teori Z, kecekapan sesebuah organisasi tidak hanya bergantung kepada teknologi tetapi bergantung kepada bagaimana organisasi tersebut mengurus sumber manusia mereka dengan efektif (Ouchi & Price, 1978). Ia memberi maksud bahawa faktor manusia, pengurusan sumber manusia, dan persekitaran kerja yang positif adalah antara elemen penting dalam memastikan kelestarian organisasi (Abid et al., 2019; Nawaz et al., 2018). Pengurusan sumber manusia yang cekap dapat memberi kesan yang positif terhadap organisasi dan juga pekerja seperti meningkatkan komitmen, kepuasan, dan prestasi pekerja, kesetiaan kepada organisasi dan keakraban antara pemimpin dengan pekerja (Aithal & Kumar, 2016). Pengurusan yang berorientasikan manusia dapat mewujudkan iklim bekerja yang harmoni antara pekerja dengan pihak pengurusan organisasi. Oleh yang demikian, secara tidak langsung, gaya pengurusan ini dapat menjamin kesejahteraan pekerja (Aithal & Kumar, 2016).



Konsep pengurusan Teori Z yang diperkenalkan adalah berdasarkan kepada tiga teras utama dalam pengurusan organisasi iaitu kepercayaan (*trust*), keadaban (*subtlety*) dan keakraban (*intimacy*) (Azumi, 1982). Peningkatan atau penghasilan kepada situasi atau keadaan yang positif adalah juga berdasarkan kepada ciri-ciri berikut:

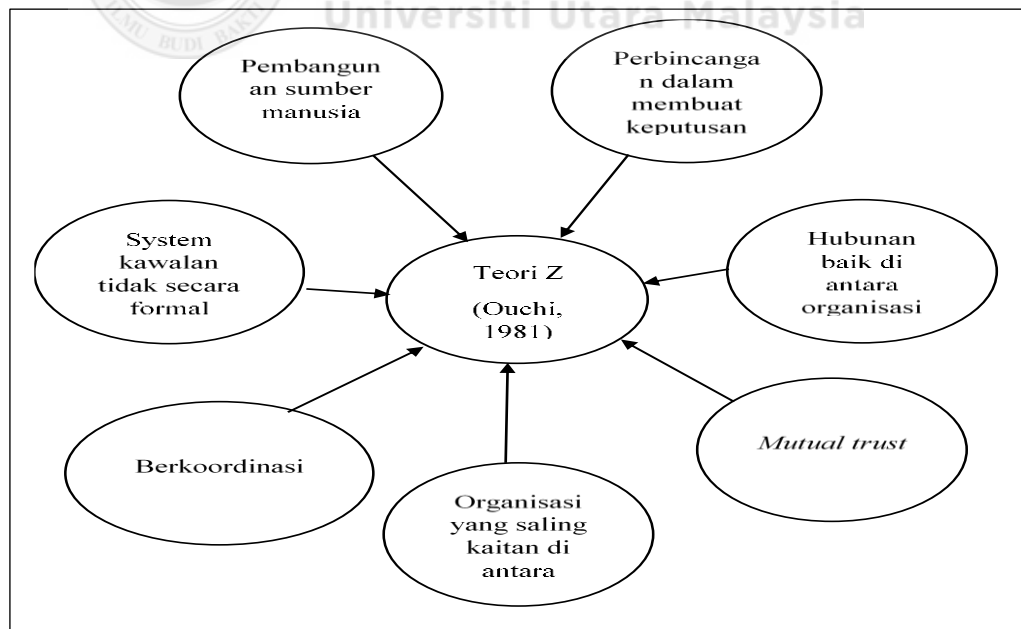
- 1) Mengamalkan konsep '*mutual trust*'. Ouchi (1981) menyatakan bahawa integriti dan keterbukaan merupakan perkara yang sangat penting untuk keberkesanan organisasi. Unsur kepercayaan dan keterbukaan yang diamalkan dalam pengurusan akan dapat meningkatkan amalan kerja berpasukan dan kebersamaan serta pengambilan keputusan adalah secara kolektif. Walaupun mengamalkan kecekapan

dalam gaya pengurusan, pada masa yang sama mereka juga meletakkan keyakinan terhadap keputusan yang dibuat oleh orang bawahan. Keadaan ini akan menjadikan pekerja lebih komited serta memberi sumbangan kepada organisasi seperti peningkatan prestasi dan kesetiaan terhadap organisasi (Aithal & Kumar, 2016).

- 2) Hubungan yang kuat antara organisasi dengan pekerja. Daft (2004) menyifatkan bahawa organisasi jenis Z adalah lebih bersifat seperti satu keluarga yang besar berbanding sebuah organisasi yang berhierarki.
- 3) Penglibatan pekerja dalam organisasi untuk meningkatkan komitmen dan prestasi dalam membuat keputusan. Amalan perbincangan (*consensus*) yang diamalkan dapat menimbulkan rasa kebertanggungjawaban yang tinggi terhadap organisasi. Selain daripada itu, amalan perbincangan bukan sekadar dapat meningkatkan produktiviti malah mencetuskan kegembiraan di tempat kerja (Azumi, 1982).
- 4) Kesepaduan organisasi (*integrated organisation*) iaitu organisasi yang mengutamakan penggiliran kerja yang membolehkan semua pekerja memahami setiap tugas di dalam organisasi yang tiada pengkhususan. Malah kaedah ini dapat meningkatkan tahap pemahaman terhadap setiap tugas. Dalam organisasi sekolah, penggiliran kerja sememangnya jelas dilaksanakan dan setiap guru semestinya memahami setiap bidang tugas yang wujud di peringkat sekolah.

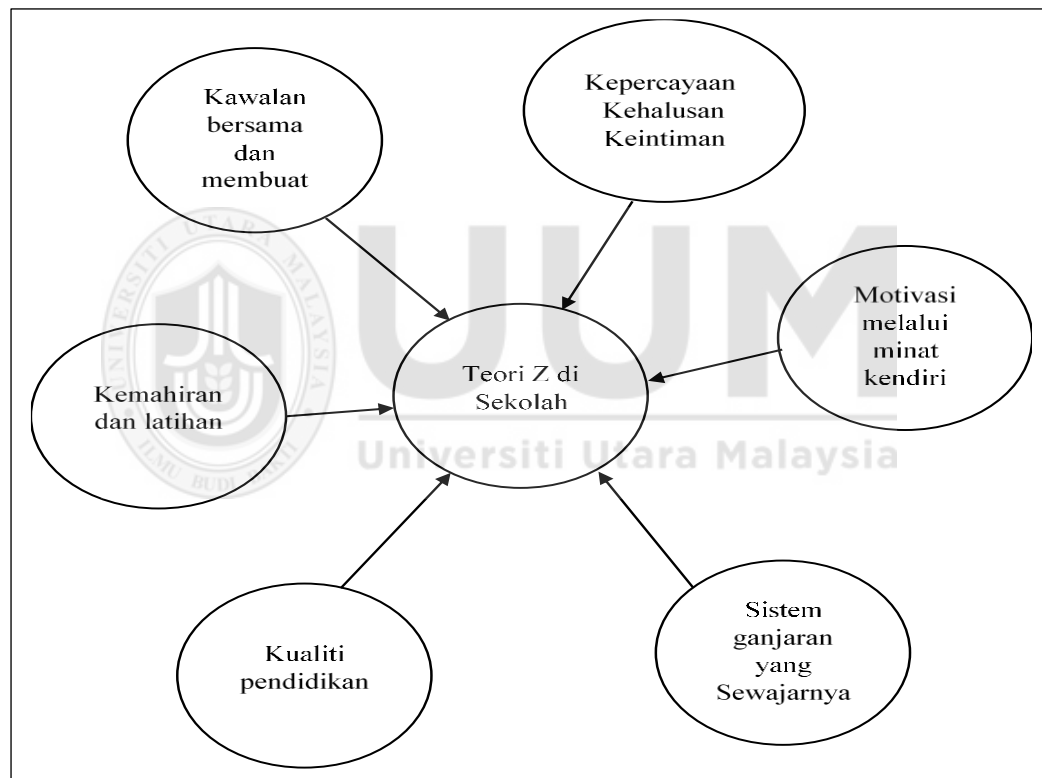
- 5) Penilaian tahap prestasi dilakukan secara teliti dan berhati-hati serta formal agar tidak menimbulkan masalah dengan pekerja walaupun sistem kawalan berlaku secara tidak formal.

Selain daripada itu, Teori Z menganggap bahawa pengurusan yang baik dan tepat dipercayai akan menyebabkan pekerja dapat menjalankan tugas mengikut kemampuan mereka serta kesejahteraan terjamin. Justeru itu, Teori Z disifatkan sebagai pengurusan yang dapat mengurangkan pusing ganti pekerja, meningkatkan komitmen, menambahbaik semangat dan kepuasan pekerja serta meningkatkan produktiviti dengan drastik dan sesuai diaplikasikan di sektor perkhidmatan seperti sekolah. Kajian oleh Lunenburg (2011) menyifatkan bahawa Teori Z tidak menekankan gaya ataupun tingkah laku penyelia tetapi lebih kepada penekanan terhadap konteks organisasi secara keseluruhan. Model Teori Z yang diilustrasikan oleh Lunenburg (2011) dalam pengurusan organisasi dan sumber manusia adalah berdasarkan kepada Rajah 2.1.



Rajah 2.1. Model Teori Z dalam pengurusan organisasi dan sumber manusia (Sumber: Lunenburg, 2011)

Dalam konteks pendidikan, Ouchi (1982) telah mengaplikasikan Teori Z dengan beberapa ciri yang diterangkan berdasarkan Rajah 2.2 di bawah. Berdasarkan komponen utama yang diperkenalkan ke dalam bidang pendidikan sekolah, elemen-elemen ini secara gabung jalin akan menyebabkan komitmen guru terhadap organisasi akan meningkat. Ini kerana, berdasarkan kepada kerangka kajian, pemboleh ubah perantara, iaitu kesejahteraan guru di tempat kerja dan juga pemerksaan guru, juga menjadi antara amalan pengurusan sumber manusia yang dititikberatkan berdasarkan kepada Teori Z.



Rajah 2.2. Komponen utama Teori Z yang diaplikasikan di sekolah (Ouchi, 1982)
(Sumber: Lunenburg, 2011)

2.2.1.1 Komponen Utama Teori Z di Sekolah

Ouchi (1982) telah membahagikan beberapa komponen utama Teori Z dalam pengurusan di sekolah iaitu:

a) Kepercayaan, Keadaban dan Keakraban

Menurut Ouchi (1981), tiada institusi yang dapat wujud tanpa kepercayaan, keadaban, dan keakraban. Nilai seperti kepercayaan di sekolah hanya dapat wujud di kalangan orang-orang yang memahami bahawa tujuan mereka adalah bersesuaian untuk jangka masa panjang. Konsep ini berdasarkan kepada andaian bahawa kepercayaan hanya akan wujud setelah wujudnya persefahaman di antara ahli di dalam organisasi seperti di dalam aspek tugas, percakapan dan juga teknologi. Dalam konteks sekolah, kepercayaan hanya boleh terbina melalui keintiman dan sikap profesional dengan orang lain, termasuk hubungan interpersonal yang rapat di antara pelajar dengan pelajar, guru dengan pelajar, guru dengan guru, pentadbir dengan guru, dan pentadbir dengan pelajar.

b) Motivasi Melalui Minat Kendiri

Dalam konteks sekolah, barisan pentadbiran perlu memberi ruang kepada guru-guru untuk melakukan sesuatu berdasarkan minat sendiri masing-masing. Memberi kebebasan berdasarkan minat sendiri dapat membantu dalam meningkatkan komitmen serta melakukan sesuatu dengan lebih baik. Berdasarkan kepada Teori Z, apabila ahli diberi peluang membuat keputusan bersama dalam pembentukan objektif dan matlamat organisasi, maka apa yang dilakukan berdasarkan minat sendiri itu juga akan memberi impak yang positif terhadap organisasi.

c) Sistem Ganjaran Yang Sewajarnya

Ketua organisasi perlu peka terhadap pekerja yang bekerja dengan gigih tanpa mengira masa dan tenaga. Dalam konteks sekolah, adalah perlu memberi ganjaran dan pengiktirafan kepada mereka yang telah berkhidmat dengan dedikasi dan penuh

tanggungjawab. Keyakinan pekerja akan wujud terhadap organisasi sekiranya mereka percaya bahawa setiap perlakuan yang memberi impak positif terhadap organisasi akan dinilai dan diberi pengiktirafan yang sewajarnya tanpa adanya unsur-unsur birokrasi.

d) Kualiti Pendidikan

Dalam mengaplikasikan pendekatan Teory Z di sekolah-sekolah, pendidikan berkualiti haruslah bertumpu kepada proses pengajaran dan pembelajaran. Berdasarkan kepada dapatan penyelidikan, strategi terbaik perlu dicuba, dinilai, dan diperhalus mengikut keperluan serta konsisten dengan teori gaya pembelajaran (Neill-Blackwell, 2012) supaya pelajar yang mempunyai pelbagai keupayaan juga berjaya di sekolah. Salah satu aset terbesar di mana-mana negara dalam membangunkan aspek sosial dan ekonomi adalah berdasarkan sistem sekolahnya. Pendidikan yang berkualiti tinggi dapat membawa kepada penghasilan tenaga kerja mahir yang memberi impak yang lebih baik kepada ekonomi negara.

e) Kemahiran dan Latihan

Latihan yang disarankan adalah bagi meningkatkan penyertaan dan perbincangan dalam membuat keputusan serta kawalan bersama dalam mengenali organisasi seperti objektif, masalah dan sumber keseluruhannya. Secara khusus, guru dan kakitangan bukan pentadbiran yang lain dilatih dalam perancangan, proses organisasi (motivasi, kepimpinan, membuat keputusan, komunikasi dan perubahan), dan proses dalam sistem belanjawan kerana jarang bagi sekolah mendedahkan aktiviti harian pentadbir kepada guru. Latihan ini direka untuk mewujudkan sikap keterbukaan, kepercayaan, dan penglibatan pekerja.

f) Kawalan Bersama dan Membuat Keputusan

Pentadbir sekolah mesti meluangkan masa yang cukup untuk berbincang dengan pelajar, guru, ibu bapa, dan komuniti tentang objektif sekolah dan bagaimana sekolah beroperasi. Pemimpin sekolah mesti memahami sistem insentif yang ada untuk kakitangan supaya kepercayaan dapat dibina berdasarkan kepada sistem insentif yang diperkenalkan serta pentadbir boleh melibatkan guru untuk membuat keputusan bersama dan bertanggungjawab terhadap keputusan bersama yang diambil.

Jelasnya, melalui penekanan dalam pengurusan organisasi yang lebih baik iaitu mengutamakan kesepakatan dalam membuat keputusan, mewujudkan elemen kepercayaan, keadaban dan keakraban dalam kalangan pekerja dan peringkat pengurusan, memberi ruang pekerja melakukan kerja berdasarkan minat dan potensi, memberikan ganjaran yang sewajarnya serta menyediakan latihan yang diperlukan, secara positifnya, akan menimbulkan keseronokan dalam bekerja dan ianya merupakan satu motivasi untuk terus komited menjalankan tugas.

2.2.2 Teori Kontingensi Fiedler (Fiedler, 1967)

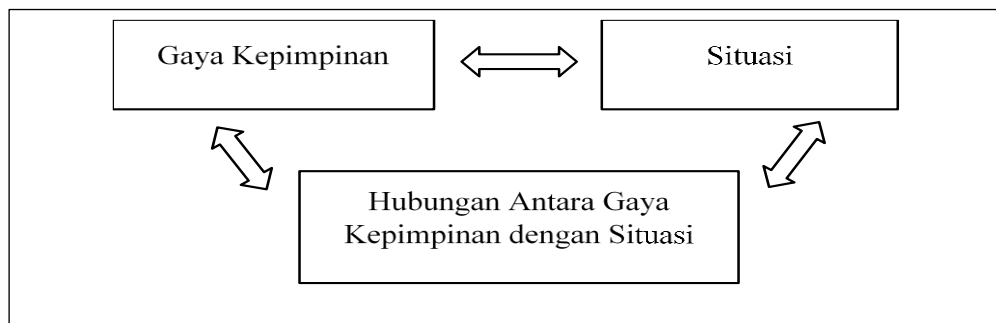
Keberkesanan kaedah kontingensi dalam memimpin organisasi telah diusulkan oleh Fred Fiedler (1978) dalam Model *Contingency in Leadership* (Fiedler, 1967, 1978) berasaskan Teori Kontingensi Fiedler (Fiedler, 1967) selain daripada buku yang ditulis iaitu *A Contingency Model of Leadership Effectiveness*. Berdasarkan teori ini, kepimpinan berkesan tidak dapat dihasilkan hanya dengan kepimpinan tunggal, tetapi kepimpinan yang berkesan berdasarkan teori ini adalah kepimpinan yang perlu disesuaikan dengan situasi/konteks di mana pemimpin itu berada. Menurut teori ini, gaya kepimpinan yang berkesan dalam satu-satu situasi mungkin tidak menunjukkan

keberkesanan yang sama jika diaplikasikan di tempat lain. Oleh yang demikian, amalan mencedok, memindah dan meniru gaya kepimpinan yang berkesan di tempat lain (*adopt*) dilihat tidak sesuai. Dalam erti kata lain, kepimpinan yang berkesan bukanlah satu gaya kepimpinan sahaja, malah untuk keberkesanan dalam kepimpinan, ia perlu gabungan pelbagai gaya kepimpinan bagi satu-satu keadaan (Fiedler, 1967).

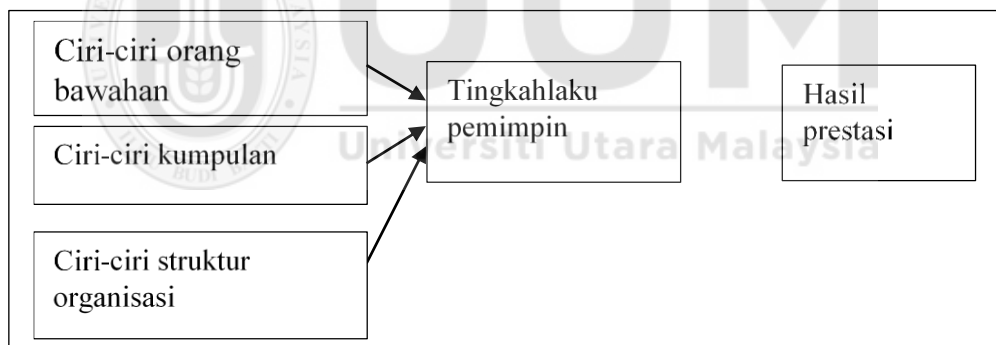
Model Kontingensi dalam kepimpinan (Fiedler, 1971;1978) beranggapan bahawa gaya kepimpinan seseorang pemimpin itu ditentukan oleh situasi di dalam organisasi tersebut. Ia bermaksud kumpulan atau organisasi berkenaan bergantung kepada kesepadanan gaya kepimpinan dengan pekerja di bawahnya dan setakat mana keadaan ini memberi pengaruh kepada pemimpin. Menurut Fiedler (1978), terdapat tiga faktor utama yang mempengaruhi gaya kepimpinan pemimpin iaitu hubungan antara pemimpin dengan subordinat (*leader-member relations*), struktur tugas (*task structure*) dan kekuatan posisi (*power of position*).

Melalui Model Kontingensi dalam kepimpinan, segala tugas yang dilaksanakan oleh pekerja adalah berdasarkan kepada sejauh mana keintiman atau hubungan yang baik antara ketua organisasi dengan pekerja. Hubungan antara ketua organisasi dengan pekerja menjelaskan sejauh mana ketua organisasi itu dipercayai dan disukai oleh pekerjanya dan kepercayaan pekerja terhadap ketua organisasi juga mempengaruhi komitmen pekerja terhadap organisasi. Sikap ketua organisasi yang melihat orang bawahan sebagai kontingen dalam menentukan gaya kepimpinan mereka dapat memberi faedah terhadap organisasi. Hubungan yang intim antara ketua organisasi dengan orang bawahan, secara positifnya, akan mempengaruhi prestasi melalui hubungan yang baik antara seorang pemimpin dengan orang bawahan mereka. Oleh

yang demikian, situasi dalam sesebuah organisasi (seperti ciri-ciri orang bawahan, ciri-ciri kumpulan, dan struktur organisasi sangat mempengaruhi tingkah laku pemimpin yang akhirnya akan memberi impak yang positif terhadap prestasi organisasi. Model Kontingensi dalam kepemimpinan oleh Fiedler (1978) dijelaskan berdasarkan Rajah 2.3 dan Rajah 2.4 yang menggambarkan hubungan antara gaya kepemimpinan dengan situasi.



Rajah 2.3. Model Kontingensi dalam Keberkesanan Memimpin (Fiedler (1978)



Rajah 2.4. Faktor yang mempengaruhi gaya kepemimpinan berdasarkan Teori Kontingensi Fiedler (Fiedler, 1967).

2.3 Konsep Komitmen Organisasi

Komitmen organisasi merupakan satu konstruk yang kompleks untuk dikaji. Pelbagai pendekatan telah digunakan oleh penyelidik terdahulu bagi mendapatkan konsep yang tepat untuk komitmen organisasi. Terdapat tiga pendekatan dalam mendefinisikan dan mengukur komitmen organisasi. Pendekatan tersebut merangkumi “*Calculative Approach*”, “*Attitudinal Approach*”, dan “*Multidimensional Approach*” (Cohen, 2014).

Berdasarkan kepada ketiga-tiga pendekatan tersebut, “*Attitudinal Approach*” atau pendekatan sikap (Cohen, 2014) telah mengukur komitmen organisasi berdasarkan kepada tiga elemen iaitu 1) kepercayaan yang kuat terhadap matlamat organisasi, norma dan nilai; 2) kesanggupan untuk berusaha dan melibatkan diri di dalam organisasi; dan 3) kesetiaan yang kuat untuk terus kekal bersama organisasi tersebut (Cohen, 2014; Mowday et al., 1982; Mowday et al., 1979; Porter et al., 1974).

Ketiga-tiga elemen ini adalah berasaskan kepada konsep komitmen organisasi yang diketengahkan oleh Porter et al. (1974) iaitu kesungguhan atau kekuatan relatif seseorang individu mengidentifikasikan dirinya dan penglibatannya yang tinggi dalam organisasi tersebut selari dengan tujuan, norma dan nilai organisasi. Oleh yang demikian, komitmen organisasi merupakan sikap atau tingkah laku yang terhasil apabila seseorang pekerja itu mempercayai dan menerima matlamat dan nilai organisasi serta ingin tetap berada dan bekerja bersama organisasi tersebut untuk membantu mencapai matlamat organisasi. Dalam erti kata lain, komitmen organisasi melibatkan penerimaan matlamat dan nilai organisasi, bersedia menyumbang usaha untuk organisasi dan keinginan untuk setia dengan tempat kerja sedia ada (Cheng & Kadir, 2018; Ekrot et al., 2016; Ibrahim et al., 2017). Definisi ini membuktikan bahawa pekerja yang mempunyai komitmen organisasi akan lebih bertahan sebagai sebahagian daripada organisasi jika dibandingkan dengan pekerja yang tidak memiliki komitmen organisasi (Affendi, 2014). Selain daripada itu, pekerja yang bergerak seiring dengan matlamat organisasi, mempunyai tahap keterlibatan yang tinggi dalam organisasi dan mempunyai pendirian untuk terus kekal bersama organisasi tersebut menunjukkan ciri-ciri pekerja yang mempunyai tahap komitmen organisasi yang tinggi.

Allen dan Meyer (1991) pula menterjemahkan komitmen organisasi sebagai satu konstruk multidimensi yang menekankan aspek psikologi dan bercirikan hubungan pekerja dengan organisasi. Komitmen organisasi ini dikatakan mempunyai implikasi terhadap keputusan samada individu pekerja akan terus bersama atau meninggalkan organisasi tersebut. Menurut Allen dan Meyer (1997), komitmen organisasi adalah berkaitan dengan kesetiaan dan kebanggaan mereka untuk terus menjadi sebahagian daripada organisasi. Oleh yang demikian, Allen dan Meyer (1997) telah mengemukakan Model Komitmen Organisasi dengan tiga komponen iaitu komitmen afektif, komitmen berterusan dan komitmen normatif. Model Komitmen Organisasi Allen dan Meyer (1997) dalam Ibrahim et al. (2017) menunjukkan bahawa komitmen organisasi (komitmen afektif, komitmen berterusan, dan komitmen normatif) dapat dipengaruhi oleh faktor-faktor seperti ciri-ciri organisasi, peribadi, pengurusan, keadaan persekitaran, pengalaman bekerja, status peranan, dan kontrak psikologi. Tiga komponen komitmen organisasi tersebut ialah:

a) Komitmen Afektif

Dimensi yang pertama di dalam model komitmen organisasi oleh Allen dan Meyer ialah komitmen afektif di mana ia menggambarkan emosi individu dan kesetiaan terhadap organisasi. Pekerja yang mempunyai tahap komitmen afektif yang tinggi ini akan terus bekerja di organisasi yang sama disebabkan terdapat matlamat, kemahuan sendiri dan nilai yang sama dengan organisasi tersebut (Allen & Meyer, 1991; Meyer et al., 2002) serta sayang akan organisasi (Amin et al. 2018).

b) **Komitmen Berterusan**

Allen dan Meyer (1997) menyifatkan komitmen berterusan adalah komitmen pekerja terhadap organisasi apabila mereka berasa satu kerugian jika meninggalkan tempat kerja yang sedia ada. Dalam kata lain, komitmen berterusan dilihat akan menjadi lebih kuat sekiranya pekerja merasakan lebih menguntungkan jika terus kekal bersama organisasi yang sedia ada (Allen & Meyer, 1996; Meyer et al., 2002; Shore et al., 1993). Ini menunjukkan bahawa ianya merupakan satu keuntungan sekiranya pekerja terus bekerja dengan organisasi tersebut dan sekiranya dia meninggalkan organisasi tersebut, ia merupakan “kos” yang perlu ditanggung oleh pekerja berkenaan. Justeru itu, dalam usaha untuk mengekalkan komitmen berterusan, organisasi perlu memberi lebih perhatian dan penghargaan kepada elemen yang dapat meningkatkan moral pekerja supaya lebih komited.

c) **Komitmen Normatif**

Komitmen normatif berdasarkan Allen dan Meyer (1991) menyifatkan ia sebagai perasaan kebertanggungjawaban untuk meneruskan perkhidmatan. Rasa kebertanggungjawaban ini yang akan membuatkan pekerja mengekalkan perkhidmatan bersama organisasi tersebut dan tidak berpindah ke organisasi yang lain (Allen & Meyer, 1990). Selain daripada itu, kekuatan komitmen normatif adalah dipengaruhi oleh konsep timbal balik antara organisasi dengan pekerja di dalam organisasi tersebut (Quratulain et al., 2018; Suliman & Iles, 2000).

Dalam konteks sekolah, tingkah laku guru yang positif terhadap sekolah dan melaksanakan tugas secara proaktif menunjukkan mereka mempunyai tahap komitmen organisasi yang tinggi. Lim dan Thien (2020) dan Mart (2013) mendapati guru yang

komited akan selalu mengutamakan keperluan dan faedah pelajar mereka dan menggunakan pelbagai teknik dan kaedah pengajaran yang unik. Di samping itu, guru yang komited akan bekerja lebih keras untuk mencapai matlamat sekolah mereka dan, sebaliknya, guru yang kurang komited akan mendorong tingkah laku menyimpang di tempat kerja seperti ketidakhadiran (Gorgon, 2018; Morin et al., 2015; Palta, 2019; Warr & Nielsen, 2018) dan buli (Gorgon, 2018; Warr & Nielsen, 2018). Dalam erti kata lain, guru yang komited akan sentiasa berusaha dan termotivasi untuk melakukan yang terbaik, kreatif dan proaktif bagi memastikan mereka dapat mengajar secara efektif dan murid belajar di dalam keadaan yang kondusif.

Dalam kajian ini, pengkaji mengoperasikan komitmen organisasi guru sebagai kesungguhan atau kekuatan relatif seseorang individu mengidentifikasikan dirinya dan penglibatannya yang tinggi dalam organisasi tersebut selari dengan tujuan, norma dan nilai organisasi. Pengukuran komitmen organisasi adalah berdasarkan kepada tiga elemen iaitu 1) kepercayaan yang kuat terhadap matlamat organisasi, norma, dan nilai; 2) kesanggupan untuk berusaha dan melibatkan diri dalam organisasi; dan 3) kesetiaan yang kuat untuk terus kekal bersama organisasi tersebut (Cohen, 2014; Mowday et al., 1982; Mowday et al., 1979; Porter et al., 1974).

2.4 Konsep Kepimpinan Kontekstual

Seluruh dunia, khususnya dalam bidang pendidikan sekolah, sentiasa mencari jalan penyelesaian terbaik untuk meningkatkan prestasi pendidikan dengan memberi tumpuan terhadap pembentukan pemimpin sekolah yang berkesan. Kepimpinan sekolah terbukti berperanan sebagai watak utama dalam mengubah prestasi sekolah (Bush et al., 2018; Daniëls et al., 2019; Harris & Jones, 2017; Marishane, 2020).

Daniëls et al. (2019), misalnya, telah membuktikan bagaimana kepemimpinan mempengaruhi prestasi sekolah dan sistemnya secara positif. Peranan pemimpin penting kerana mereka berperanan sebagai sauh dan bertanggungjawab terhadap organisasi mereka. Sesungguhnya, interaksi antara kepemimpinan dengan konteks adalah formula untuk kepemimpinan benar-benar mencapai keberkesanannya (Day et al., 2016; Day & Gurr, 2018; Gurr & Drysdale., 2018; Marishane, 2020; Noman et al., 2017; 2018; Noman & Gurr, 2020; Uysal & Sarier, 2018).

Penyelidikan kepemimpinan dalam pendidikan (seperti Alqahtani et al., 2020; Chen et al., 2016; Clarke & O'Donoghue, 2016; Day et al., 2016; Day & Gurr, 2018; Gurr & Drysdale., 2018; Gao et al., 2018; González-Falcón et al., 2019; Gordon, 2018; Madalińska-Michalak, 2014; Marishane, 2020; Noman et al., 2017; 2018; Noman & Gurr, 2020; Truong & Hallinger, 2015) telah mendapati, melalui kajian mereka, betapa berkesannya kepemimpinan sekolah yang responsif terhadap konteks. Oleh yang demikian, kepemimpinan tunggal telah mencetuskan kemusykilan dalam keberkesanan kepemimpinan kerana memindahkan strategi tertentu atau meniru amalan terbaik dalam kepemimpinan dari negara lain mungkin tidak menghasilkan hasrat yang diharapkan dalam inisiatif peningkatan kecemerlangan sekolah (Bush et al., 2018; Hallinger, 2016; Hariri et al., 2014; Harris & Jones, 2017b, 2018; Marishane, 2020; Noman et al., 2017, 2018; Truong & Hallinger, 2015). Sebagai contoh, tinjauan literatur sistematik oleh Bush et al. (2018) mengenai teori kepemimpinan sekolah di Malaysia telah menimbulkan persoalan mengenai kaitan teori kepemimpinan Barat dalam konteks Asia.

Begitu juga dalam tinjauan penyelidikan Projek Kepimpinan Sekolah Berjaya Antarabangsa (ISSPP), Gurr (2014) juga menyatakan bagaimana konteks membentuk

tingkah laku pemimpin dan bagaimana pemimpin yang baik seharusnya dapat menyesuaikan cara mereka bertindak balas terhadap fenomena seperti keadaan tidak seimbang atau turun naik (*volatility*), ketidaktentuan (*uncertainty*), kerumitan (*complexity*), dan kekaburan (*ambiguity*) (VUCA) berdasarkan konteks di mana mereka berada. Para sarjana terkemuka dalam budaya organisasi pula iaitu Hofstede, mendefinisikan budaya sebagai simbol bersama, norma dan nilai organisasi yang dapat mempengaruhi orang-orang di dalamnya, tingkah laku, kognitif dan afektif (Hofstede et al., 2005; Walsham, 2002). Oleh yang demikian, budaya secara semulajadi dikatakan agak kompleks dan dinamik kerana interaksi dua arah yang berterusan antara kepercayaan dan amalan orang-orang yang berkaitan dengan organisasi dan pembentukan budaya (Noman & Gurr, 2020). Konteks, sebaliknya, adalah konsep yang merangkumi elemen ekonomi, politik dan sosio-budaya yang berkaitan dengan organisasi (Hallinger, 2016). Dalam kajian ini, kepemimpinan kontekstual adalah lebih berfokuskan kepada faktor yang berkaitan dengan konteks sesebuah sekolah, dan tidak mencakupi elemen budaya sekolah yang menekankan kepada elemen yang agak berbeza.

Selari dengan idea ini, penyelidikan kualitatif oleh Noman et al. (2017; 2018) menjadi sokongan empirik yang paling dekat dan terkini yang mendapati bahawa amalan kepemimpinan yang berjaya di dua sekolah di Malaysia mengambil kira unsur-unsur kontekstual dalam kepemimpinan mereka. Selain itu, tinjauan ilmiah mengenai kepemimpinan oleh Oc (2018) juga disebut dalam mengenal pasti gaya kepemimpinan yang tidak hanya berdasarkan kepada tingkah laku dan sifat universal, tetapi unsur-unsur situasional atau kontekstual di mana para pemimpin berada.

Sebilangan besar kepimpinan yang berasaskan konteks adalah berakar dari Teori Kontingensi oleh Fiedler (1964, 1978). Berdasarkan teori ini, kepimpinan yang berkesan adalah hasil interaksi yang berjaya dan berfungsi antara faktor keperibadian pemimpin dan situasi di mana dia berada. Teori ini menekankan bahawa tidak ada satu cara terbaik untuk memimpin dan tidak ada satu gaya kepimpinan yang berkesan dalam satu masa dan situasi, dan mungkin tidak berkesan dalam masa dan situasi yang berbeza. Model Kontingensi dalam kepimpinan (Fiedler, 1971; 1978) menganggap bahawa gaya kepimpinan ditentukan oleh keadaan dalam organisasi. Menurut Fiedler (1978), terdapat tiga faktor utama yang mempengaruhi gaya kepimpinan pemimpin, iaitu hubungan pemimpin-anggota, struktur tugas dan kekuatan kedudukan. Dengan perkembangan semasa yang mencabar dalam bidang kepimpinan sekolah, istilah “konteks” yang berdasarkan faktor sekolah dalaman sahaja tidak lagi relevan. Sebenarnya, para sarjana terkemuka dalam kepimpinan sekolah seperti Braun et al. (2011), Hallinger (2016), dan Leithwood (2017) masing-masing mendefinisikan istilah “konteks” secara lebih luas dan perlu diberi perhatian dalam menentukan gaya kepimpinan.

Pelbagai kajian terkini (contohnya: Alqahtani et al., 2020; Harris & Jones, 2018; Marishane, 2020, Noman et al., 2017, 2018; dan Noman & Gurr, 2020) dijalankan untuk meneroka makna konteks dan mendapati bahawa, faktor dalaman seperti guru, dasar, infrastruktur di sekolah, dan belanjawan; dan faktor luaran seperti lokaliti sekolah, sejarah sekolah, ukuran sekolah, pihak berkepentingan, masyarakat, dasar, politik, dan sosioekonomi ibu bapa adalah antara elemen kontekstual yang akan mempengaruhi kepimpinan pengetua di sesebuah sekolah.

Selain daripada konsep kepimpinan kontekstual yang bertindak berdasarkan konteks, pemimpin kontekstual juga bijak dalam mentafsir konteks kerana memiliki kemahiran mendiagnostik gerak hati untuk menyelaraskan semua sumber dengan matlamat organisasi dan memahami bahawa setiap sumber akan memberi sumbangan yang berbeza. Kutz (2008) dalam *An Emerging Competency for Global Leaders* juga menyatakan satu konsep yang seakan-akan sama iaitu konsep kecerdasan kontekstual adalah merupakan satu konstruk kepimpinan yang berupaya untuk mengenal pasti dan mendiagnosis faktor kontekstual yang wujud di dalam sesuatu keadaan dan tindak-tanduk seterusnya adalah berdasarkan kepada pengaruh konteks tersebut. Malah, konsep sedemikian juga telah dibincangkan oleh Khanna (2014) dan Lang (2019) sebagai salah satu sifat yang seharusnya dimiliki oleh seorang ketua organisasi. Sebagai satu konsep, kecerdasan kontekstual ini dilihat dapat membantu untuk menggambarkan kemahiran kepimpinan yang tidak dapat dilihat (*intangible*) tetapi elemen ini telah banyak menyebabkan pemimpin mencapai potensi sebenar kepimpinan mereka (Kutz, 2008).

Konsep asas kecerdasan kontekstual dapat menjadi salah satu daripada ciri utama bagi kepimpinan kontekstual yang merangkumi tiga kebolehan dalam kemahiran insaniah (*soft skills*) iaitu: (1) mengikut gerak hati atau intuitif yang relevan; (2) kesedaran akut mengenai pemboleh ubah yang ada; dan (3) kepekaan tentang masa hadapan yang diinginkan supaya ia dapat mempengaruhi dalam membuat keputusan yang sesuai (Kutz, 2008). Dalam erti kata lain, dapat dinyatakan di sini bahawa kepimpinan kontekstual pengetua merupakan satu gaya kepimpinan yang sentiasa bergerak aktif, peka terhadap situasi sekeliling dan bertindak mengikut keperluan semasa iaitu pemimpin perlu terus menunjukkan keberkesanan kepimpinannya walaupun berada

dalam situasi yang sentiasa berubah-ubah serta dapat membuat sebarang peralihan dengan baik dalam konteks yang berbeza (Kutz, 2008; Morowane, 2019).

Dari segi sejarah pula, konsep yang berkaitan kecerdasan kontekstual juga terdapat dalam karya ahli teori bernama Sternberg (1985) yang memperkenalkan *Triarchic Model*, dengan mencadangkan tiga komponen penting kecerdasan: i) kecerdasan analitik; ii) kecerdasan kreatif; dan iii) kecerdasan kontekstual. Sternberg (1985) menekankan bahawa kebolehan abstrak dan kompleks yang lain seperti menjana idea baru atau merumuskan penyelesaian yang tidak biasa ketika mengalami situasi baru (iaitu kecerdasan kreatif); dan mengaplikasikan pengetahuan dan maklumat yang sesuai untuk orang dan situasi (iaitu kecerdasan kontekstual) juga merupakan komponen kecerdasan yang kurang diterokai sehingga ke hari ini.

Kemudian, Weick et al. (1995) juga memperkenalkan idea yang serupa dalam model yang disebut model membuat pertimbangan kontekstual iaitu mempunyai unsur-unsur penting ini: i) enakmen – tafsiran krisis; ii) pemilihan – menentukan kaedah terbaik untuk menyelesaikan krisis; dan iii) pengejalan. Kedua-dua sarjana ini iaitu Sternberg (1985) dan Weick (1995) berpendapat bahawa membuat pertimbangan dianggap penting kerana ia membolehkan para pemimpin organisasi memahami krisis secara holistik dan mempertimbangkan secara kolektif.

2.4.1 Dimensi Kepimpinan Kontekstual

2.4.1.1 Dimensi Kecerdasan Kontekstual

Dimensi kecerdasan kontekstual adalah konsep yang sebelumnya diperkenalkan oleh Huston (2006), Kurt (2008), dan Mayo dan Nohria (2005). Menurut penulis, konsep

kecerdasan kontekstual diperlukan untuk pemimpin abad ke-21 untuk mengekalkan kelestarian organisasi dan kemampuan untuk bertindak balas dengan cepat terhadap situasi yang tidak menentu. Elemen kecerdasan kontekstual memungkinkan pemikiran yang lebih intuitif dan holistik dalam membuat keputusan, dengan mengambil kira pengalaman masa lalu, situasi semasa dan kemungkinan masa depan (Kurt, 2008; Marishane, 2020). Ini menekankan perlunya pengetua sekolah menerajui perubahan dan penambahbaikan sekolah dengan fleksibel apabila dianggap sesuai, agar sesuai dengan tuntutan, keperluan dan keadaan yang selalu berubah (Lang, 2019; Marishane, 2020; Marishane & Mampane, 2018; Morowane, 2019). Dimensi Kecerdasan Kontekstual dalam kajian ini dioperasionalkan sebagai kesedaran dan kemampuan pengetua sekolah untuk mentafsirkan konteks dan lebih terbuka dan fleksibel dalam tindakannya. Ini juga bermaksud bahawa pemimpin sekolah mesti mempunyai ciri-ciri untuk menjadi pemikir ke depan, proaktif dan berani dalam membuat keputusan. Walaupun tegas, namun cukup toleran dengan orang bawahannya, dan akan berusaha menghindari konflik agar dapat mempertahankan persekitaran yang harmoni di sekolah. Selain itu, mereka juga berkolaboratif dan menyokong penglibatan antara pihak berkepentingan dalam mengurus prestasi pelajar dan sekolah.

2.4.1.2 Dimensi Sokongan Pedagogik

Pemimpin sekolah yang berkesan adalah pemimpin instruksional yang akan meletakkan aspek pedagogi sebagai keutamaan di sekolah. Hallinger (2003) menyatakan bahawa seharusnya menjadi misi pemimpin sekolah untuk mengurus program pengajaran dan mengembangkan iklim pembelajaran sekolah. Di samping itu, Piot dan Kelchtermans (2015) menggambarkan aspek instruksional terkini sebagai tidak hanya memfokuskan diri untuk mempengaruhi proses pengajaran dan

pembelajaran, tetapi juga menyadari sokongan yang diperlukan supaya dapat berfungsi dengan baik. Pengetua sekolah mungkin tidak dilihat secara langsung mempengaruhi pencapaian pelajar, tetapi tindakan mereka untuk mengakui dan memberikan sokongan instruksional sebenarnya dapat membuat banyak perbezaan dalam proses pengajaran dan pembelajaran. Penemuan dalam penyelidikan ini selari dengan karya sebelumnya (misalnya Daniëls et al., 2019; Leithwood et al., 2019; Murphy et al., 2007; Noman et al., 2017; 2018) yang menyoroti bagaimana memberi sokongan untuk pedagogi atau perkara pengajaran harus menjadi salah satu tanda dagangan dalam amalan kepimpinan yang berjaya. Definisi untuk operasional Dimensi Sokongan Pedagogik dalam kajian ini adalah kemampuan pengetua sekolah untuk merancang, melaksana dan memberi sokongan untuk semua aktiviti akademik dan ko-akademik. Pemimpin sekolah seperti itu akan memberi inspirasi kepada guru melalui semangatnya terhadap pencapaian matlamat sekolah.

2.4.1.3 Dimensi Keserakanan

Kajian oleh Noman (2017; 2018) dan Madalińska-Michalak (2014) menunjukkan bahawa pengetua yang berjaya mewujudkan persekitaran “berorientasi keluarga” dapat meningkatkan rasa kekitaan guru. Mempunyai pemimpin yang lebih peka terhadap perasaan dan kesejahteraan guru adalah sangat memberi bermanfaat kepada warga sekolah. Dimensi humanistik dalam kajian Noman et al. (2017, 2018) telah menunjukkan bahawa sikap pengetua yang mempunyai hubungan baik dengan guru, dan memberi penghargaan terhadap pencapaian guru telah berjaya memotivasi guru untuk bekerja lebih rajin. Satu kajian yang dilakukan oleh Awbery (2013) juga menekankan bagaimana keserakanan dalam kepimpinan adalah penting dalam meningkatkan nilai bekerjasama dalam mencapai visi bersama. Secara operasional,

kesejukan didefinisikan sebagai sejauh mana pemimpin sekolah menunjukkan semangat dalam mencapai matlamat sekolah dan dalam bekerja, empati dan bersungguh dalam membina komunikasi dan hubungan interaktif dengan pekerja bawahan.

2.5 Konsep Pemerksaan guru

Para pengkaji terdahulu telah memberikan konsep dan definisi pemerksaan yang berbeza-beza. Sebagai contoh, Rappaport (1987) juga menyatakan kesukaran untuk menentukan amalan pemerksaan dalam bentuk tindakan kerana ianya berbeza berdasarkan konteks. Dalam erti kata lain, sistem pentadbiran sesebuah organisasi, sama ada berpusat atau desentralisasi, akan menyebabkan perbezaan tahap amalan pemerksaan mereka. Walau bagaimanapun, konsep pemerksaan dapat dibahagikan kepada dua iaitu pemerksaan struktural dan pemerksaan psikologikal. Pemerksaan struktural berkaitan rapat dengan kuasa atau kebenaran untuk terlibat secara langsung seperti melibatkan sumber, membuat keputusan dan belanjawan. Berdasarkan kepada konsep ini, pemerksaan akan wujud sekiranya pekerja diberi kuasa dalam membuat keputusan dan autonomi dalam menjalankan tugas (Meng & Sun, 2019).

Terdapat enam komponen untuk pemerksaan struktural iaitu peluang, sumber maklumat, sokongan, kuasa formal dan kuasa tidak formal (Laschinger & Finegan, 2005; Laschinger, Finegan & Wilk, 2003). Dalam konteks sekolah, guru yang diberi peluang membuat keputusan sama ada berkaitan topik yang ingin diajar, bahan pengajaran dan boleh menentukan jenis pembelian yang merupakan proses yang menerangkan konsep pemerksaan struktural. Manakala pemerksaan psikologikal adalah berkaitan dengan kepercayaan tentang peranan yang berkait dengan organisasi

yang membuat pekerja berusaha dan berupaya untuk membentuk peranan kerja dan konteks kerja (Spreitzer, 1995).

Konsep pemerksaan psikologikal ini dilihat selari dengan pandangan Conger dan Kanungo (1988) yang memberi cadangan bahawa pemerksaan adalah satu konstruk motivasi dan bukannya konstruk hubungan pemimpin-ahli. Maka, Conger dan Kanungo (1988) telah memberi kritikan ke atas pandangan bahawa pemerksaan merupakan delegasi autoriti atau teknik pengurusan berpenglibatan. Oleh yang demikian, jika guru merasakan pendapat mereka dihargai oleh rakan sekerja dan kemahiran mereka diperlukan di sekolah, secara tidak langsung mereka sudah diupaya sebagaimana yang dikonsepskan oleh pemerksaan psikologikal. Terdapat empat komponen utama yang menerangkan pemerksaan psikologikal iaitu maksud, kompeten, pilihan dan impak (Spreitzer, 1995).

Walau bagaimanapun, teori pemerksaan dan konsep pemerksaan guru yang dibawa oleh Short dan Rinehart (1992) mencakupi dimensi yang lebih lengkap. Short dan Rinehart (1992) mendefinisikan pemerksaan guru sebagai satu proses di mana guru mengambil tanggungjawab yang dapat membantu perkembangan diri dan menyelesaikan masalah mereka sendiri. Definisi pemerksaan adalah berbeza-beza namun kebanyakan bukti literatur meletakkan asas “kuasa” bagi memahami konsep pemerksaan. Oleh yang demikian, pemerksaan juga didefinisikan oleh Saleman (2019) dan Mwanja (2015) sebagai satu pengagihan kuasa kepada guru, proses interaktif antara individu dengan persekitaran (Avidov-Ungar et al., 2014; Hargreaves, 2005), dan pemberian hak kepada guru untuk terlibat dalam menentukan tujuan dan dasar sekolah yang melibatkan penilaian profesional mereka (Ali et al.,

2019) dan satu bentuk kepimpinan yang diagihkan kepada semua ahli dalam satu-satu kumpulan di mana guru dapat mengambil bahagian dalam membuat keputusan di sekolah (Fook et al., 2017; Devos et al., 2014).

Dapat dirumuskan bahawa amalan pemerksaan guru merupakan satu proses yang menggabungkan elemen kepercayaan, kuasa dan motivasi yang diberikan oleh pihak sekolah kepada semua guru kerana kewujudannya memberi impak positif kepada guru dan seterusnya terhadap kelestarian sekolah. Konsep pemerksaan guru yang dibawa oleh Short dan Rinehart (1992) adalah lebih lengkap dengan merangkumi kedua-dua elemen yang terdapat dalam pemerksaan struktural dan psikologikal. Komponen pemerksaan guru oleh Short dan Rinehart (1992) diukur melalui enam dimensi iaitu:

a) Membuat Keputusan

Dimensi ini adalah berkaitan pandangan guru terhadap penglibatan mereka dalam membuat keputusan penting yang secara langsung akan memberi kesan kepada kerja di sekolah. Ia meliputi penglibatan dan tanggungjawab dalam belanjawan, pemilihan guru, penjadualan, kurikulum dan program yang diatur di peringkat sekolah. Jenis iklim sekolah yang mendorong penglibatan guru dalam membuat keputusan bergantung kepada tahap keterbukaan dan juga tahap keberanian dalam mengambil risiko. Keadaan ini akan mendorong guru untuk menyumbang idea dan menghasilkan pendekatan yang baharu.

Walau bagaimanapun, guru akan kurang berminat dalam membuat keputusan sekiranya guru mendapati dan merasai bahawa pengetua mereka akan membuat keputusan sendiri walaupun mereka diminta untuk memberi pandangan sebelumnya

(Short et al., 1991). Malah, perbincangan dalam membuat keputusan bersama terhadap kualiti keseluruhan dan program-program akademik yang boleh meningkatkan pencapaian sekolah akan membuat guru merasakan wujudnya konsep kepunyaan (*ownership*) dan akan lebih komited (Rosenholtz, 1985).

b) Perkembangan Profesionalisme

Perkembangan profesionalisme merujuk kepada tanggapan guru terhadap sejauh mana sekolah dapat memberi peluang di dalam perkembangan kerjaya mereka, pembelajaran secara berterusan dan perkembangan kemahiran di sekolah. Firestone (1993) menyatakan bahawa kesungguhan untuk menjadikan guru sebagai kerjaya yang profesional akan membina komitmen guru dan menambah baik pengajaran melalui peningkatan kemahiran guru.

c) Status

Ini merujuk kepada tanggapan guru bahawa mereka diberi penghormatan sebagai seorang yang profesional dan dihormati oleh rakan sejawat kerana ilmu dan kemahiran yang dimiliki (Short & Rinehart, 1992). Kemudahan yang tidak kondusif, kerja-kerja perkeranian yang banyak serta tiada kaitan dengan pengajaran, gangguan terhadap masa guru, konflik dengan komuniti dan stakeholders serta tiada sokongan daripada ibu bapa akan menyebabkan guru berasa mereka berada di status yang rendah (Short & Rinehart, 1992).

d) Efikasi Kendiri

Efikasi sendiri merujuk kepada persepsi guru bahawa mereka mempunyai kemahiran dan boleh membantu pelajar untuk belajar, mahir dalam membuat program dengan

berkesan untuk pelajar, dan boleh memberi kesan positif kepada pelajar (Short & Rinehart, 1994). Rosenholtz (1985) menyatakan bahawa terdapat perkaitan antara perasaan efikasi guru dan profesionalisme dengan dorongan guru untuk membuat keputusan dalam pengajaran. Tentunya seorang guru itu, secara professional, mempunyai kebolehan dan kemahiran yang mempunyai perkaitan yang kuat dengan pencapaian pelajar (Rosenholtz, 1985).

e) Autonomi

Dimensi autonomi pula merujuk kepada kepercayaan guru bahawa mereka dapat mengawal beberapa aspek dalam kerjaya mereka seperti mengawal jadual, kurikulum, buku teks dan perancangan pengajaran. Pengukuran kepada konsep autonomi dalam pemeraksanaan adalah kebebasan dalam membuat keputusan yang berkaitan pengajaran dan pembelajaran seperti kurikulum, jadual mengajar dan kaedah pengajaran (Short & Rinehart, 1992). Kajian oleh Rosenholtz (1987) menunjukkan, secara tradisinya, struktur birokrasi di sekolah akan menghalang autonomi guru dan ini akan mendorong kepada pengurangan guru dalam profesion perguruan (Short, 1994) sedangkan autonomi merupakan satu elemen yang perlu ada sebagai pelengkap kepada konsep pemeraksanaan (Firestone, 1991). Sebaliknya, jika guru diberikan pemeraksanaan yang cukup, ini dapat berfungsi sebagai motivasi yang dapat meningkatkan kualiti kerja guru, meningkatkan profesionalisme guru dan kualiti pengajaran (Dee et al., 2003).

f) Impak

Ini merujuk kepada persepsi guru bahawa mereka dapat memberi kesan yang bermakna yang boleh mempengaruhi sekolah. Ashton dan Web (1986) menetapkan bahawa keyakinan guru akan terbina apabila mereka merasakan bahawa mereka telah

membuat sesuatu yang berharga dan dihargai sebaliknya tahap motivasi kerja yang rendah adalah disebabkan oleh sama ada pencapaian hasil yang rendah ataupun tiada penghargaan ke atas daya usaha mereka (Blasé, 1982). Malah, sekiranya ia berlaku kepada guru, ia akan memberi kesan dengan menyebabkan guru tersebut kurang penglibatan dengan pelajar kerana menganggap mereka tidak menerima penghargaan yang sewajarnya (Short, 1994).

Secara keseluruhannya, konsep pemerksaan guru (Short & Rinehart, 1992) yang dipecahkan kepada enam dimensi di atas adalah berdasarkan kepada konsep pemerksaan guru yang diamalkan di negara Barat. Oleh itu, pandangan guru terhadap pemerksaan yang diterima oleh mereka mungkin akan berbeza-beza. Faktor darjah kebebasan guru di peringkat sekolah, kewujudan struktur birokrasi, serta konsep pengurusan yang diamalkan oleh sesebuah negara iaitu sama ada berpusat ataupun desentralisasi pasti akan memberi kesan terhadap pandangan guru. Dalam kajian ini, pengkaji mengoperasikan pemerksaan guru sebagai tanggapan guru terhadap sejauh mana mereka merasakan bahawa mereka diberi peluang untuk mengembangkan potensi secara profesional, diberi autonomi dan peluang membuat keputusan dalam menyelesaikan masalah, dihormati kerana kemahiran serta ilmu yang dimiliki dan diiktiraf atas apa yang telah dicapai. Pemerksaan guru diukur berdasarkan kepada enam dimensi iaitu dimensi membuat keputusan, pembangunan profesionalisme, impak, efikasi sendiri, autonomi, dan status.

2.6 Konsep Kesejahteraan Hidup

Kesejahteraan subjektif (*subjective well-being* – SWB) mula diberi perhatian dalam kajian sejak akhir 1950-an (Keyes, 2006) dan digunakan sebagai petunjuk kepada

kualiti hidup bagi mengawal perubahan sosial dan untuk menambahbaik polisi sosial (Land, 1975). Kesejahteraan hidup terbahagi kepada tiga elemen utama iaitu (i) kesejahteraan subjektif; (ii) kesejahteraan tempat kerja; dan (iii) kesejahteraan psikologikal (Page & Vella-Brodrick, 2008).

Menurut Kesebir dan Diener (2009) pula, kesejahteraan dikaji melalui dua perspektif iaitu pandangan hedonisme dan eudaimonis. Berdasarkan pendekatan kesejahteraan yang bergantung kepada hedonisme, pengalaman seseorang berkait rapat dengan kegembiraan yang dialami berbanding dengan kedukaan seseorang (Tomer, 2011). Ini bermaksud, kesejahteraan adalah sesuatu yang sangat subjektif yang akan dapat dirasai sekiranya seseorang lebih merasai kegembiraan berbanding kedukaan.

Manakala pandangan eudaimonis pula melihat kesejahteraan wujud melalui penglibatan seseorang ketika melakukan perbuatan yang mulia, bermoral tinggi, bermakna dan menghasilkan kemajuan (Ryan & Desi, 2001). Dalam erti kata lain, seseorang mungkin akan menikmati kesejahteraan dan kepuasan melalui penglibatan mereka dalam kerja-kerja amal dan apabila mereka mencapai kemajuan. Selain itu, Van Horn et al. (2004) mendefinisikan kesejahteraan sebagai penilaian positif daripada pelbagai aspek ke atas satu kerja termasuklah perasaan afektif, motivasi, tingkah laku, kognitif, dan dimensi psikosometik. Berkenaan dengan kesihatan fizikal, kebahagiaan eudaimonis, yang secara konsistennya lebih baik, adalah dikaitkan dengan pola litar otak, neuro endokrin, fungsi imun dan tidur yang lebih baik, risiko kardiovaskular yang lebih rendah, dan litar saraf yang lebih adaptif (Ryan et al., 2008). Menurut Diener et al. (1985) pula, kesejahteraan merupakan salah satu elemen bagi emosi positif di mana emosi positif ini yang akan mendorong seseorang untuk berfikir, merasa dan bertindak

ke arah meningkatkan perkembangan sumber dan pencapaian matlamat (Seligman et al., 2005).

2.6.1 Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja

Kajian kesejahteraan guru di tempat kerja mula mendapat perhatian penyelidik dalam bidang pendidikan berikutan impak yang positif terhadap proses pengajaran dan pencapaian murid (Education Support, 2019; Schleicher, 2018b; Turner & Thielking, 2019). Maka, kesejahteraan guru perlu dipertingkatkan (Schleicher, 2018b) supaya guru akan terus kekal komited dan kompeten semasa menjalankan tugas. Namun tanggapan sesetengah pihak bahawa kesejahteraan guru itu “perlu tetapi kurang penting” dan bukan komponen yang “mustahak” menyebabkan ia sering diabaikan (Education Support, 2019). Malah, kajian secara umum berkaitan pengurusan sumber manusia juga mendapati bahawa kesejahteraan pekerja juga sering diabaikan di sektor-sektor lain (Quest, 2017).

Dalam konteks pendidikan sekolah, pengetua seharusnya memainkan peranan penting bagi memastikan guru sentiasa berada dalam suasana yang sejahtera semasa bekerja. Sebagai seorang pengetua, faktor intrinsik (motivasi) dan ekstrinsik (persekitaran kerja) perlu diberi perhatian dan dipertingkatkan supaya kedua-dua faktor ini dapat memotivasikan guru untuk lebih komited dalam meningkatkan kualiti pengajaran dan seterusnya melestari pendidikan sekolah (Baroudi et al., 2020; Schleicher, 2018b). Kebiasaannya, guru akan merasa kecewa jika tuntutan dan keperluan seperti tugas yang diberikan, gaji yang diterima, pengiktirafan yang diberikan dan hubungan dengan pentadbir tidak dipenuhi. Keadaan ini akan mempengaruhi tahap kesejahteraan mereka di tempat kerja (Baroudi et al., 2020).

Oleh yang demikian, kesejahteraan guru di tempat kerja adalah penting kerana ia dapat membentuk kawalan minda seseorang ke arah memaksimumkan prestasi kerja dan mencapai potensi diri (Pryce-Jones, 2010). Sementara itu, Ouchi (1981) juga mengandaikan bahawa pengurusan organisasi dan sumber manusia yang bercirikan kemanusiaan akan dapat meningkatkan kesejahteraan pekerja. Oleh itu, ia memberi maksud bahawa tahap kesejahteraan di tempat kerja berkait rapat dengan persekitaran kerja yang positif dan faktor personal iaitu kawalan minda seseorang yang memotivasi diri sendiri sehingga mencapai potensi diri.

Tidak dapat dinafikan bahawa kesejahteraan di tempat kerja juga berkait rapat dengan kepuasan kerja (Kappelman, 2016). Ini bermakna konstruk kesejahteraan di tempat kerja dan kepuasan kerja mempunyai beberapa persamaan. Beberapa kajian telah membuktikan bahawa ini adalah benar. Kajian oleh Kappelman (2016) yang mendefinisikan kepuasan kerja sebagai kebahagiaan di tempat kerja didapati mempunyai persamaan tafsiran konstruk kesejahteraan guru di tempat kerja oleh Page (2005), Yusof et al. (2015) serta Yusoff dan Tengku-Ariffin (2020a). Di samping itu, terdapat beberapa definisi lain untuk kepuasan kerja yang juga berkait rapat dengan kesejahteraan di tempat kerja iaitu persepsi pekerja tentang kerja mereka (Jordan et al., 2017; Luthans, 2002) dan perasaan positif terhadap pekerjaan (Batugal & Tindowen, 2019; Baroudi et al., 2020; Faragher et al., 2005). Di samping mempunyai persamaan dari segi definisi operasional, kedua-dua konstruk ini juga adalah berasaskan kepada Teori Dua Faktor oleh Herzberg (1959) dengan mengukur konstruk tersebut berdasarkan dua dimensi iaitu nilai dalaman (motivasi) dan nilai luaran (persekitaran kerja). Oleh yang demikian, kedua-dua konstruk ini mempunyai saling kaitan dari segi makna, konsep dan cara pengukuran. Maka dalam kajian ini, konstruk kepuasan kerja

juga menjadi rujukan dalam mengkaji aspek kesejahteraan guru di tempat kerja sekiranya pengukuran konstruk tersebut adalah berasaskan kepada Teori Dua Faktor oleh Herzberg (1959).

Dalam konteks guru di sekolah, Yusof et al. (2015) telah mendefinisi kesejahteraan guru di tempat kerja sebagai kebahagiaan dan kegembiraan yang dinikmati oleh guru di sekolah merangkumi bagaimana mereka merasakan kesan yang mendalam serta faktor-faktor yang membawa kepada kebahagiaan mereka di sekolah sama ada dari segi faktor dalaman mahupun faktor luaran. Manakala Harter (2002) mengkonsepkan kesejahteraan di tempat kerja sebagai tempat kerja yang harmoni, mempunyai pekerja yang berperasaan positif, dapat melahirkan perasaan gembira dan bekerja dengan lebih produktif. Kajian War dan Nielsen (2018) juga bersetuju dengan pendapat bahawa mereka yang menikmati kesejahteraan semasa bekerja akan menunjukkan prestasi yang lebih baik berbanding mereka yang tidak merasai kesejahteraan semasa bekerja.

Dalam kajian ini, pengkaji mengoperasikan kesejahteraan guru di tempat kerja sebagai kebahagiaan dan kegembiraan yang dinikmati oleh mereka di sekolah yang merangkumi bagaimana mereka merasa kesan yang mendalam serta faktor-faktor yang membawa kepada kebahagiaan mereka di sekolah sama ada dari segi nilai dalaman ataupun nilai luaran sebagaimana tafsiran Yusof et al. (2015).

2.7 Kajian Komitmen Organisasi Guru

Terlalu banyak kajian yang dijalankan ke atas komitmen organisasi guru memandangkan komitmen guru merupakan salah satu daripada faktor penting kejayaan sesebuah sekolah (Cheng & Kadir, 2018; Frelin & Fransson, 2017; Werang

& Pure, 2018) dan bersifat *multifaceted*. Antara kajian-kajian yang melibatkan komitmen guru yang berkait dengan faktor-faktor peramal adalah seperti iklim sekolah (O'Donnell, Jr., 2018; Othman & Kasuma, 2016), budaya sekolah (Kiral & Kacar, 2016; Veeriah et al., 2017), sosial dan organisasi (Yang et al., 2018), kepercayaan organisasi (Maiti & Sanyal, 2018), kecerdasan emosi guru (Shafiq & Rana, 2016), stres kerja (Laily & Wahyuni, 2017), semangat bekerja (Ibrahim et al., 2019), prejudis guru (Hosgorur et al., 2017), faktor personal, sekolah, pembangunan profesional dan sistem (Fransson & Frelin, 2016), dan juga personaliti guru (Zhang, 2015). Kesemua kajian ini menunjukkan bahawa hubungan yang signifikan dan positif adalah antara faktor prediktif dengan komitmen organisasi guru.

Selain daripada faktor-faktor di atas, faktor kepimpinan juga menjadi faktor prediktif terbanyak yang diuji ke atas komitmen organisasi, sama ada kajian bagi mengenal pasti hubungan atau pengaruh langsung kepimpinan sekolah terhadap komitmen organisasi guru mahupun pengaruh tidak langsung terhadap komitmen organisasi guru. Contoh kajian-kajian tersebut adalah oleh Akdemir dan Ayik (2017); Al-Mahdy et al. (2018); Ayala (2018); Gordon (2018); Hallinger (2017); Karakus (2018); Mannan (2017); Palta (2019); Pavletich (2018); Veeriah et al. (2017); dan Zacharo et al. (2018).

Sebagai contoh, kajian oleh Yang et al. (2018) yang dilakukan ke atas tenaga pengajar warga asing di Abu Dhabi. Dapatan kajian menunjukkan bahawa personaliti guru, persekitaran sekolah dan polisi sumber manusia mempengaruhi komitmen organisasi mereka. Ini kerana faktor gaji yang lebih tinggi berbanding negara asal, tempat kerja, pendapatan perkapita dan pengurusan sumber manusia menyebabkan mereka kekal

berkhidmat di negara tersebut. Dapat disimpulkan bahawa dapatan kajian Yang et al. (2018) menyokong dapatan Frelin dan Fransson (2016) yang menunjukkan bahawa ruang kerja dan suasana organisasi yang positif seperti kepimpinan yang menitikberatkan orang bawahan, amalan pengurusan yang bercirikan kemanusiaan, kesejahteraan di tempat kerja, penghargaan dan pengagihan kuasa memberi impak yang positif terhadap komitmen pekerja. Ini bermakna, pekerja akan lebih komited dan kekal bersama organisasi sekiranya mereka berasa adanya keseronokan bekerja bersama organisasi tersebut. Hal-hal yang berkaitan di tempat kerja ini dilihat telah memotivasikan mereka supaya lebih komited.

Dapatan kajian tersebut juga menyokong Model Komitmen oleh Steers (1977), Model Komitmen oleh Mathiew dan Zajac (1990), serta Model Komitmen Multidimensional oleh Allen dan Meyer (1997). Kajian empirikal membuktikan bahawa komitmen ini dipengaruhi oleh pelbagai faktor seperti ciri-ciri personaliti pekerja, ciri-ciri kerja, saiz organisasi, skop pemantauan, kepimpinan ketua organisasi dan pengalaman bekerja.

2.8 Kajian Kepimpinan Kontekstual

Dapatan kajian lepas menunjukkan bahawa kepimpinan kontekstual merupakan satu gaya kepimpinan yang baharu yang menggabungkan pelbagai gaya kepimpinan. Kajian kepimpinan kontekstual mula dikaji apabila terdapat beberapa dapatan yang menyokong bahawa kepimpinan berkesan perlu responsif kepada konteks (Hallinger, 2016; Marishane, 2020; Marishane & Mampane, 2018; Leithwood 2017).

Sebuah kajian berbentuk kualitatif telah dijalankan oleh Akkary (2014) di Lubnan terhadap 8 orang pengetua sekolah menengah yang terdiri daripada sekolah kerajaan dan

sekolah swasta bagi melihat peranan dan konteks kerja pengetua di sekolah-sekolah tersebut. Berdasarkan dapatan kajian, jelas menunjukkan bahawa sosio-politik dan situasi di Lubnan telah memainkan peranan dalam kepemimpinan pengetua. Dapatan ini agak berbeza dengan dapatan kajian tentang amalan kepemimpinan sekolah yang berjaya di mana pengetua di Lubnan hanya memberi perhatian yang terhad terhadap peranan mereka dalam instruksional, kebertanggungjawaban yang terhad merupakan agen kepada perubahan sekolah dan penambahbaikan, berorientasikan autokratik dan memegang kuat kepada konsep idiosinkratik.

Sementara itu, Truong dan Hallinger (2015) juga telah membuat kajian berkenaan kepemimpinan kontekstual di Vietnam. Kajian ini bertujuan meninjau konteks kepemimpinan sekolah bagi mendapatkan satu konsep model gagasan kepemimpinan sekolah di Vietnam. Kajian kualitatif juga mendapati bahawa terdapat penggabungan dua bentuk gaya kepemimpinan yang diamalkan. Kajian mendapati bahawa dalam konteks ini, elemen kepemimpinan sekolah yang kuat dan efektif telah menggabungkan unsur-unsur yang berkaitan dengan kepemimpinan autokratik dan kepemimpinan moral dalam membentuk model kepemimpinan "*co uy*" untuk sistem pendidikan di Vietnam.

Selain daripada itu, kajian Madalińska-Michalak (2014) juga telah mengkaji amalan-amalan penting pengetua yang berjaya dalam konteks demografi sekolah bandar dalam usaha untuk memperbaiki masalah pelajar. Kajian ini mendapati bahawa aspek demografi dan sosio-ekonomi, seperti kedudukan sekolah dan majoriti pelajar yang datang daripada latar belakang yang terpinggir atau kurang bernasib baik, adalah antara penyebab sekolah berkemungkinan menghadapi risiko kegagalan dalam mencapai potensi pelajar di sekolah dan seterusnya memberi impak yang negatif. Berdasarkan

kajian, didapati bahawa kejayaan pengetua adalah berdasarkan kepada penerapan beberapa amalan utama seperti mewujudkan satu asas yang dapat dicapai oleh sekolah tersebut, membina satu matlamat yang mementingkan pencapaian dan membentuk kerjasama yang padu di kalangan guru dan pentadbir sekolah. Manakala ciri-ciri pengetua yang berjaya dapat mempengaruhi corak pemikiran dan tingkah laku guru, peka terhadap pembelajaran, bekerjasama bersama guru serta berkolaboratif dalam sebarang masalah dan membuat keputusan.

Kajian tentang kepimpinan kontekstual juga dijalankan oleh Noman (2017). Kajian kes ini adalah kajian pertama di Malaysia yang bertujuan mengenal pasti amalan kepimpinan pengetua yang berjaya berdasarkan konteks sekolah di Malaysia. Kajian ini dijalankan di dua buah sekolah di utara Semenanjung Malaysia yang melibatkan satu sekolah bandar dan satu sekolah luar bandar. Kajian melibatkan temubual bersama dua orang pengetua, tiga orang guru, pelajar dan waris serta seorang pegawai tadbir bagi setiap sekolah berkenaan. Berdasarkan kajian yang dijalankan, didapati kedua-dua pengetua di sekolah-sekolah tersebut mempraktikkan enakmen kajian terperinci berdasarkan konteks. Melalui kajian juga didapati praktis utama kedua-dua pengetua tersebut terdiri daripada lima dimensi yang disokong baik oleh para penyelidik terdahulu dan bukti empirikal. Lima dimensi tersebut adalah strategi, pedagogi, pentadbiran, kemanusiaan dan kolaboratif. Walau bagaimanapun, dua dimensi baharu telah dicapai berdasarkan kajian mereka iaitu kemanusiaan dan kolaboratif.

Berdasarkan kepada kajian terdahulu, dapat dirumuskan bahawa kepimpinan yang berkesan tidak hanya bertumpu atau berlandaskan kepada faktor sifat (*trait*) dan tingkah laku (*behaviour*) pemimpin semata-mata, tetapi kepimpinan yang berkesan yang

berdasarkan bukti empirikal terkini telah meletakkan faktor kontekstual sebagai asas kepimpinan mereka. Dapatan kajian juga menyokong pendapat bahawa tiada kepimpinan tunggal yang sesuai dalam setiap situasi (Bush & Glover, 2013; Noman et al., 2016) kerana kajian yang dijalankan di kebanyakan negara seperti Lubnan, Vietnam, Poland, dan Malaysia telah menunjukkan bahawa kejayaan mereka memimpin dan mentadbir sekolah tidak hanya bergantung kepada teras kepimpinan dalam pendidikan seperti menetapkan matlamat dan misi sekolah malah mereka juga responsif terhadap konteks semasa seperti lokaliti sekolah, faktor guru dan murid, serta sikap masyarakat terhadap sekolah dan pendidikan di negara tersebut. Maka, kepimpinan yang berkesan dilihat kembali relevan berdasarkan kepada Teori Kontingensi Fiedler (Fiedler, 1967).

Kajian kepimpinan pengetua berdasarkan konteks hanya dikaji terhadap keberkesanan sekolah secara umum dan berbentuk kualitatif. Kajian tersebut adalah seperti kajian Akkary (2014); Truong dan Hallinger (2015); Madalińska-Michalak (2014); dan Noman et al. (2016). Berdasarkan kajian-kajian ini, ia lebih berfokus kepada amalan keberkesanan kepimpinan yang responsif kepada konteks sekolah termasuk konteks dalaman dan konteks luaran sekolah dalam meningkatkan keberkesanan sekolah. Manakala kajian ini dilihat perlu bagi mengenal pasti pengaruh kepimpinan tersebut terhadap faktor-faktor lain seperti komitmen organisasi guru, pemeraksanaan guru dan kesejahteraan guru di tempat kerja. Ini adalah kerana kajian terdahulu secara spesifik belum menjelaskan bagaimana mekanisme pengaruh tersebut terhasil. Maka, adalah menjadi jurang kepada kajian ini dalam mengkaji pengaruh terhadap komitmen organisasi guru memandangkan pemimpin merupakan prediktor penting terhadap komitmen organisasi (Oztekin et al., 2015; Veeriah et al., 2017).

2.9 Kajian Pemerksaan guru

Reformasi dalam sistem pendidikan yang inginkan penambahbaikan dan inovasi, khususnya dalam meningkatkan kualiti pencapaian pelajar, seharusnya juga meningkatkan pemerksaan guru (Avidov-Ungar & Arviv-Elyashiv, 2018). Pemerksaan merupakan satu amalan atau proses menurunkan kuasa dan tanggungjawab kepada pihak guru dan akan memberi manfaat kepada guru dan juga sekolah. Hasilnya, keberkesanan sekolah akan meningkat, profesionalisme dan efikasi guru juga akan bertambah. Oleh yang demikian, guru akan lebih cekap menjalankan tugas kerana kuasa dan tanggungjawab yang diberi akan memantapkan kemahiran guru di sekolah.

Antara kajian pemerksaan guru ialah kajian oleh Balyer et al. (2017) yang dijalankan ke atas 20 orang guru yang berkhidmat di Istanbul, Turki. Kajian ini bertujuan mengkaji peranan pihak pentadbiran dalam mengupaya guru di sekolah serta mengkaji hak guru dalam penglibatan mereka untuk menentukan matlamat dan polisi sekolah. Kajian mendapati bahawa wujudnya elemen mengupaya guru. Ianya merangkumi peluang dalam membuat keputusan, meningkatkan status guru, menjadikan sekolah sebagai salah satu tempat yang menarik, mewujudkan hubungan berdasarkan kepercayaan dengan pengetua serta mewujudkan komunikasi yang baik di kalangan guru. Walau bagaimanapun pihak pentadbiran tidak menyediakan peluang untuk pembangunan profesional yang secukupnya, gagal membina keyakinan guru, tidak memberi kuasa autonomi kepada guru dan memberi mereka tugas berkenaan pengurusan.

Kajian lain ialah daripada Abdullah et al. (2015) terhadap 83 buah sekolah menengah di utara Semenanjung Malaysia iaitu Pulau Pinang, Kedah dan Perlis. Kajian melibatkan 800 orang guru yang dipilih secara rawak bagi menguji model iaitu pengaruh perantara pemeraksanaan psikologikal terhadap hubungan antara pemeraksanaan organisasi dengan komitmen guru dan mengenalpasti pengaruh perantara pemeraksanaan psikologikal terhadap hubungan antara pemeraksanaan organisasi dengan komitmen guru. Hasil kajian mendapati dimensi efikasi dan impak dalam pemeraksanaan psikologikal ini berperanan sebagai perantara penuh terhadap hubungan pemeraksanaan organisasi dengan komitmen afektif.

Kajian seterusnya adalah daripada In'am (2015) yang mengkaji maklum balas guru terhadap pelaksanaan pemeraksanaan bagi guru matematik di 12 buah sekolah menengah di Malang, Indonesia. Kajian ini melibatkan 38 orang guru daripada 8 buah sekolah swasta dan 4 buah sekolah awam. Dapatan menunjukkan bahawa penglibatan guru dalam proses membuat keputusan, status, efikasi diri dan autonomi berada di tahap yang baik manakala dimensi pembangunan profesional berada di tahap yang memuaskan. Hasil kajian, secara tidak langsung, menunjukkan amalan mengupaya guru sememangnya wujud di kalangan guru di Indonesia walaupun tidak semua dimensi menunjukkan tahap yang sama.

Manakala kajian yang dijalankan oleh Dahiru et al. (2017) pula mengkaji pengaruh perantara pemeraksanaan guru bagi menjelaskan pengaruh kepimpinan keusahawanan terhadap keberkesanan sekolah. Kajian ini dibuat ke atas 358 orang guru di Zamfara State, Nigeria. Data kajian ini berasaskan kepada analisa diskriptif dan inferensi menggunakan model persamaan berstruktur (SEM). Kajian mendapati terdapat

hubungan yang signifikan di antara kepemimpinan keusahawanan, pemerksaan guru dan keberkesanan sekolah. Selain daripada itu, pemerksaan guru berperanan sebagai perantara bagi menjelaskan pengaruh kepemimpinan keusahawanan terhadap keberkesanan sekolah.

Kesimpulannya, kajian-kajian oleh Abdullah et al. (2015); Balyer et al. (2017); Dahiru et al. (2017); dan In'am (2015) menunjukkan bahawa amalan memerksa guru sememangnya diamalkan di kawasan kajian. Selain daripada itu, kajian menunjukkan bahawa pemerksaan guru dapat berfungsi sebagai faktor perantara yang signifikan bagi menjelaskan sesuatu hubungan. Walaupun begitu, dapatan menunjukkan amalan pemerksaan guru tidak mencakupi kesemua komponen yang dicadangkan oleh Short dan Rinehart (1992) dan Sprietzer (1995) membuatkan tahap pemerksaan guru berdasarkan alat ukur yang digunakan di kawasan kajian adalah sederhana. Sebagai contoh, kajian kuantitatif oleh In'am (2015) menunjukkan tahap sederhana untuk dimensi pembangunan profesionalisme manakala dimensi yang lain adalah di tahap yang baik.

Selain daripada itu, kajian oleh Abdullah et al. (2015) dan Dahiru et al. (2017) yang mendapati bahawa pemerksaan guru berperanan sebagai perantara kepada pemboleh ubah yang dikaji menunjukkan bahawa pemerksaan guru sememangnya berupaya menjadi elemen motivasi di tempat kerja dan dapat menjelaskan hubungan antara dua konstruk yang dikaji. Pemerksaan guru dalam kajian-kajian terdahulu juga dilihat dapat meningkatkan varians bagi pemboleh ubah yang dikaji kerana memerksa guru-guru semasa bekerja merupakan salah satu elemen motivasi kepada mereka. Justeru, kajian ini juga mengambil inisiatif ataupun langkah yang sama dalam meningkatkan

varians komitmen organisasi guru dengan menguji peranan pemerksaan guru sebagai perantara bagi menjelaskan pengaruh kepimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru.

2.10 Kajian Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja

Konstruk kesejahteraan guru di tempat kerja mula mendapat perhatian penyelidik dalam bidang pendidikan berikutan impak yang positif terhadap proses pengajaran dan pencapaian murid (Education Support, 2019; Schleicher, 2018b; Turner & Thielking, 2019) dan kesejahteraan murid (Aldrup et al., 2018; Harding et al., 2019).

Sebagai contoh, kajian Aldrup et al. (2018) di German adalah bagi mengenal pasti hubungan antara salah laku pelajar dengan kesejahteraan guru serta mengenal pasti peranan faktor perantara iaitu hubungan guru-murid. Kajian ini dijalankan ke atas 222 orang guru yang menilai salah laku pelajar di dalam kelas, hubungan guru-pelajar, dan kesejahteraan guru dalam konteks keletihan emosi dan semangat (*enthusiasm*). Sementara itu, seramai 4,111 orang murid diminta untuk memberi maklum balas terhadap masalah tingkah laku di dalam kelas. Kajian berbentuk kuantitatif ini menunjukkan bahawa kedua-dua persepsi guru dan pelajar adalah sama iaitu terdapat hubungan yang signifikan dan positif antara salah laku pelajar dengan keletihan emosi dan hubungan signifikan dan negatif terhadap semangat (*enthusiasm*) guru. Ini bermaksud, masalah salah laku akan meningkatkan keletihan emosi guru manakala akan merendahkan semangat (*enthusiasm*) guru.

Berdasarkan dapatan kajian, hubungan antara salah laku murid dengan kesejahteraan guru adalah signifikan, sama ada hubungan secara langsung atau tidak langsung. Selain

itu, persepsi guru menunjukkan bahawa 53% keletihan emosi guru disumbangkan oleh salah laku murid dan hubungan antara guru dengan murid dan 47% varians semangat (*enthusiasm*) guru pula disumbangkan oleh salah laku murid dan hubungan antara guru dan murid. Selain daripada itu, hubungan antara guru dengan murid berperanan sebagai faktor perantara yang menjelaskan hubungan antara salah laku murid dengan kesejahteraan guru (keletihan emosi dan semangat guru). Dalam erti kata lain, salah laku murid mempengaruhi hubungan antara guru dengan murid dan seterusnya mempengaruhi kesejahteraan guru di tempat kerja. Secara tidak langsung, dapatan ini menunjukkan betapa besarnya kesan salah laku murid dan hubungan antara guru dan murid terhadap kesejahteraan guru di sekolah yang memberi impak kepada aspek emosi dan motivasi dalam bekerja.

Manakala kajian Both et al. (2017) pula adalah bagi mendapatkan jawapan untuk kaitan antara kesejahteraan guru pendidikan jasmani berdasarkan jantina dengan mengambil kira faktor kepuasan bekerja dengan gaya hidup individu sebagai pengukuran. Seramai 1,653 orang guru di Paraná, Santa Catarina, and Rio Grande do Sul diambil sebagai sampel kajian. Kajian membuktikan ketidakpuasan guru pendidikan jasmani wanita berkait rapat dengan imbuhan, keadaan kerja, autonomi, gaya hidup serta beban kerja dalam kehidupan seharian seorang guru jasmani wanita. Manakala tahap kesejahteraan guru lelaki adalah lebih tinggi dan mungkin ia berkait dengan nisbah antara masa lapang dan waktu kerja. Kesejahteraan guru wanita pula adalah lebih rendah mungkin kerana perlu memperuntukkan masa untuk tugas-tugas keluarga seperti menjaga anak ketika di rumah (Both et al., 2017). Hasil dapatan memberi tambahan literatur kepada bidang kajian bahawa faktor persekitaran kerja dan

gaya hidup individu mempunyai hubungan dengan tahap kesejahteraan guru jasmani wanita berdasarkan populasi kajian.

Kajian Harding et al. (2019) memfokuskan kajian bagi menguji hubungan antara kesejahteraan guru dengan kesejahteraan murid serta mengkaji peranan faktor perantara iaitu keberadaan guru dan hubungan antara guru dengan murid. Kajian Harding et al. (2019) merupakan kajian rentas yang dijalankan terhadap 3,217 orang murid dan 1,167 orang guru merangkumi 25 sekolah iaitu 13 buah sekolah di England dan 12 sekolah di Wales. Dapatan menunjukkan bahawa kesejahteraan guru berkait rapat dengan kesejahteraan murid ($\beta=0.35$, 95% CI) dan tekanan psikologikal (*psychological distress*) murid ($\beta=-.035$, 95% CI).

Dapatan juga membuktikan bahawa hubungan antara kesejahteraan guru dan kesejahteraan murid dapat dijelaskan dengan faktor perantara iaitu hubungan antara guru dengan murid dan keberadaan guru. Oleh kerana kesejahteraan guru secara langsung mempengaruhi kesejahteraan murid, maka faktor perantara berfungsi sebagai perantara separa dalam kajian ini. Oleh yang demikian, kajian Harding et al. (2019) mencadangkan agar penambahbaikan dijalankan terutamanya dalam aspek kehidupan di sekolah, memberi penekanan kepada kesejahteraan guru dan faktor-faktor depresi guru yang berkemungkinan memberi impak negatif kepada pencapaian murid.

Rumusan yang dapat dibuat berdasarkan kepada kajian-kajian kesejahteraan guru, faktor dalaman sekolah seperti hubungan guru dengan murid (Aldrup et al., 2018), imbuhan, keadaan kerja dan autonomi (Both et al., 2017) adalah merupakan antara faktor-faktor yang mempengaruhi tahap kesejahteraan guru di tempat kerja. Manakala

kajian Harding et al. (2019) pula menunjukkan bahawa kesejahteraan guru di tempat kerja memberi impak secara langsung terhadap kesejahteraan murid. Dapatan kajian tersebut menunjukkan bahawa persekitaran kerja dalaman mempunyai pengaruh terhadap kesejahteraan guru di tempat kerja.

Persekitaran kerja yang positif seharusnya dipertingkatkan dan perlu ditambahbaik supaya guru dapat bekerja dengan lebih seronok dan seterusnya meningkatkan komitmen mereka terhadap kerja. Justeru, adalah perlu bagi menambahkan bukti literatur tentang faktor persekitaran kerja dalaman yang dapat meningkatkan kesejahteraan guru di tempat kerja. Oleh itu, kajian ini bertujuan menguji pengaruh pemerksaan guru dan kepimpinan kontekstual pengetua terhadap kesejahteraan guru di tempat kerja. Pemerksaan guru dan kepimpinan kontekstual pengetua dipostulasikan sebagai signifikan dan positif terhadap kesejahteraan guru di tempat kerja. Selain daripada itu, kajian ini juga mempostulasikan kesejahteraan guru di tempat kerja juga signifikan dan positif terhadap komitmen organisasi guru.

2.11 Kajian-kajian Lampau Yang Mengaitkan Konstruk Kepimpinan Kontekstual Pengetua, Komitmen Organisasi Guru, Pemerksaan Guru, dan Kesejahteraan Guru Di Tempat Kerja

2.11.1 Pengaruh Kepimpinan Sekolah Terhadap Komitmen Organisasi Guru

Salah satu elemen utama dalam faktor organisasi yang dapat mempengaruhi komitmen organisasi ialah kepimpinan (Allen & Meyer, 1997; Oztekin et al., 2015). Terdapat beberapa bukti empirikal yang menunjukkan bahawa pelbagai gaya kepimpinan dan karektor pengetua mempunyai pengaruh yang positif terhadap komitmen organisasi guru. Antaranya ialah kepimpinan distributif (Akdemir & Ayik, 2018), kepimpinan

instruksional (Al-Mahdy et al., 2017), kecerdasan emosi pengetua (Ayala, 2018), kepemimpinan menyokong (Gordon, 2018), kepemimpinan beretika (Karakus, 2018) dan kepemimpinan transformasional (Veeriah et al., 2017; Zacharo, 2018).

Berdasarkan kepada kajian-kajian di atas, pengkaji dapat merumuskan bahawa gaya kepemimpinan yang telah dinyatakan di atas jelas mempengaruhi dengan sederhana komitmen organisasi guru. Berdasarkan penelitian pengkaji, terdapat juga beberapa dimensi dalam gaya kepemimpinan tersebut yang signifikan terhadap komitmen organisasi guru. Sebagai contoh, kajian yang telah dijalankan oleh Akdemir dan Ayik (2018) ke atas 772 orang guru di Turki yang bertujuan menguji hubungan antara kepemimpinan distributif dengan komitmen organisasi guru mendapati nilai beta bagi dimensi kerja berkumpulan adalah ($\beta=.63$), pemantauan ($\beta=.60$) dan sokongan ($\beta=.48$). Manakala nilai varians komitmen organisasi guru yang disumbangkan oleh kepemimpinan distributif ialah 42%. Berdasarkan kajian ini, nilai beta ($\beta=.63$) bagi dimensi kerja berkumpulan merupakan dimensi yang paling banyak mempengaruhi komitmen organisasi guru di Turki. Ini menunjukkan bahawa kerja berkumpulan sangat mempengaruhi tahap komitmen guru di Turki.

Selain daripada itu, kajian oleh Gordon (2018) ke atas guru di Amerika Syarikat juga mendapati bahawa amalan kepemimpinan suportif dengan memberi fokus kepada emosi guru terbukti dapat meningkatkan komitmen organisasi guru. Kajian kes ini juga mendapati bahawa pemimpin yang mewujudkan sikap suka berkolaboratif dengan komuniti, memberi perhatian dan menyediakan peluang peningkatan diri dan mewujudkan persekitaran kerja seperti dalam satu keluarga merupakan antara faktor timbal balik (*reciprocal*) guru terhadap sekolah dengan meningkatkan komitmen

normatif mereka. Dalam erti kata lain, kajian Akdemir dan Ayik (2018) dan Gordon (2018) memperlihatkan bahawa elemen harmoni, kolaboratif dan berpasukan dalam bekerja serta sokongan daripada pengetua penting dalam membicarakan hal komitmen organisasi guru.

Kajian Ayala (2018) di Texas pula bertujuan mengkaji hubungan antara kecerdasan emosi pengetua dengan komitmen afektif guru. Kajian menunjukkan bahawa, secara sederhana, emosi pengetua dengan signifikan dan positif mempengaruhi komitmen afektif guru iaitu ($\beta=.53$). Dalam erti kata lain, guru berpendapat bahawa semakin baik tahap emosi pengetua, semakin tinggi komitmen afektif mereka. Selain daripada itu, kajian Karakus (2018) terhadap guru di Elazig, Turki, juga mendapati terdapat hubungan yang positif antara kepemimpinan beretika dengan komitmen organisasi guru. Nilai yang kuat sebagai pemimpin beretika dan suri teladan kepada guru mempunyai pengaruh positif terhadap komitmen organisasi mereka. Kajian ini mendapati bahawa hubungan yang baik antara pengetua dengan guru, layanan sama rata terhadap guru, berintegriti dan jujur adalah antara ciri-ciri kepemimpinan beretika yang membuatkan guru komited terhadap sekolah. Selain daripada itu, gaya kepemimpinan beretika yang merupakan gabungan beberapa gaya kepemimpinan lain seperti kepemimpinan berkhidmat, autentik, dan asas kepemimpinan (Andrews, 2017; Bakalar, 2017; Carcolini, 2017) juga didapati mempengaruhi tahap komitmen organisasi guru.

Secara tidak langsung, dapat dirumuskan bahawa gaya kepemimpinan pelbagai sepertimana yang dijelaskan dalam kajian Gordon (2018) dan Karakus (2018) memberi impak yang positif terhadap komitmen organisasi guru. Selain itu, ciri-ciri seorang pemimpin sekolah pada abad ke-21 yang dapat meningkatkan komitmen organisasi

guru telah diterjemahkan berdasarkan kajian-kajian terdahulu (Akdemir & Ayik, 2018; Gordon, 2018; Ayala, 2018; Karakus, 2018) iaitu pemimpin yang suportif, menjadi seorang ketua yang boleh memantau serta membimbing guru, menjalin hubungan yang baik serta berkolaboratif dengan guru dalam mencapai visi dan misi sekolah, menjadi suri teladan yang baik kepada guru serta mempunyai tahap kecerdasan emosi yang baik. Namun, masih terdapat jurang kajian bagi menambahkan bukti empirikal tentang kepemimpinan kontekstual pengetua dan pengaruhnya terhadap komitmen organisasi guru. Gaya kepemimpinan yang responsif kepada faktor konteks yang lebih luas sebagaimana yang dicadangkan oleh Braun et al. (2011), Hallinger (2016) dan Leithwood (2017) juga dijangka akan positif terhadap komitmen organisasi guru.

Selain daripada itu, dengan berlandaskan Teori Kepimpinan Kontingensi Fiedler (Fiedler, 1967), kepemimpinan kontekstual pengetua yang bercirikan kepelbagaian dalam gaya kepemimpinan dijangka memberi impak yang positif terhadap komitmen organisasi guru. Gaya kepemimpinan kontekstual menekankan amalan kepemimpinan asas pengetua sebagaimana saranan Leithwood et al. (2019) dengan penambahan elemen penting iaitu kolaboratif, kemanusiaan dan kecerdasan kontekstual oleh pengkaji. Oleh yang demikian, kepemimpinan kontekstual pengetua dipostulasi dalam kajian mempunyai pengaruh signifikan dan positif terhadap komitmen organisasi guru.

2.11.2 Pengaruh Kepimpinan Pengetua Terhadap Pemeraksanaan Guru

Pentadbir sekolah, terutamanya pengetua, seharusnya memahami dengan jelas konsep pemeraksanaan guru, kepentingan memberi tanggungjawab dan kepercayaan kepada guru dan seterusnya mengupaya mereka secara optimum terutamanya yang berkaitan hal kurikulum dan aktiviti guru bersama pelajar. Pemeraksanaan guru terbukti signifikan

terhadap sistem pendidikan dan meningkatkan produktiviti guru (Saleman, 2019), meningkatkan prestasi organisasi (Maniam et al., 2017; Mwanja, 2015), mengurangkan pergantungan dan membolehkan guru berkembang dengan lebih baik (Kark et al., 2003) dan meningkatkan efikasi guru (Balyer et al., 2017; Mwanja, 2015). Disebabkan oleh impak positif pemerksaan guru terhadap faktor lain, peranan pengetua diberi perhatian dalam kajian-kajian terdahulu bagi mendapatkan dan menambah bukti empirikal peranan pengetua terhadap pemerksaan guru. Antara kajian-kajian tersebut adalah oleh Fook et al. (2017); Hammond (2018); Mina (2016); dan Vrhovnik et al. (2018). Kajian-kajian tersebut bertujuan menguji hubungan kepimpinan sekolah dengan pemerksaan guru sama ada hubungan secara langsung atau pun secara tidak langsung.

Kajian Mina (2016) di Amerika Syarikat adalah bagi melihat hubungan antara kepimpinan instruksional, amalan kreatif guru, pemerksaan guru dan kreativiti murid dalam penyelesaian masalah. Kajian ini menguji kepimpinan instruksional pengetua, pemerksaan guru dan amalan kreatif guru sebagai peramal kepada kreativiti murid dalam penyelesaian masalah di dua sekolah yang berbeza iaitu sekolah awam dan sekolah swasta. Dapatan menunjukkan bahawa amalan kreatif guru dan pemerksaan guru adalah berbeza berdasarkan jenis sekolah dan kreativiti murid dalam penyelesaian masalah.

Berdasarkan kajian yang dijalankan, kepimpinan instruksional mempunyai hubungan yang signifikan dengan pemerksaan guru namun berbeza berdasarkan kelompok pelajar. Selain daripada itu, didapati juga terdapat hubungan yang signifikan antara kepimpinan instruksional pengetua dengan amalan kreatif guru di sekolah awam

namun tidak di sekolah swasta. Pemerksaan guru juga tidak dapat menjelaskan hubungan antara kepemimpinan instruksional dengan kreativiti murid dalam penyelesaian masalah. Sebaliknya, amalan kreatif guru berperanan sebagai perantara bagi menjelaskan hubungan tersebut. Dapatan ini memberi kefahaman bahawa walaupun pemerksaan guru didorong oleh kepemimpinan instruksional, tetapi tidak semua situasi memerlukan pemerksaan guru. Malah, dalam konteks kajian ini, kemahiran guru berkreativiti adalah lebih penting untuk menjelaskan hubungan antara kepemimpinan instruksional dengan kreativiti murid dalam menyelesaikan masalah. Dalam erti kata lain, walaupun guru diupaya, belum tentu ia dapat membantu murid menjadi kreatif dalam penyelesaian masalah. Jelasnya, pemerksaan boleh dikaitkan dengan kuasa yang diberi tetapi tidak membantu kreativiti murid dalam menyelesaikan masalah.

Kajian oleh Hammond (2018) pula adalah bagi menguji hubungan antara kepemimpinan *servant* (berkhidmat) pengetua, pemerksaan guru dan efikasi sendiri. Kajian kuantitatif ini dijalankan bagi menguji adakah wujudnya hubungan antara kepemimpinan berkhidmat pengetua berdasarkan dimensi kepemimpinan berkhidmat pengetua dengan konstruk pemerksaan guru di barat daya Amerika Syarikat dan adakah wujudnya hubungan yang signifikan antara dimensi kepemimpinan berkhidmat pengetua dengan konstruk efikasi sendiri. Melalui kajian ini, ia menunjukkan bahawa kepemimpinan berkhidmat pengetua mempunyai hubungan positif dan sederhana terhadap pemerksaan guru tetapi berhubungannya lemah dengan efikasi guru. Dimensi “*emotional healing*” ($t=2.460$, $p=0.15$) dan dimensi “*stewardship*” ($t=2.398$, $p=.017$) dalam konstruk kepemimpinan berkhidmat pengetua dikenal pasti sebagai peramal yang signifikan terhadap pemerksaan guru dalam kajian ini kerana dimensi ini memberi penekanan kepada aspek spiritual dan emosi melalui kepemimpinan yang mewujudkan

persekitaran yang positif seperti prihatin dan empati. Selain daripada itu, kajian juga mendapati 27.6% varians pemeraksanaan guru telah disumbangkan oleh kepimpinan berkhidmat pengetua.

Fook et al. (2017) juga menjalankan kajian bagi mengenal pasti hubungan antara kepimpinan pengetua dengan pemeraksanaan guru. Kajian ini dijalankan ke atas guru di lima buah sekolah menengah di sekitar Kuching, Sarawak. Berdasarkan skor min, didapati guru-guru tersebut menilai pemimpin sekolah mereka sebagai pemimpin yang mengamalkan gaya transformasional (3.60), transaksional (3.56), dan juga *laissez-faire* (2.92). Selain daripada itu, dapatan menunjukkan bahawa elemen pemeraksanaan struktural seperti membuat keputusan, kuasa autonomi, dan impak berada pada tahap sederhana. Manakala elemen pemeraksanaan psikologikal seperti efikasi sendiri, status, dan perkembangan profesionalisme pula adalah tinggi. Secara ringkas, ia membuktikan bahawa gaya kepimpinan transformasional dan transaksional yang diamalkan oleh pengetua dalam mengurus dan memimpin sekolah mampu meningkatkan motivasi, keyakinan dan kecekapan dalam melaksanakan tugas di sekolah. Namun, hasil dapatan menunjukkan dimensi autonomi guru yang sederhana tidak berkaitan dengan kedua-dua gaya kepimpinan tersebut. Dalam erti kata lain, autonomi guru tidak berkait rapat dengan kedua-dua gaya kepimpinan tersebut.

Vrhovnik et al. (2018) pula mengkaji pengaruh amalan mengupaya pemimpin sekolah terhadap dimensi pemeraksanaan psikologikal iaitu dimensi maksud, dimensi kompeten, dimensi pilihan, dan dimensi impak. Kajian menggunakan analisis model persamaan berstruktur ke atas sampel seramai 525 orang guru sekolah rendah di Slovenia dan mendapati persepsi guru terhadap tingkah laku pemimpin sekolah mengupaya guru-

guru adalah positif dan signifikan dengan semua dimensi pemerksaan psikologikal iaitu makna ($\beta=0.41$), kompeten ($\beta=0.29$), pilihan ($\beta =0.58$) dan impak ($\beta =0.43$). Selain daripada itu, amalan dan sikap pengetua yang memberi kepercayaan, kuasa, merangsang pemikiran, menghargai kerja guru, menginspirasi guru berkaitan rancangan masa hadapan, meningkatkan kerjasama di kalangan guru, melayan guru secara sama rata dan menjadi contoh terbaik terbukti berkait rapat dengan amalan mengupaya guru di Slovenia.

Berdasarkan kepada kajian-kajian yang telah dibincangkan di atas, secara keseluruhannya dapat dirumuskan bahawa gaya kepimpinan sekolah mempunyai hubungan yang signifikan dengan pemerksaan yang diberikan kepada guru walaupun kebanyakan kajian menunjukkan skor min tahap pemerksaan guru yang sederhana di kebanyakan sistem pendidikan yang telah dibincangkan di atas. Ini menunjukkan bahawa kepimpinan pengetua merupakan faktor prediktif terhadap pemerksaan guru walaupun pada kadar sederhana. Rumusan kajian oleh Hammond (2018) yang mendapati 27.6% varians pemerksaan guru disumbangkan oleh kepimpinan berkhidmat menunjukkan bahawa berkemungkinan terdapat kepimpinan lain yang mungkin lebih berkesan yang dapat mempengaruhi tahap pemerksaan guru. Selain daripada itu, kajian mendapati bahawa tidak semua dimensi yang terdapat dalam gaya kepimpinan yang dibincangkan di atas terbukti signifikan dan positif terhadap pemerksaan guru (Hammond, 2018) dan tidak semua dimensi pemerksaan guru dapat dipengaruhi oleh gaya kepimpinan (Fook et al., 2017). Oleh yang demikian, kajian ini perlu mendapatkan bukti literatur dengan mengenal pasti pengaruh kepimpinan kontekstual pengetua terhadap pemerksaan guru berdasarkan dimensi pemerksaan guru yang disarankan oleh Short dan Rinehart (1992). Dalam kajian ini,

gaya kepimpinan kontekstual pengetua yang memberi sokongan pedagogik, mempunyai hubungan yang baik dan mesra dengan guru bagi mencapai matlamat sekolah dan mempunyai kecerdasan kontekstual dipostulasi sebagai signifikan dan positif terhadap pemerksaan guru.

2.11.3 Pengaruh Pemerksaan Guru Terhadap Komitmen Organisasi Guru

Pemerksaan guru berkait rapat dengan penurunan kuasa, tanggungjawab dan juga motivasi (Dewettinck et al., 2003; Short & Rinehart, 1992; Spreitzer, 1995). Ia merupakan salah satu amalan penting barisan pentadbir di sekolah yang membolehkan guru melaksanakan tugas di sekolah dengan lebih efektif (Ali et al., 2019; Boey, 2010; Yusoff et al., 2020). Guru yang diupaya dengan baik dan diberi kepercayaan semasa menjalankan tugas akan menimbulkan rasa kepunyaan terhadap organisasi, lebih bertanggungjawab dan seterusnya dapat memotivasi guru untuk meningkatkan komitmen mereka terhadap tugas dan sekolah. Beberapa kajian telah membuktikan pemerksaan guru berkait rapat dengan komitmen organisasi guru (Aliakbari & Amoli, 2016; Kiral, 2020; Mabekoje et al., 2016).

Aliakbari dan Amoli (2016) telah mengkaji kesan pemerksaan guru terhadap komitmen organisasi dan pencapaian murid. Kajian dijalankan ke atas 356 orang guru di Iran. Hasil analisis korelasi Spearman mendapati kesemua dimensi pemerksaan guru iaitu membuat keputusan, efikasi sendiri, status, impak, autonomi, dan pembangunan profesional adalah berkorelasi secara sederhana dengan komitmen organisasi guru. Melalui model persamaan berstruktur pula, dimensi status tidak signifikan terhadap komitmen organisasi guru ($\beta=0.047$, $p>0.05$). Dalam erti kata lain,

guru berpendapat bahawa keberadaan mereka di sekolah dan penghormatan yang diberikan tidak mempengaruhi komitmen organisasi mereka.

Selain itu, kajian oleh Mabekoje et al. (2016) juga bertujuan mengenal pasti peranan pemerksaan guru terhadap komitmen kerja sama ada secara langsung atau tidak langsung. Kajian juga bertujuan melihat peranan perantara iaitu kepuasan asas dalam bekerja (*work-related basic need satisfaction*) bagi menjelaskan pengaruh pemerksaan guru terhadap komitmen kerja. Kajian yang dijalankan di Nigeria terhadap 212 orang guru mendapati pengaruh keseluruhan pemerksaan terhadap komitmen kerja adalah signifikan dan positif ($c = .183$; $p < .05$) dan pengaruh langsung ($c' = .092$; $p < .01$) dan kesan secara keseluruhan menunjukkan positif dan lemah. Dapatan ini memberi maksud bahawa konstruk kepuasan asas dalam bekerja dapat berfungsi sebagai motivasi dan berperanan sebagai perantara bagi menjelaskan pengaruh pemerksaan guru terhadap komitmen kerja melalui dua dimensi sahaja iaitu autonomi dan kompeten dan tidak bagi dimensi perkaitan (*relatedness*) terhadap kerja. Dimensi perkaitan tidak dapat dibuktikan secara signifikan mempengaruhi komitmen kerja. Dapatan ini juga menggambarkan bahawa pemerksaan guru secara langsung berupaya menjadi motivasi kepada mereka untuk terus komited dengan kerja. Selain itu, melalui penekanan terhadap autonomi yang diberikan kepada guru dan tanggapan positif guru terhadap kompetensi mereka telah mempengaruhi sikap dan komitmen kerja mereka. Dalam maksud yang lain, konstruk kepuasan asas dalam bekerja berjaya mewujudkan sikap positif guru dan motivasi terhadap komitmen kerja di sekolah dilihat selari dengan pandangan Deci and Ryan (1987) yang melihat bahawa pemerksaan yang diberi bertindak sebagai motivasi yang merangsang pemikiran dan tingkah laku positif.

Kajian oleh Kiral (2020) adalah juga bertujuan mengkaji hubungan antara pemerksaan guru oleh pentadbir dengan komitmen organisasi guru. Kajian ini telah dijalankan ke atas 188 orang guru di Wilayah Aydin, Turki dan mendapati tahap pemerksaan guru yang diberikan oleh pentadbir kepada guru adalah baik ($M=3.52$, $SD=.81$) dan tahap komitmen organisasi guru adalah sederhana ($M=2.99$, $SD= .42$). Terdapat kaitan yang kuat antara dimensi-dimensi dalam konstruk pemerksaan guru iaitu delegasi autoriti, sokongan pentadbiran, membuat keputusan, kerja berpasukan, dan komunikasi. Selain itu, dimensi membuat keputusan dan komunikasi merupakan dimensi yang paling tinggi menunjukkan hubungan yang signifikan ($r=.84$). Manakala terdapat saling kaitan yang sederhana antara dimensi-dimensi dalam komitmen organisasi guru iaitu komitmen afektif, komitmen berterusan dan komitmen normatif.

Selain daripada korelasi antara dimensi bagi kedua-dua konstruk, didapati hubungan antara pemerksaan guru dengan komitmen organisasi guru juga signifikan dan positif dan hubungan antara dimensi komunikasi dengan komitmen afektif adalah tertinggi ($r=.73$). Ini membuktikan bahawa pentadbir yang memberi arahan dan tanggungjawab secara berhemah tanpa melukakan hati guru, jujur, optimistik dan positif berupaya meningkatkan komitmen afektif guru ke tahap yang lebih baik. Selain daripada itu, tahap komitmen guru senior (tempoh perkhidmatan antara 31-40 tahun) adalah lebih tinggi ($M=3.04$, $SD=.46$) berbanding dengan guru muda (tempoh perkhidmatan antara 1-10 tahun). Ia memberi maksud bahawa pemerksaan yang diberikan oleh pengetua telah membuatkan guru senior lebih bermotivasi untuk lebih komited.

Oleh yang demikian, berdasarkan kajian oleh Aliakbari dan Amoli (2016); Mabekoje et al. (2016); dan Kiral (2020), terbukti amalan mengupaya guru dapat bertindak

sebagai motivasi kepada mereka supaya lebih komited. Elemen kepercayaan, penurunan kuasa dan penglibatan dalam membuat keputusan secara tidak langsung dapat mengembangkan potensi guru dan meningkatkan kompetensi mereka. Dalam erti kata lain, elemen kepercayaan dan peningkatan tahap kecekapan mereka melalui peningkatan profesionalisme dalam menjalankan tugas yang diamanahkan merupakan motivasi kepada guru untuk terus komited dengan sekolah. Kajian terdahulu (contoh Aliakbari & Amoli, 2016; Mabekoje et al., 2016; Kiral., 2020) menunjukkan bahawa pelbagai alat ukur dan dimensi telah digunakan bagi mengukur konstruk pemerksaan guru. Oleh yang demikian, hasil dapatan dan tahap setiap konstruk yang dilaporkan dalam kajian terdahulu juga adalah berbeza-beza. Berdasarkan kepada elemen pemerksaan yang dapat berfungsi sebagai motivasi, kajian juga bertujuan mengenal pasti pengaruh pemerksaan guru terhadap komitmen organisasi guru berdasarkan Short dan Rinehart (1992) dengan memberi fokus kepada enam dimensi terhadap komitmen organisasi guru.

2.11.4 Pengaruh Pemerksaan Guru Terhadap Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja

Tidak banyak kajian dijalankan bagi menguji sejauh mana dapatan menunjukkan kedua-dua konstruk ini saling berkaitan. Namun, disebabkan oleh asas pengukuran konstruk kepuasan kerja dan konstruk kesejahteraan di tempat kerja adalah saling berkaitan, maka perbincangan pengaruh pemerksaan guru terhadap kesejahteraan guru di tempat kerja juga dinilai dengan menggunakan bukti empirikal yang mengaitkan pemerksaan guru dengan kepuasan kerja. Perkaitan antara kedua-dua konstruk ini menggambarkan terdapat hubungan yang positif antara pemerksaan guru dengan kesejahteraan guru di tempat kerja. Maka kajian-kajian yang dijalankan oleh Ahmed dan Malik (2019);

Brezicha et al. (2019); Cope (2017); Yusoff dan Tengku-Ariffin (2020a); dan Yusoff dan Tengku-Ariffin (2020b) merupakan antara literatur yang dapat menunjukkan bahawa kedua-dua konstruk ini adalah signifikan dan positif.

Kajian di Malaysia oleh Yusoff dan Tengku-Ariffin (2020a) terhadap 371 orang guru dalam mengkaji pengaruh pemerksaan guru terhadap kesejahteraan mereka di tempat kerja mendapati min bagi kedua-dua konstruk tersebut adalah tinggi iaitu pemerksaan guru (Min=5.66, SP=.50) dan kesejahteraan guru di tempat kerja (Min=5.60, SP=0.79). Ini menunjukkan bahawa persepsi mereka terhadap amalan mengupaya guru oleh pentadbir adalah tinggi dan kesejahteraan mereka di tempat kerja juga tinggi. Kajian juga menunjukkan bahawa tidak ada perbezaan yang signifikan untuk tahap kesejahteraan guru di tempat kerja antara guru lelaki dan guru wanita ($t(2) = 1.41, p = .16$) dan tidak ada perbezaan yang signifikan dengan kesejahteraan guru di tempat kerja berdasarkan kumpulan umur mereka, $F(50,320) = 0.95, p < .57$. Hasil dapatan juga menunjukkan terdapat hubungan yang signifikan dan positif antara pemerksaan guru dengan kesejahteraan guru di tempat kerja ($r = .64, p < 0.01$). Manakala pemerksaan guru telah menjelaskan varians kesejahteraan guru di tempat kerja sebanyak 60% ($r^2 = .60, F = 91.187$). Ini memberi maksud bahawa 60% varians kesejahteraan guru adalah disebabkan oleh pemerksaan yang diberi manakala selebihnya disumbangkan oleh faktor-faktor lain. Analisis yang menguji pemerksaan guru secara dimensi juga menunjukkan hanya dimensi membuat keputusan terbukti signifikan dan positif terhadap pemerksaan guru ($\beta = 0.65, p < 0.05$).

Selain daripada kajian di atas, kajian Brezicha et al. (2019) juga memberi fokus kepada aspek pemerksaan dan kepuasan kerja. Kajian mereka adalah bagi mengkaji persepsi

guru dan pengetua terhadap penglibatan guru dalam membuat keputusan di 29 buah negara dengan menggunakan data Penyelidikan Antarabangsa Pengajaran dan Pembelajaran (TALIS) bagi tahun 2013. Berdasarkan hasil kajian dan dapatan secara umum daripada 29 buah negara, didapati persepsi pengetua terhadap peluang yang diberikan kepada guru dalam membuat keputusan adalah lebih tinggi berbanding persepsi guru. Kajian yang memberi fokus kepada persepsi pengetua dan guru di Amerika Syarikat mendapati bahawa perselisihan dan ketidaksefahaman dalam persepsi terhadap penglibatan dalam membuat keputusan lebih memberi kesan kepada kepuasan kerja guru mereka.

Selain daripada itu, ketidaksefahaman ini menunjukkan bahawa pengetua tidak memahami dengan tepat konsep yang seharusnya diamalkan di sekolah dan di dalam konteks penglibatan guru dalam membuat keputusan di sekolah. Kurangnya pemahaman ini menghalang guru melibatkan diri dalam pembuatan keputusan di peringkat sekolah kerana ianya bergantung kepada peranan penting pengetua dalam amalan melibatkan guru dalam membuat keputusan. Oleh yang demikian, kajian oleh Brezicha et al. (2019) menyarankan agar pihak sekolah lebih sensitif dan memberi peluang kepada guru supaya lebih terlibat di dalam proses membuat keputusan kerana terdapat kesan yang signifikan dan positif terhadap kepuasan kerja guru dan seterusnya mempengaruhi perasaan ingin terus berkhidmat di sekolah tersebut.

Manakala kajian Yusoff dan Tengku-Ariffin (2020b) yang dijalankan di Malaysia juga bertujuan mengenal pasti peranan perantara pemerksaan guru bagi menjelaskan pengaruh kepimpinan kontekstual pengetua terhadap kesejahteraan guru di tempat kerja. Kajian ini menggunakan analisis laluan struktural dalam model persamaan berstruktur

(SEM). Hasil kajian mendapati pemerksaan guru merupakan perantara penuh yang menjelaskan pengaruh kepimpinan kontekstual pengetua terhadap kesejahteraan guru di tempat kerja ($c=0.34$) dan kaedah *bootstrapping* membuktikan kewujudan kesan tidak langsung bagi pengaruh kepimpinan kontekstual pengetua terhadap kesejahteraan guru di tempat kerja ($p= 0.002$).

Selain daripada itu, kajian juga mendapati bahawa pengaruh pemerksaan guru terhadap kesejahteraan guru terbukti signifikan dan positif ($\beta=.65$, $t=9.63$, $p=.001$) dan 45% varians kesejahteraan guru telah disumbangkan oleh amalan mengupaya guru oleh pengetua. Dalam erti kata lain, kesejahteraan guru di tempat kerja hanya akan wujud sekiranya pengetua memberi ruang kepada mereka di dalam proses membuat keputusan, untuk mengembangkan potensi, menghormati rakan sekerja, dan mengagih tanggungjawab dengan sebaiknya. Hal yang sedemikian dapat meningkatkan rasa seronok dalam bekerja di kalangan guru. Dapatan kajian memberi impak yang signifikan dan dapat menilai sejauh mana amalan mengupaya guru dapat meningkatkan semangat dan emosi positif semasa bekerja.

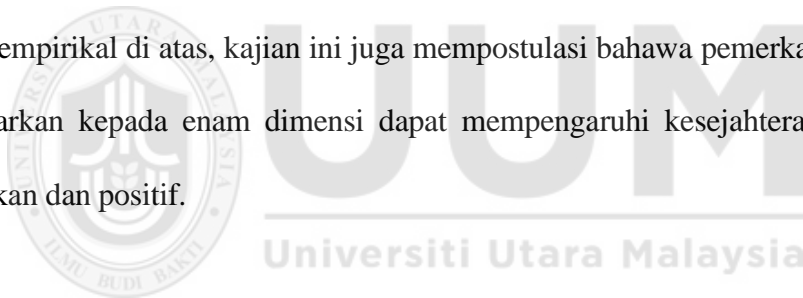
Kajian oleh Ahmed dan Malik (2019) juga dijalankan bagi mengenal pasti peranan kesejahteraan psikologi sebagai perantara bagi menjelaskan hubungan antara pemerksaan psikologikal dengan prestasi kerja guru. Maka, kajian ini juga bertujuan mengenal pasti pengaruh pemerksaan psikologikal terhadap kesejahteraan psikologi guru. Kajian yang dijalankan ke atas 261 orang guru di Daerah Quetta, Pakistan, mendapati kedua-dua hubungan, sama ada hubungan langsung dan tidak langsung, adalah positif. Maka kesejahteraan psikologi dalam kajian ini terbukti sebagai perantara separa ($c=.40$, $p=0.001$, $c'=.23$, $p=0.001$). Selain daripada itu, pengaruh pemerksaan

psikologikal terhadap kesejahteraan psikologi adalah signifikan dan positif ($\beta=.64$, $p=0.000$) dan 45% varians kesejahteraan psikologi telah disumbangkan oleh pemerksaan psikologikal. Jelasnya, pemerksaan psikologikal guru perlu dipertingkatkan bagi membolehkan kesejahteraan guru di tahap yang semakin baik.

Kajian yang dilakukan di selatan Amerika Utara oleh Cope (2017) ke atas 54,436 sampel kajian melibatkan 1,425 buah sekolah di Tennessee, Amerika Syarikat, juga memberi fokus kepada aspek pemerksaan guru terhadap kepuasan guru. Kajian ini bertujuan menguji hubungan antara persepsi pemerksaan guru, khususnya dalam aspek membuat keputusan berkaitan pengajaran guru dan juga hal pentadbiran di sekolah dengan faktor pengekalan guru, kepuasan guru dan penguasaan murid dalam kemahiran asas. Hasil dapatan membuktikan bahawa pemerksaan guru, terutamanya pemerksaan dalam pengajaran, signifikan dan positif terhadap pengekalan guru. Ini memberi maksud bahawa, pemerksaan yang diberikan oleh pentadbir dalam pengajaran guru di sekolah telah membuatkan mereka ingin terus kekal berkhidmat di sekolah tersebut. Selain daripada itu, pemerksaan pengajaran dan pemerksaan dalam hal pentadbiran menjelaskan 15% varians guru akan terus kekal berkhidmat di sekolah tersebut. Dapatan juga menunjukkan bahawa pemerksaan dalam hal pentadbiran terbukti signifikan dan positif terhadap kepuasan guru ($r=.29$, $p<.01$) dan terus berada di situ (staying) ($r=.24$, $p<.01$). Manakala pemerksaan pengajaran menunjukkan nilai korelasi yang lebih tinggi terhadap kepuasan guru ($r=.31$, $p<.01$) dan terus berada di situ ($r=.34$, $p<.01$) berbanding pemerksaan dalam hal pentadbiran.

Kesimpulannya, berdasarkan kepada kajian-kajian yang dibincangkan di atas, pemahaman yang jelas tentang konsep pemerksaan guru di kalangan para pentadbir,

khususnya pengetua, adalah sangat penting supaya dapat memberi manfaat kepada kedua-dua belah pihak iaitu sekolah dan guru memandangkan pengaruh pemeraksanaan guru adalah signifikan dan positif terhadap kesejahteraan mereka di tempat kerja. Kajian juga membuktikan, dengan memberi ruang dan peluang kepada guru dalam membuat keputusan berkaitan pengajaran dan hal berkaitan pentadbiran, telah memberi impak yang jelas terhadap perasaan mereka sama ada untuk terus berkhidmat atau meninggalkan sekolah berkenaan. Sebagai seorang pentadbir, pengetua seharusnya melihat faktor memberi peluang dalam membuat keputusan sebagai satu perkara asas yang perlu dipertingkatkan dalam pengurusan sekolah yang akhirnya mempengaruhi kesejahteraan guru di sekolah (Brezicha et al., 2019; Cope, 2017; Yusoff & Tengku-Ariffin, 2020a; Yusoff & Tengku-Ariffin, 2020b). Oleh yang demikian, melalui bukti kajian empirikal di atas, kajian ini juga mempostulasi bahawa pemeraksanaan guru yang berdasarkan kepada enam dimensi dapat mempengaruhi kesejahteraan guru secara signifikan dan positif.



2.11.5 Pengaruh Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja Terhadap Komitmen Organisasi Guru

Kajian pengaruh kesejahteraan guru terhadap komitmen mereka oleh Ishud et al. (2016) di Indonesia mendapati bahawa kesejahteraan guru terbukti signifikan dan positif dengan komitmen guru iaitu ($\beta=0.96$). Selain daripada itu, 64.3% varians komitmen organisasi juga dijelaskan oleh konstruk kesejahteraan guru. Kedua-dua hasil dapatan ini membuktikan bahawa besarnya pengaruh kesejahteraan guru dalam meningkatkan tahap komitmen mereka di sekolah. Guru yang merasa sejahtera di tempat kerja akan lebih positif terhadap kerja. Sikap seperti bekerjasama, proaktif, sentiasa hadir ke

sekolah dan menepati waktu bekerja merupakan antara contoh-contoh sikap guru yang mempunyai tahap kesejahteraan yang tinggi di sekolah (Ishud et al., 2016).

Manakala kajian oleh Bryson et al. (2018) di Britain bertujuan mengenal pasti tahap kesejahteraan dan komitmen organisasi guru dan bukan guru di negara itu berdasarkan faktor perbezaan pekerjaan, kualiti pekerjaan, gaya pengurusan dan amalan pengurusan di tempat kerja. Kajian juga bertujuan mengenal pasti hubungan antara kesejahteraan dan komitmen pekerja dengan prestasi organisasi. Hasil kajian mendapati bahawa guru sekolah lebih berpuas hati dengan pekerjaan mereka berbanding dengan pekerja bukan guru di Britain iaitu nilai min kepuasan kerja bagi guru ialah ($M=5.51$) dan pekerja bukan guru ialah ($M=4.20$). Manakala min bagi komitmen organisasi guru ialah ($M=3.28$) dan bukan guru ialah ($M=2.22$). Kajian ini mendapati bahawa kualiti kerja (kawalan kerja, permintaan kerja, pengurusan dan jaminan kerja) mempengaruhi sikap kerja (kepuasan kerja, kepuasan berkaitan kerja, dan komitmen organisasi). Didapati juga dalam menilai kepuasan kerja, 29% varians kepuasan kerja disumbangkan oleh kualiti kerja, manakala 43% varians komitmen organisasi disumbangkan oleh kualiti kerja yang merangkumi kawalan kerja, skor pengurusan, dan jaminan kerja manakala elemen permintaan kerja terbukti signifikan tetapi negatif terhadap kepuasan kerja dan komitmen organisasi bagi kedua-dua jenis pekerja iaitu guru dan bukan guru.

Secara rumusan, ia menunjukkan bahawa sekiranya majikan berhasrat untuk meningkatkan kesejahteraan dan komitmen organisasi, penumpuan harus diberikan kepada aspek kualiti pekerjaan iaitu kawalan kerja, permintaan kerja, tanggapan pekerja terhadap pengurusan, dan jaminan kerja kerana kualiti pekerjaan yang bukan berorientasikan wang cenderung memberi kesan yang besar kepada ketiga-tiga sikap

pekerjaan iaitu kepuasan kerja, kepuasan berkaitan kerja dan komitmen organisasi. Kedua, majikan yang memberi fokus kepada komitmen organisasi akan memberi kesan yang positif terhadap organisasi dan pekerja seperti dapat meningkatkan prestasi kewangan, produktiviti pekerja dan kualiti perkhidmatan, serta mengurangkan kadar berhenti kerja secara sukarela. Dapatan juga menunjukkan bahawa komitmen pekerja bagi negara maju seperti Britain tidak didorong oleh faktor gaji tetapi mereka lebih mementingkan persekitaran yang positif di tempat kerja. Mereka lebih memerlukan sistem sokongan yang kuat untuk meningkatkan komitmen dan kepuasan kerja seperti mempunyai autonomi dalam melaksanakan tugas, pengurusan yang lebih cekap dan jaminan kerja yang tinggi.

Berdasarkan kajian Ishud et al. (2016) dan Bryson et al. (2018), dapatan menunjukkan bahawa komitmen organisasi guru sangat dipengaruhi oleh faktor dalaman di tempat kerja. Dalam erti kata lain, pentadbir yang memberi kepercayaan kepada guru semasa menjalankan tugas, mengagihkan tugas secara bijaksana dan suportif merupakan motivasi kepada guru untuk terus komited semasa bekerja. Dapatan ini terbukti menyokong model komitmen Steers (1977) dan Allen Meyer (1991) yang mengandaikan bahawa komitmen organisasi berkait rapat dengan ciri-ciri pekerjaan dan organisasi. Oleh yang demikian, kajian dengan menggunakan populasi yang berlainan ini juga mempostulasi kesejahteraan guru di tempat kerja signifikan dan positif terhadap komitmen organisasi guru.

2.11.6 Pengaruh Kepimpinan Pengetua, Pemeraksanaan Guru, dan Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja Terhadap Komitmen Organisasi Guru

Tahap komitmen organisasi guru yang tinggi adalah sangat penting dalam memastikan kelestarian sekolah. Faktor luaran seperti persekitaran kerja guru serta faktor dalaman seperti motivasi dan kesejahteraan guru di tempat kerja merupakan antara faktor prediktif yang dikaji dalam meningkatkan komitmen organisasi guru. Persekitaran kerja yang positif bermaksud keadaan di sekitar tempat kerja adalah kondusif dari segi fizikal dan bukan fizikal yang dapat memberi kesan positif dan menyenangkan, mempengaruhi prestasi kerja dan seterusnya mencapai matlamat organisasi (Raziq & Maulabakhsh, 2015). Oleh yang demikian, faktor kepimpinan, pemeraksanaan guru, dan kesejahteraan guru di tempat kerja adalah antara faktor penting yang diberi perhatian dalam usaha meningkatkan komitmen organisasi guru (Benawa et al., 2018; Bibi et al., 2018; Cheng & Kadir, 2018; Fernet et al., 2016).

Kajian yang dijalankan oleh Benawa et al. (2018) terhadap 75 orang guru di Indonesia mendapati komitmen organisasi dipengaruhi secara positif oleh faktor luaran, iaitu budaya organisasi ($\beta=0.187$), kepimpinan ($\beta=0.224$), persekitaran kerja ($\beta=0.230$), dan kepercayaan ($\beta=0.359$). Ini memberi maksud bahawa bagaimana seseorang pemimpin organisasi yang sentiasa memotivasikan guru untuk lebih berani dalam membuat keputusan dan bekerja secara berkumpulan dan adil dalam pengagihan tugas dapat meningkatkan komitmen organisasi guru. Selain daripada itu, gaya kepimpinan yang menekankan kebersamaan dalam mencapai visi dan misi sekolah, mempercayai kemampuan guru, dan mengagihkan tugas dengan jelas dan teratur berjaya menjadi suri teladan kepada guru dan menjaga kebajikan mereka juga dipercayai dapat meningkatkan komitmen organisasi guru. Selain itu, layanan yang saksama kepada

guru, meningkatkan “*mutual respect*” di kalangan guru dan memberi galakan kepada mereka untuk menyumbang idea merupakan antara amalan pengetua yang dapat meningkatkan komitmen mereka terhadap sekolah. Dalam erti kata lain, guru yang diberi kepercayaan dan disokong oleh persekitaran kerja yang kondusif dan suportif sama ada dari aspek fizikal dan emosi terbukti memberi impak yang positif terhadap motivasi mereka untuk lebih komited kepada sekolah.

Kajian oleh Bibi et al. (2018) di Pakistan terhadap guru mereka juga menunjukkan betapa pentingnya guru merasa sokongan yang diberikan oleh sekolah iaitu dalam bentuk sokongan penyelia, keadilan, saksama, ganjaran dan bidang kerja terhadap kepuasan kerja dan komitmen organisasi guru. Guru yang merasakan kerja mereka di hargai, diberi layanan yang adil dan saksama dan diberi ganjaran yang sewajarnya merupakan antara faktor-faktor yang dapat meningkatkan rasa kepercayaan dan tanggapan guru bahawa mereka diberi perhatian yang sewajarnya oleh pihak sekolah. Kajian menunjukkan terdapat hubungan yang signifikan dan positif antara sokongan organisasi dengan komitmen afektif ($r=0.45$, $p<0.05$), komitmen normatif ($r= 0.42$, $p<0.05$) dan kepuasan kerja ($r=0.32$, $p<0.05$). Kajian juga membuktikan terdapat hubungan yang signifikan dan positif antara kepuasan kerja dengan komitmen afektif ($r= 0.28$, $p<0.05$), dan komitmen normatif ($r= 0.38$, $p<0.05$). Oleh yang demikian, kajian ini memberi maksud bahawa untuk meningkatkan komitmen organisasi guru, elemen seperti sokongan pentadbir, keadilan, saksama, dan ganjaran yang diberikan oleh sekolah dan bidang kerja harus dipertingkatkan.

Kajian yang dijalankan oleh Cheng dan Kadir (2018) juga menunjukkan bahawa terdapat hubungan yang signifikan dan positif antara persekitaran kerja dengan

komitmen organisasi guru ($r=.45, p<0.05$). Dimensi persekitaran kerja iaitu sokongan murid, hubungan guru, minat terhadap profesion, kebebasan, penglibatan dalam membuat keputusan, inovasi dan kecukupan sumber terbukti signifikan dan positif terhadap komitmen organisasi guru. Walau bagaimanapun, hasil kajian tidak dapat membuktikan secara signifikan dan positif hubungan antara peluang membuat keputusan dengan komitmen organisasi guru ($r=.026, p>0.05$) yang menunjukkan bahawa guru tidak diberikan peluang yang mencukupi dalam membuat keputusan. Oleh yang demikian, kajian mencadangkan supaya polisi sekolah yang berkaitan dengan komitmen organisasi guru dapat dipertingkatkan.

Dalam pada itu, kajian Fernet et al. (2016) di Quebec, Kanada terhadap 589 orang guru muda yang berkhidmat kurang daripada tiga tahun adalah bertujuan mengenal pasti peranan motivasi kerja (motivasi autonomi dan motivasi terkawal) terhadap kerja guru tersebut. Hasil kajian mendapati bahawa pengaruh persekitaran kerja seperti kawalan kerja dan pengiktirafan kerja terhadap komitmen organisasi guru dan perhatian kepada murid dapat dijelaskan dengan peranan perantara iaitu motivasi autonomi. Hubungan sosial (*sense of community*) dalam bekerja pula terbukti mempunyai pengaruh secara langsung terhadap komitmen organisasi. Kajian juga mendapati bahawa keletihan emosi berhubung kait dengan motivasi terkawal dan bebanan tugas. Kesan daripada motivasi autonomi terhadap komitmen lebih kuat bagi guru dengan pengalaman tiga tahun iaitu pengalaman satu tahun ($\beta=0.410, p <0.001$), dua tahun ($\beta=0.500, p <0.001$) dan tiga tahun ($\beta=0.597, p <0.001$). Dalam erti kata lain, autonomi merupakan antara faktor motivasi dalam usaha mendapatkan hasil yang positif di sekolah. Guru muda yang diberi ruang membuat keputusan, diberi penghargaan yang sewajarnya dan diberi autonomi dalam menjalankan tugas terbukti dapat meningkatkan komitmen dan

perhatian kepada murid mereka. Daripada kajian-kajian yang dibincangkan di atas, pengkaji dapat merumuskan bahawa komitmen organisasi tidak hanya dipengaruhi oleh gaya kepimpinan pengetua semata-mata, malah apa yang juga penting dalam memastikan guru kekal komited adalah bagaimana seseorang pengetua itu bijak dalam berfikir, mengurus dan mentadbir sekolah supaya guru terus positif dan beranggapan bahawa mereka dilindungi dan dihormati sebagai seorang pekerja yang profesional. Sebagai seorang pemimpin sekolah, pengetua juga harus sentiasa sensitif dengan perasaan dan emosi guru kerana emosi guru yang positif di tempat kerja sangat signifikan terhadap perlakuan dan tindak tanduk mereka di tempat kerja. Hasil kajian yang telah dibincangkan di atas menunjukkan bahawa komitmen guru di kebanyakan negara seperti Indonesia, Pakistan, Malaysia, dan Kanada dipengaruhi oleh persekitaran kerja yang positif.

2.12 Kesimpulan

Hasil penelitian terhadap dapatan kajian-kajian terdahulu secara tidak langsung membuktikan bahawa terdapat pengaruh bagi konstruk kepimpinan pengetua, pemerksaan guru, kesejahteraan guru di tempat kerja dan komitmen organisasi guru walaupun tiada kajian yang menggabungkan keempat-empat konstruk tersebut di dalam satu kajian. Dalam erti kata lain, walaupun tiada kajian yang menghubungkan keempat-empat konstruk berkenaan dalam satu kajian, namun kajian terdahulu sudah cukup membuktikan bahawa terdapat perkaitan yang positif antara konstruk-konstruk tersebut. Tidak dapat dinafikan bahawa faktor sikap terhadap kerja, persekitaran kerja, pengurusan sumber manusia dan tanggapan positif guru-guru terhadap kemampuan pihak sekolah dalam memberi sokongan dan motivasi terhadap guru merupakan antara faktor menyumbang kepada komitmen organisasi guru (Benawa et al., 2018;

Bibi et al., 2018; Cheng & Kadir, 2018; Fernet et al., 2016). Berdasarkan kajian-kajian mereka, elemen memerksa guru, penglibatan guru di dalam membuat keputusan dan autonomi merupakan antara faktor-faktor yang dapat membuatkan guru senang dan termotivasi dalam menjalankan tugas dan seterusnya menjadikan mereka lebih komited bekerja.

Kajian-kajian yang telah dibincangkan di atas bermula daripada 2.3.1, iaitu kajian komitmen organisasi guru, menunjukkan corak dapatan yang sama iaitu signifikan dan positif terhadap setiap konstruk yang dikaji walaupun telah menggunakan pelbagai alat ukur yang berbeza dalam mengukur konstruk laten dalam kajian. Penggunaan terma yang berlainan seperti “kepuasan kerja” juga memberi hasil dapatan yang konsisten seperti terma “kesejahteraan guru di tempat kerja”. Ini adalah kerana kedua-dua konstruk ini mengukur hal yang sama iaitu “persekitaran dan perasaan positif terhadap kerja” yang berlandaskan kepada teori yang sama iaitu Teori Dua Faktor oleh Herzberg (1959). Walaupun terdapat kepelbagaian penggunaan teori dalam kajian-kajian di atas seperti Teori *Path Goal* dan Teori *Social Exchange*, namun, secara konsisten, dapatan membuktikan bahawa faktor persekitaran kerja yang positif dapat meningkatkan komitmen organisasi guru.

Maka, kajian ini juga akan menguji pengaruh kepimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru dengan lebih menyeluruh iaitu pengujian perantara bersiri dalam melihat fenomena komitmen organisasi guru berasaskan penggabungan Teori Z oleh Ouchi (1981) dan Teori Kontingensi Fiedler oleh Fiedler (1974;1967).

BAB TIGA

METODOLOGI KAJIAN

3.1 Pengenalan

Bab metodologi ini disediakan bagi memperincikan setiap kaedah dan teknik analisis data yang digunakan semasa kajian dijalankan. Adalah penting bagi memperincikan dengan jelas dan teratur kaedah dan teknik analisis data yang bersesuaian untuk membolehkan tindakan susulan terhadap masalah yang wujud dapat diselesaikan. Aspek yang perlu diterangkan dengan lebih terperinci dalam bab ini merangkumi segmen reka bentuk kajian, populasi dan sampel kajian, alat ukur yang digunakan, proses pengumpulan data, kaedah menganalisis data, kajian rintis dan kajian sebenar yang telah dijalankan. Bab ini juga membentangkan laporan kebolehpercayaan alat ukur berdasarkan dapatan kajian rintis yang dijalankan dan prosedur pengumpulan data kajian sebenar. Pelaporan bagi kebolehpercayaan dan kesahan setiap alat ukur yang digunakan berdasarkan data sebenar juga diperincikan. Penerangan tentang kaedah analisis yang bersesuaian bagi menjawab soalan kajian juga diterangkan. Bab ini diakhiri dengan kesimpulan bagi merumuskan metodologi kajian yang dilaksanakan ini.

3.2 Reka Bentuk Kajian

Kajian yang dijalankan ini adalah secara kuantitatif bersesuaian dengan objektif dan soalan kajian yang memerlukan pengkaji menganalisis secara kuantitatif di samping prosedur tinjauan keratan rentas di mana pengkaji mentadbir borang soal selidik kepada sampel bagi mendapatkan pandangan atau persepsi yang dapat mewakili ciri-ciri populasi. Pemilihan reka bentuk kajian sedemikian adalah lebih bertujuan, terperinci, mantap, lebih memberi keyakinan serta boleh digeneralisasi kepada populasi kajian (Ary et al., 2018; Salkind, 2012). Proses pengumpulan data

dilaksanakan dengan cara mengedarkan borang soal selidik tersebut sendiri secara manual, bagi membolehkan borang soal selidik tersebut diurus dengan baik dan penyelidik dapat memungut kembali borang tersebut dengan lebih cepat. Selain itu, ia lebih menjamin maklum balas yang lebih banyak, serta sebarang keraguan oleh responden semasa proses menjawab soal selidik dapat dijelaskan serta merta. Kaedah ini juga sesuai digunakan seperti cadangan Hair et al (2014) untuk meningkatkan ketepatan dalam membuat analisis statistik.

Soal selidik yang digunakan dalam kajian ini dibahagikan kepada lima bahagian iaitu Bahagian A: Komitmen Organisasi Guru, Bahagian B: Kepimpinan Kontekstual Pengetua, Bahagian C: Pemerkasaan guru, Bahagian D: Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja dan Bahagian E: Aspek Demografik.

Data yang diperoleh dianalisis dengan menggunakan analisis laluan berstruktur dalam Model Persamaan Berstruktur (SEM). Bagi membolehkan analisis dijalankan, saiz sampel minimum yang digunakan adalah sebanyak 200 bagi Analisis Faktor Eksploratori (EFA) dan 371 sampel untuk kajian sebenar dengan merujuk kepada jadual penentuan saiz sampel yang telah disediakan oleh Krejcie dan Morgan (1970) berasaskan ralat persampelan adalah 5%, tahap signifikan ($p < 0.05$) dengan aras keyakinan 95%. Walaupun kajian menggunakan jadual Krejcie dan Morgan (1970), namun saiz sampel berkenaan sudah mencukupi sebagaimana yang disarankan oleh Kline (2011, 2016) untuk membuat anggaran terhadap parameter.

3.3 Populasi dan Sampel Kajian

Populasi dalam kajian terdiri daripada semua guru sekolah menengah harian biasa dari sepuluh buah daerah dalam negeri Kelantan. Jumlah keseluruhan sekolah dan jumlah guru yang mengajar di sekolah harian biasa negeri Kelantan telah diperolehi daripada Bahagian Unit Pengurusan Sekolah dan Unit Perhubungan Jabatan Pendidikan Negeri Kelantan (JPNK, 2019). Jumlah bilangan guru sekolah menengah harian bagi JPNK sehingga bertarikh 20 Januari, 2019 adalah seramai N=10866. Melalui teknik persampelan yang teliti, iaitu dengan memastikan terdapat varians dalam sampel. Walaupun pemilihan guru adalah dari negeri Kelantan, namun ia boleh dikatakan sebagai dapat mewakili sampel guru yang dipilih dari populasi guru Malaysia. Hal ini adalah disebabkan oleh andaian yang jelas iaitu semua guru kakitangan awam Kerajaan Malaysia berada di bawah arahan dan tadbir urus berpusat di Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM). Mereka terdiri daripada pegawai pendidikan yang telah melalui proses latihan dan pengrekrutan yang sama, serta pada dasarnya melalui proses perkembangan profesionalisme keguruan yang sama. Data yang diperolehi adalah sehingga bertarikh 20 Januari, 2019 dan akan dijelaskan dengan lebih terperinci dalam Jadual 3.1. Dengan menggunakan teknik persampelan secara rawak, sampel dipilih bagi mewakili populasi guru tersebut dan dapatan kajian dapat digeneralisasikan kepada populasi sasaran.

Pensampelan secara rawak adalah proses memilih bilangan elemen yang mencukupi dari populasi, supaya kajian berdasarkan sampel dan pemahaman tentang sifat atau ciri-cirinya dapat digeneralisasikan kepada populasi sebenar. Persampelan yang dibuat dengan betul akan meningkatkan tahap kebolehpercayaan terhadap dapatan

selain daripada menjimatkan masa, kos dan tenaga sumber manusia (Ary et al., 2018; Salkind, 2012; Sekaran & Bougie, 2016).

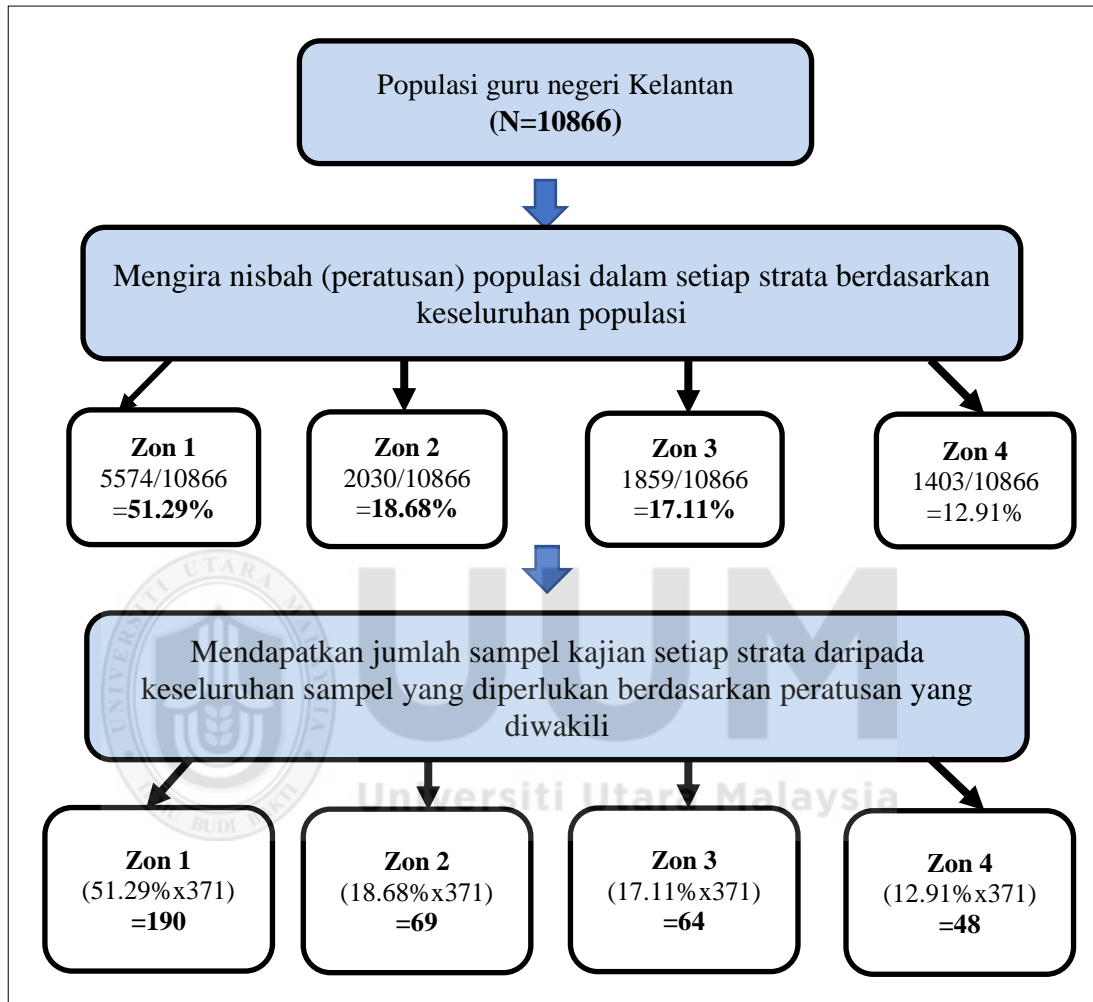
Jadual 3.1
Bilangan Guru Mengikut Daerah dalam Negeri Kelantan

Daerah Pendidikan	Bilangan guru	Peratus (%)
1. Bachok	1087	10
2. Gua Musang	608	5.6
3. Jeli	300	2.8
4. Kota Bharu	3243	29.8
5. Kuala Krai	795	7.3
6. Machang	649	6.0
7. Pasir Mas	1377	12.7
8. Pasir Puteh	943	8.7
9. Tanah Merah	910	8.4
10. Tumpat	954	8.8
Jumlah guru Negeri Kelantan	10866	100.0

Merujuk jadual Krejcie dan Morgan (1970), saiz sampel yang diperlukan bagi jumlah populasi guru seperti di atas dan dengan tahap keyakinan 95% adalah seramai 371 orang. Bilangan sampel yang disarankan ini adalah bersesuaian, dan ianya sudah memadai untuk pengujian Model Persamaan Berstruktur (SEM), sebagaimana yang dicadangkan oleh pakar, bagi memastikan kecukupan data untuk analisis Model Persamaan Berstruktur (seperti Hair et al, 2014; Kline, 2011, 2016). Jadual 3.1 di bawah memperincikan bilangan guru sekolah menengah harian negeri Kelantan berdasarkan sepuluh daerah yang terlibat.

Dalam kajian ini, pemilihan sampel dalam kajian ini adalah dengan menggunakan prosedur pensampelan pelbagai peringkat (*multi-stage sampling*) sebagaimana

saranan Salkind (2012). Rajah 3.1 menggambarkan bagaimana peringkat persampelan dilaksanakan dalam kajian ini.



Rajah 3.1. Menentukan peratusan yang diwakili oleh setiap zon dan bilangan sampel di setiap zon berdasarkan strata berkadaran

Berdasarkan Rajah 3.1, peringkat pertama melibatkan persampelan rawak berstrata, di mana sampel pada mulanya dibahagikan berdasarkan kumpulan (strata) tertentu (Hair et al., 2014; Salkind, 2012). Dalam kajian ini, kumpulan guru dikenalpasti mengikut 4 zon dalam negeri Kelantan, dan daerah yang ada dalam setiap zon adalah seperti berikut: i) Zon 1 – Daerah Tumpat, Kota Bharu dan Pasir Mas; ii) Zon 2 – Daerah Pasir Puteh dan Bachok; iii) Zon 3 – Daerah Machang, Tanah Merah dan Jeli;

serta, iv) Zon 4 – Daerah Kuala Krai dan Gua Musang. Data bilangan populasi dan peratus guru dalam setiap zon dijadikan asas bagi menentukan bilangan guru yang diperlukan sebagai sampel bagi setiap zon. Teknik persampelan ini dinamakan sebagai teknik persampelan rawak berstrata secara berkadar, yang bermaksud bahawa peratus sampel yang mewakili setiap zon adalah sama dengan peratus populasi guru sedia ada dalam setiap zon tersebut. Teknik persampelan berstrata ini mempunyai beberapa kekuatan tersendiri kerana ia mengambil sampel dari setiap strata sebagai mewakili keseluruhan sampel, menjadikan sampel sangat mirip kepada populasi sebenar. Tambahan pula ia jimat kerana tidak memerlukan sampel yang terlalu besar bagi mewakili populasi, namun dapatan masih boleh digeneralisasikan (Ary et al., 2018; Salkind, 2012; Sekaran & Bougie, 2016).

Jadual 3.2
Bilangan Sekolah Menengah Harian dan Bilangan Guru Berdasarkan Strata (Zon)

Strata/Zon dan Daerah di dalamnya	Bilangan populasi guru mengikut zon	Peratus (%)	Bilangan sampel guru mengikut zon
Zon 1 (Kota Bharu, Pasir Mas, Tumpat)	5574	51.29	190
Zon 2 (Pasir Puteh, Bachok)	2030	18.68	69
Zon 3 (Machang, Tanah Merah, Jeli)	1859	17.11	64
Zon 4 (K.Krai, Gua Musang)	1403	12.91	48
Jumlah	10866	100	371

Setelah mengetahui bilangan sampel guru yang diperlukan dari setiap zon, peringkat kedua dalam persampelan kajian ini adalah penentuan sekolah di mana sampel akan diambil. Dengan mengambil kira sekolah kecil yang mempunyai bilangan guru yang

sedikit, secara purata, dianggarkan seramai 20 hingga 25 sampel guru boleh diambil dari sesebuah sekolah. Pemilihan sekolah dibuat menggunakan persampelan rawak mudah, iaitu dengan meletakkan nombor bilangan pada semua sekolah yang ada, dan kemudian mencabut nombor rawak pada jadual nombor rawak yang ada di lampiran buku statistik (contoh Hair et al., 2019). Jadual 3.3 menunjukkan sekolah yang telah dicabut dan bilangan guru yang dipilih sebagai sampel.

Jadual 3.3
Nama Strata, Sekolah dan Bilangan Sampel Kajian (n)

Strata (Zon)	Sekolah yang terpilih secara rawak	Tarikh soal selidik diedarkan	Bilangan sampel (n)
Zon 1 (Kota Bharu, Pasir Mas, Tumpat)	1. Sek. Men. Keb A.	10/06/2019	27
	2. Sek. Men. Keb B	10/06/2019	27
	3. Sek. Men. Keb. C.	10/06/2019	27
	4. Sek. Men. Keb D	12/06/2019	27
	5. Sek. Men. Keb. E.	12/06/2019	27
	6. Sek. Men. Keb. F.	16/06/2019	27
	7. Sek. Men. Keb G	16/06/2019	28
Zon 2 (Pasir Puteh, Bachok)	1. Sek. Men. Keb. H	16/06/2019	23
	2. Sek. Men. Keb. I.	17/06/2019	23
	3. Sek. Men. Keb. J	17/06/2019	23
Zon 3 (Machang, Tanah Merah, Jeli)	1. Sek. Men. Keb. K	18/06/2019	22
	2. Sek. Men. Keb. L	18/06/2019	22
	3. Sek. Men. Keb. M	18/06/2019	20
Zon 4 (K.Krai, Gua Musang)	1. Sek. Men. Keb. N	21/06/2019	24
	2. Sek. Men. Keb. O	21/06/2019	24
Jumlah sampel kajian	15 buah sekolah		371 orang guru

Seterusnya, pada peringkat terakhir, pengkaji mendapatkan senarai guru bagi setiap sekolah yang telah dipilih. Pada peringkat ini, pemilihan sampel guru melibatkan teknik persampelan rawak sistematik, iaitu sampel guru dipilih berdasarkan senarai yang diberikan oleh pentadbir sekolah, mengikut selang yang bersesuaian. Ketiga-tiga teknik persampelan yang diaplikasikan untuk pemilihan sampel guru dalam kajian ini, mengikut peringkat yang diterangkan di atas, adalah memenuhi kriteria persampelan rawak yang memberikan peluang untuk seseorang guru terpilih sebagai sampel secara saksama (Ary et al., 2018; Salkind, 2012).

3.4 Alat Ukur Kajian

Soal selidik yang digunakan dalam kajian ini mengandungi 104 item yang dibahagikan kepada lima bahagian (rujuk Lampiran: Borang Soal Selidik). Kajian dengan menggunakan borang soal selidik versi bahasa asing perlu melalui kaedah terjemahan yang dinamakan *back translation* iaitu menterjemahkan sebanyak dua kali iaitu dari bahasa asal (Bahasa Inggeris) ke Bahasa Melayu dan kemudiannya ke dalam Bahasa Inggeris semula (Sireci et al., 2006; Son, 2018). Ia bertujuan memudahkan responden memahami soalan yang diajukan (Brislin, 1970) dan merupakan prosedur alih bahasa yang biasa dalam terjemahan alat ukur yang digunakan untuk kajian.

Bagi kajian ini, terjemahan melalui kaedah *back translation* ini dilakukan oleh dua pakar bahasa, iaitu *School Improvement Specialist Coach (SISC+)* dalam bidang bahasa yang berkhidmat di Pejabat Pendidikan Daerah Machang, Machang, Kelantan, yang menguasai kedua-dua Bahasa Melayu dan Bahasa Inggeris. Pelarasan bahasa bagi alat ukur dalam versi Bahasa Melayu dibuat sekiranya terdapat perbezaan yang

ketara dalam versi Bahasa Inggeris yang diterjemahkan semula oleh pakar SISC+ dengan alat ukur asal dalam versi Bahasa Inggeris.

Selain daripada itu, Hambleton dan Kanjee (1995) menyatakan bahawa proses menterjemah dan mengadaptasi alat ukur dibuat bagi mengatasi jurang konteks serta dapat menjimatkan kos dan menjimatkan masa berbanding menghasilkan alat ukur yang baharu. Alat ukur yang diadaptasi telah melalui ujian pra sebelum ujian rintis dijalankan. Ia bertujuan bagi mengenalpasti perkataan atau ayat yang sukar difahami dan dapat diperbetulkan sebelum ujian rintis dijalankan (Brislin, 1970; Sekaran & Bougie, 2016). Manakala alat ukur yang dibangunkan perlu melalui kesahan kandungan sebelum ujian rintis dijalankan. Kesahan kandungan merujuk kepada sejauh mana alat ukur kajian dapat mengukur perkara yang patut diukur (Polit et al., 2007; Rubio et al., 2003; Zamanzadeh et al., 2015) dan membuktikan kandungan item sememangnya berkaitan dan mewakili konstruk yang dikaji (Hair et al., 2014; Rubio et al., 2003) dan kesahan kandungan setiap alat ukur dapat diperolehi daripada bukti empirikal dan panel kepakaran dalam sesuatu bidang kajian (Creswell, 2012).

Alat ukur yang telah melalui fasa kesahan kandungan dapat digunakan untuk kajian preliminari (Rubio et al., 2003). Kaedah kesahan kandungan ini melibatkan pakar-pakar dalam bidang yang berkaitan yang berpengalaman selama lebih kurang 10 tahun sebagaimana cadangan Rubio et al. (2003). Oleh itu, kesahan kandungan telah dijalankan oleh pengkaji. Kesesuaian item yang dibentuk telah dinilai oleh lima orang pakar sesuai dengan cadangan yang diberikan oleh Lynn (1986) iaitu minimum sebanyak tiga orang pakar hingga maksimum sepuluh orang pakar.

Kajian ini juga mengguna pakai saranan Rubio et al. (2003), iaitu pakar yang dilantik, yang berdasarkan kepada dua kategori iaitu pakar profesional dan pakar lapangan. Bagi mendapatkan kesahan kandungan untuk alat ukur ini, pakar profesional dalam bidang kepimpinan dan pengurusan pendidikan, iaitu terdiri daripada tiga orang pensyarah yang berpengalaman luas dalam kajian kepimpinan dan pengurusan pendidikan khasnya kepimpinan kontekstual dalam konteks Malaysia, telah dipohon secara formal untuk menilai setiap item yang telah dibina bagi mengukur kepimpinan kontekstual pengetua manakala bagi alat ukur yang diadaptasi, panel diminta menilai setiap item supaya item tersebut bersesuaian dengan konteks Malaysia. Mereka adalah terdiri daripada tiga orang pakar dalam bidang kepimpinan sekolah dan pengurusan pendidikan iaitu daripada Pusat Pengajian Pendidikan dan Bahasa Moden, Universiti Utara Malaysia. Selain daripada itu, dua orang pengetua sekolah menengah yang berpengalaman melebihi sepuluh tahun sebagai seorang pengetua sekolah dan telah menghadiri Kursus Kepengetuaan (NPQEL), telah dilantik sebagai pakar lapangan bagi meneliti kesahan kandungan

Kaedah Lawshe (1975) pula digunakan oleh pengkaji bagi membolehkan pengukuran nilai kesahan kandungan dibuat secara kuantitatif yang lebih sistematik. Nilai *Content Validity Ratio* (CVR) membolehkan pengkaji membuat keputusan sama ada item tersebut boleh digunakan atau digugurkan. Secara kuantitatif, item yang benar-benar penting akan diperolehi melalui pengiraan yang mudah, telus dan lebih terarah. Setelah CVR diperolehi untuk setiap item, nilai *Content Validity Index* (CVI) pula akan diperolehi daripada keseluruhan alat ukur (Lawshe, 1975).

3.4.1 Alat Ukur Komitmen Organisasi

Walaupun terdapat banyak alat ukur yang menguji komitmen organisasi (OCQ) seperti alat ukur oleh Allen dan Meyer (1984, 1990, 1997), Celep (2000), Cohen (2007) dan Somers (2009) namun alat ukur komitmen organisasi Mowday et al. (1979) telah dipilih untuk kajian ini. Pemilihan alat ukur yang dibina oleh Mowday et al. (1979) dipilih adalah disebabkan oleh aspek ketekalan item dan penggunaan yang meluas dalam pelbagai bidang kajian. Berdasarkan Mowday et al. (1979), alat ukur ini dibangunkan untuk menilai kesetiaan responden dan keinginan untuk kekal dengan organisasi, kepercayaan dan penerimaan nilai-nilai dan matlamat organisasi, dan kesediaan mereka untuk berusaha bersungguh-sungguh untuk membantu kejayaan organisasi. Item yang sama telah diterjemahkan oleh Kanning dan Hill (2017) dan telah mendapat indeks kesepadanan yang diterima iaitu (GFI=0.94, CFI=0.94, RMSEA= 0.08).

Alat ukur asal ini telah dibuat terjemahan dengan menggunakan kaedah *Back Translation* bersama pakar bidang bahasa dan bidang pengurusan pendidikan. OCQ mempunyai lima belas item iaitu sembilan item positif dan enam item negatif. Tiada dimensi Mowday et al. (1979). Kajian oleh Kanning dan Hill (2017) juga menunjukkan tidak wujud faktor semasa ujian kesahan konstruk dijalankan. Dalam kajian ini, terdapat empat item daripada lima belas item telah dibuat pengubahsuaian mengikut konteks pengurusan sekolah yang diamalkan di Malaysia. Empat item tersebut dilampirkan dalam Jadual 3.4 di bawah. Item selainnya juga telah dibuat adaptasi dengan menukarkan perkataan 'syarikat' kepada perkataan 'sekolah' supaya alat ukur ini dilihat lebih sesuai untuk menilai komitmen organisasi dalam konteks organisasi sekolah. Selain daripada itu, alat ukur ini juga menggunakan skala

bernomor (*numerical scale*) sebagaimana cadangan Sekaran dan Bougie (2016) dengan tujuh mata iaitu 1 untuk ‘sangat tidak setuju’ dan 7 untuk ‘sangat setuju’.

Jadual 3.4
Item Alat Ukur Komitmen Organisasi Yang Diubahsuai

No. item	Asal	Baharu
8	Syarikat ini benar-benar memberi inspirasi pada diri saya dan terhadap prestasi kerja saya.	Sekolah saya memberi inspirasi untuk saya meningkatkan prestasi kerja.
10	Saya amat gembira kerana telah memilih syarikat ini berbanding syarikat lain sewaktu membuat pilihan untuk bekerja.	Sekolah saya merupakan pilihan utama saya.
12	Selalunya sukar bagi saya bersetuju dengan pihak syarikat mengenai perkara-perkara penting di dalam polisi syarikat yang berkaitan dengan pekerja-pekerja.	Saya kurang bersetuju dengan keputusan yang dibuat oleh pihak sekolah.
14	Bagi saya ini adalah syarikat terbaik yang ada untuk saya bekerja.	Sekolah saya menyediakan persekitaran kerja yang kondusif.
Jumlah item yang diubahsuai		4 daripada 15 item

Sebagai panduan dan penjelasan yang lebih baik berkenaan alat ukur komitmen organisasi yang dipilih, Jadual 3.5 memperincikan hal yang berkaitan dimensi, definisi operasional, dan bilangan item bagi konstruk komitmen organisasi guru. Oleh kerana konstruk komitmen organisasi guru merupakan konstruk unidimensi, maka keterangan hanya berdasarkan kepada definisi operasional dan juga bilangan item sahaja.

Jadual 3.5
Dimensi, Definisi Operasional, dan Bilangan Item Konstruk Komitmen Organisasi Guru

Dimensi	Definisi Operasional	Bilangan Item
Unidimensi	Komitmen organisasi guru dalam kajian ini merujuk kepada sejauh mana guru menerima, melibatkan diri dalam aktiviti sekolah dan setia terhadap sekolah.	15 item

3.4.2 Alat Ukur Pemerksaan Guru

Bagi mengukur pemboleh pemerksaan guru, *School Participation Empowerment Scale* (SPES) oleh Short dan Rinehart (1992) digunakan dalam kajian ini. Pengkaji telah membuat tafsiran ke dalam Bahasa Melayu dengan kaedah *back translation* disebabkan oleh alat ukur asal SPES adalah di dalam Bahasa Inggeris. Alat ukur ini mengandungi 38 item dan merangkumi enam dimensi iaitu (1) membuat keputusan; (2) perkembangan profesionalisme; (3) status; (4) efikasi sendiri; (5) autonomi; dan 6) impak. Pengubahsuaian perkataan dalam beberapa item telah dibuat di atas sebab keperluan berdasarkan konteks pengurusan dan pemerksaan guru dalam konteks Malaysia. Terdapat juga beberapa item yang telah dibuang kerana didapati item tersebut kurang sesuai dalam konteks pengurusan dan konsep pemerksaan guru di sekolah Malaysia, khususnya hal yang berkaitan proses membuat keputusan dan autonomi guru. Setelah melalui proses pengubahsuaian dan kesahan kandungan, hanya 35 item sahaja selari dengan konteks pemerksaan guru di Malaysia. Tiga puluh lima item baharu digunakan bagi mengukur enam dimensi lagi konstruk pemerksaan guru berdasarkan Short dan Rinehart (1992). Pengguguran tiga item yang dibuat juga tidak mengganggu definisi operasional bagi konstruk tersebut. Jadual 3.5 di bawah menjelaskan dengan lebih terperinci item yang telah diubahsuai.

Jadual 3.6

Item Alat Ukur Pemerksaan Guru Yang Diadaptasi dan Diubahsuai

No. item	Asal	Baharu
2	Saya berfungsi di dalam persekitaran professional.	Saya diberikan peranan yang sesuai dengan kemahiran saya di sekolah.
5	Saya mengawal jadual harian.	Saya diberi peluang untuk memilih kelas yang akan saya diajar.
7	Saya melaksanakan program-program baharu di sekolah.	Saya diajak berbincang dalam memutuskan pelaksanaan program baharu di sekolah.

Jadual 3.6 bersambung

10	Saya percaya bahawa saya memberi pemerksaan kepada pelajar.	Saya percaya saya dapat membina keyakinan pelajar.
11	Saya boleh mengajar sebagaimana pilihan saya.	Saya mengajar subjek pilihan saya.
17	Saya mempunyai kebebasan untuk membuat keputusan apa yang ingin saya ajar.	Saya mempunyai kebebasan untuk membuat keputusan terhadap teknik pengajaran.
18	Saya percaya saya memberi kesan.	Saya percaya saya dapat memberi impak positif kepada sekolah.
19	Saya terlibat di dalam keputusan belanjawan sekolah.	Saya terlibat dalam keputusan belanjawan sekolah (contoh belanjawan panitia matapelajaran dan belanjawan rumah sukan).
23	Saya membuat keputusan berkenaan dengan kurikulum.	Saya membuat keputusan berkenaan perancangan pengajaran.
25	Saya diberi peluang untuk mengajar guru lain.	Saya diberi peluang untuk berkongsi pengetahuan dengan guru lain.
30	Saya menentukan jadual saya sendiri.	Aktiviti harian di sekolah (selain jadual PdP) agak fleksibel.
32	Saya merasakan yang saya melakukan perbezaan.	Saya yakin dapat melakukan perubahan positif kepada pelajar.
33	Pengetua, guru dan yang lain juga mendapatkan nasihat daripada saya.	Guru lain meminta pandangan saya dalam membuat keputusan.
36	Saya merasakan yang saya telah memberi kesan ke atas guru lain dan juga pelajar.	Saya memberi kesan positif ke atas guru lain.
Jumlah item yang diubahsuai		14 daripada 38

Jadual 3.7 di bawah pula menunjukkan tiga item yang telah digugurkan melalui kesahan kandungan. Jumlah item terkini dalam alat ukur baharu yang telah diubahsuai adalah sebanyak tiga puluh lima item sahaja.

Jadual 3.7
Item Pemerksaan Guru Yang Digugurkan

No. item	Huraian	
13	Saya membuat keputusan berkenaan pemilihan guru lain untuk sekolah saya.	
24	Saya pembuat keputusan.	
35	Saya boleh rancang jadual saya sendiri.	
Jumlah item yang dibuang		3 daripada 38 item asal

Jadual 3.8

Dimensi, Definisi Operasional, dan Bilangan Item Konstruk Pemeraksanaan Guru

Dimensi Pemeraksanaan Guru	Definisi Operasional	Bilangan Item
Membuat Keputusan	Dimensi membuat keputusan dalam konstruk pemeraksanaan guru merujuk kepada sejauh mana guru merasakan diri mereka diberi peluang semasa proses membuat keputusan dalam menyelesaikan masalah.	8
Perkembangan Profesionalisme	Dimensi perkembangan profesionalisme dalam konstruk pemeraksanaan guru merujuk kepada sejauh mana guru mereka merasakan mereka berpeluang dalam mengembangkan potensi yang mereka ada.	6
Status	Dimensi status dalam konstruk pemeraksanaan guru merujuk kepada sejauh mana guru merasakan mereka dihormati oleh rakan sejawat dan pentadbir sekolah oleh kerana kemahiran dan ilmu yang dimiliki.	6
Efikasi Kendiri	Dimensi efikasi sendiri dalam konstruk pemeraksanaan guru merujuk kepada sejauh mana guru merasakan pencapaian mereka diiktiraf oleh rakan sekerja dan pentadbir sekolah.	6
Autonomi	Dimensi autonomi dalam konstruk pemeraksanaan guru merujuk kepada sejauh mana guru merasakan mereka diberi kebebasan dalam membuat keputusan yang berkaitan pengajaran dan pembelajaran.	4
Impak	Dimensi autonomi dalam konstruk pemeraksanaan guru merujuk kepada sejauh mana guru merasakan mereka dapat memberi kesan yang bermakna yang boleh mempengaruhi sekolah.	5
Jumlah Item		35

3.4.3 Alat Ukur Kesejahteraan Guru

Bagi mengukur kesejahteraan di tempat kerja, satu alat ukur yang telah dibuat ujian kesahan dan kebolehpercayaan serta dalam versi Bahasa Melayu telah diguna pakai. Alat ukur ini telah diadaptasi dan diubah suai oleh Yusof et al. (2015) berdasarkan Indeks Kesejahteraan di Tempat Kerja oleh Page (2005). Indeks kesejahteraan ini

adalah berdasarkan Teori Motivasi Herzberg yang mengukur kepuasan hati terhadap tempat kerja berdasarkan faktor dalaman dan luaran (motivasi dan *hygiene*).

Berdasarkan data yang diperolehi oleh Yusof et al. (2015), muatan faktor bagi setiap item adalah antara 0.41 dan 0.81. Dua faktor yang terbentuk juga menunjukkan nilai eigen melebihi 1. Maka ini menunjukkan bahawa item-item ini mempunyai kesahan yang tinggi. Selain daripada itu, kajian Tengku Ariffin et al. (2014) juga telah menggunakan alat ukur yang sama di mana kesahan prediktif yang memuaskan iaitu $R^2 = 0.68$. Pada asalnya, Yusof et al. (2015) menggunakan skala item 1 hingga 5 tetapi kajian ini telah menggunakan skala bernombor 7 mata iaitu 1 = “sangat tidak berpuas hati” dan 7 = “sangat berpuas hati”.

Jadual 3.9
Dimensi, Definisi Operasional dan Bilangan Item Konstruk Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja

Dimensi	Definisi Operasional	Bilangan Item
Faktor Dalaman	Dimensi faktor dalaman dalam konstruk kesejahteraan guru di tempat kerja merujuk kepada sejauh mana guru merasa kesan yang mendalam dan bersemangat dalam menjalankan tugas yang diberi.	8
Faktor Luaran	Dimensi faktor luaran dalam konstruk kesejahteraan guru di tempat kerja merujuk kepada sejauh mana guru merasa bahawa penghargaan, rakan sejawat, dan ganjaran di tempat kerja dapat memberikan kebahagiaan kepada mereka.	8
Jumlah		16 Item

3.4.4 Alat Ukur Kepimpinan Kontekstual Pengetua

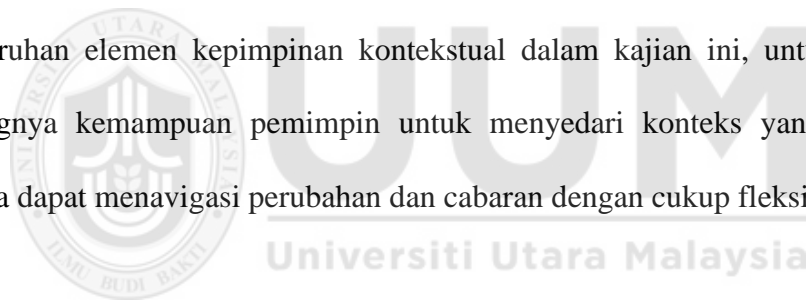
Pembinaan alat ukur bagi konstruk kepimpinan kontekstual ini adalah berdasarkan kepada batasan kajian terdahulu tentang kepimpinan kontekstual pengetua dalam konteks Malaysia yang dikaji secara kualitatif atau kajian kes. Pengkaji telah

membangunkan alat ukur bagi membolehkan kajian berbentuk kuantitatif dijalankan terhadap konstruk tersebut bagi mengukur persepsi guru terhadap kepimpinan kontekstual pengetua dalam konteks Malaysia. Ia selari dengan saranan Rubio et al. (2003) tentang perlunya membangunkan alat ukur yang baharu sekiranya tiada alat ukur yang dapat mengukur seperti apa yang dioperasikan oleh penyelidik.

Di samping faktor yang disebutkan, alat ukur yang sedia ada yang digunakan bagi mengukur gaya kepimpinan sedia ada bukan salah, namun hanya kurang lengkap untuk mengukur kepimpinan kontekstual pengetua khususnya dalam konteks Malaysia. Alat ukur yang sedia ada tidak memberi penekanan kepada elemen “konteks” seperti kemanusiaan dan kolaboratif dalam mengukur perspektif guru terhadap kepimpinan kontekstual pengetua sedangkan dalam dapatan kajian Noman et al. (2017, 2018), elemen kolaboratif dan kemanusiaan merupakan dimensi tambahan dan dapatan baharu dalam kajian konteks Malaysia. Selain daripada dimensi di atas, kajian Noman et al. (2017, 2019) dan Noman dan Gurr (2020) juga menekankan bahawa kepimpinan sekolah di Malaysia perlu responsif kepada faktor kontekstual memandangkan keunikan Malaysia yang mempunyai pelbagai bangsa, etnik dan lokaliti sekolah yang berlainan. Selain daripada faktor konteks, model kepimpinan yang diterima pakai secara universal dalam kepimpinan berkesan seperti cadangan Leithwood et al (2006, 2019) juga menjadi asas utama kepada pembentukan item dan dimensi dalam proses pembinaan alat ukur ini.

Pembinaan alat ukur ini adalah berdasarkan kaedah deduktif sebagaimana yang dicadangkan oleh Hinkin (1995) iaitu kaedah yang menggunakan bukti literatur dan “*pre-existing scale*” dalam membentuk item bagi setiap dimensi yang ditetapkan.

Malah, kajian oleh Morgado et al. (2017) juga mendapati (84.7%, n = 89) kajian pembinaan alat ukur telah menggunakan kaedah yang sama dalam proses pembinaan item. Maka, pembinaan item dan dimensi dalam kepimpinan kontekstual pengetua dalam konteks Malaysia adalah berasaskan kajian oleh (Noman et al., 2017, 2018), kepentingan elemen kecerdasan kontekstual dalam kepimpinan sekolah (Lang, 2019; Marishane, 2020; Marishane & Mampane, 2018; Morowane, 2019), kepentingan elemen kecerdasan kontekstual sebagai salah satu konstruk dalam kepimpinan abad ke-21 (Kutz, 2008), serta amalan universal sebagai pemimpin sekolah berdasarkan literatur (seperti Leithwood et al., 2006; Leithwood et al., 2019) juga menjadi asas utama dan metadata kepada pembentukan item dan dimensi dalam proses pembinaan alat ukur ini. Selain daripada itu, konsep kecerdasan kontekstual telah ditambah kepada keseluruhan elemen kepimpinan kontekstual dalam kajian ini, untuk menekankan pentingnya kemampuan pemimpin untuk menyedari konteks yang berbeza agar mereka dapat menavigasi perubahan dan cabaran dengan cukup fleksibel.



Dari segi sejarah, Sternberg (1985) telah memperkenalkan Model Triarkik, dengan tiga komponen penting kecerdasan iaitu: i) kecerdasan analitik; ii) kepintaran kreatif; dan, iii) kecerdasan kontekstual. Sternberg (1985) menekankan bahawa kebolehan abstrak dan kompleks seperti menjana idea baharu atau merumuskan penyelesaian yang tidak biasa ketika mengalami situasi baru (iaitu, kecerdasan kreatif); dan mengaplikasikan pengetahuan dan maklumat yang sesuai untuk orang dan situasi (iaitu kecerdasan kontekstual) juga merupakan komponen kecerdasan lain yang kurang diterokai hingga ke hari ini. Kemudian, Weick et al. (1995) memperkenalkan idea serupa dalam model yang disebut model membuat pertimbangan kontekstual (*contextual sensemaking*), berdasarkan konsep terdahulu beliau iaitu “*organizing*” (Weick, 1979). Model

pembuatan pertimbangan (*sensemaking*) mengandungi unsur-unsur penting ini: i) enakmen – tafsiran krisis; ii) pemilihan – menentukan kaedah terbaik untuk menyelesaikan krisis; dan iii) mengekalkan.

Pengkaji telah membina alat ukur baharu ini dengan melalui proses tiga fasa yang sangat teliti iaitu pembinaan item, kesahan kandungan oleh pakar, dan analisis kesahan kandungan dan kebolehpercayaan. Kesemua proses yang terlibat dalam pembinaan item dan kesahan merangkumi cadangan yang disarankan oleh Boateng et al. (2018), Hinkin (1995), Lawshe (1975), Lynn (1986), dan Rubio et al. (2003). Kaedah kuantitatif adalah merupakan satu kaedah yang telus dalam memilih item yang benar-benar mengukur konstruk yang dipilih dan dapat mengukuhkan lagi item dalam pembinaan alat ukur (Rubio et al., 2003; Mohd Effendi, 2017). Oleh yang demikian, kajian ini menggunakan Model Kesahan Lawshe (1975) dalam pengukuran kuantitatif kesahan kandungan bagi alat ukur yang dibina. Kaedah ini membolehkan pengkaji membuat keputusan dengan lebih mudah dan sistematik iaitu sama ada untuk mengekalkan atau menggugurkan item menerusi pengiraan Nisbah Kesahan Kandungan (CVR). Kelebihan menggunakan kaedah ini adalah ianya lebih telus dan terarah serta mesra pengguna (Mohd Effendi, 2017). Kesahan kandungan ditentukan dengan meminta panel yang dilantik memberikan nilai bagi setiap item yang dijana semasa di peringkat fasa 1. Skala tiga poin digunakan bagi menilai kepentingan setiap item iaitu (3) Tidak penting, (2) Berguna tetapi tidak penting, (1) Sangat penting (Lawshe, 1975).

$$CVR_i = \frac{[n_e - (N/2)]}{(N/2)}$$

Nilai CVR akan berada dalam julat -1 sehingga +1 dan sekiranya ia menunjukkan nilai yang hampir kepada +1 ini menunjukkan bahawa item tersebut diterima pakar sebagai item sangat penting. Manakala nilai CVR yang menunjukkan sifar (CVR=0) bermaksud item tersebut adalah 50 peratus penting dan 50 peratus pula adalah tidak penting berdasarkan penilaian panel yang dilantik. Selain daripada itu, sekiranya nilai CVR adalah kurang daripada sifar (CVR<0) menunjukkan kurang daripada setengah panel pakar percaya bahawa item tersebut adalah sangat penting. Item dikatakan penting sekiranya jumlah panel pakar yang menilainya sebagai sangat penting adalah lebih banyak berbanding sebaliknya (Lawshe, 1975). Berdasarkan kaedah ini, semakin tinggi nilainya dari 0, makin tinggi kesahan kandungannya. Justeru, jika CVR=1, jelas menunjukkan bahawa kesemua panel pakar telah bersepakat menilai item tersebut sebagai penting (essential) dan seterusnya mempunyai kesahan kandungan yang tinggi. Setelah nilai CVR dikenalpasti, item yang mempunyai nilai di bawah 0.322 akan digugurkan. CVI akan dikira berdasarkan item baharu yang dikekalkan (Lawshe, 1975).

Bagi tujuan kajian yang melibatkan pembinaan alat ukur yang baharu, nilai CVI yang diperlukan adalah 0.8 (Davis, 1992) manakala Polit et al. (2007) pula menyatakan bahawa CVI 0.78 dan ke atas bagi mana-mana CVI yang menggunakan panel pakar seramai minimum tiga orang dan ke atas Nilai CVI bagi alat ukur ini adalah 0.99 dengan N=5 iaitu mempunyai nilai CVI yang sangat tinggi. Oleh itu, nilai yang diperolehi berjaya melepasi syarat-syarat yang telah ditetapkan oleh pengkaji terdahulu iaitu nilai CVI melebihi 0.8 (Davis, 1992). Jadual bagi mendapatkan nilai

CVR dan CVI dalam kajian ini di sediakan berdasarkan kepada Jadual 3.10 di bawah.

Dapatan berdasarkan pengiraan CVR menunjukkan bahawa kesemua tiga puluh lima item yang dicadangkan berjaya dikekalkan.

Jadual 3.10
Analisis Item dan Indeks Kesahan Kandungan (CVI)

Item	Soalan/ Dimensi	Persetujuan Panel (/)					*Jumlah Persetujuan	**CVR
		1	2	3	4	5		
a	Dimensi Kecerdasan Kontekstual							
1.	Pengetua tegas dalam satu-satu keadaan (contoh: keberadaan guru bersama pelajar semasa waktu pdpc).	√	√	√	√	√	5	1.00
2.	Pengetua akan bertolak ansur (contoh urusan kematian keluarga).	√	√	√	√	√	5	1.00
3.	Pengetua seorang yang berani dalam membuat sebarang keputusan semasa mesyuarat dijalankan.	√	√	√	√	√	5	1.00
4.	Pengetua proaktif untuk membuat sebarang perubahan.	√	√	√	√	√	5	1.00
5.	Pengetua seorang yang berfikiran terbuka.	√	√	√	√	√	5	1.00
6.	Pengetua tidak membuat keputusan terburu-buru.	√	√	√	√	√	5	1.00
7.	Pengetua berjaya mengelakkan sebarang konflik antara guru di sekolah.	√	√	√	√	√	5	1.00
8.	Pengetua dapat mewujudkan suasana harmoni di sekolah.	√	√	√	√	√	5	1.00

Jadual 3.10 bersambung

Dimensi Penetapan Visi dan Matlamat Khusus Sekolah								
9.	Pengetua sering berkongsi visi dan matlamat sekolah.	√	√	√	√	√	5	1.00
10.	Pengetua bertanggungjawab ke atas pencapaian matlamat sekolah.	√	√	√	√	√	5	1.00
11.	Pengetua sentiasa memberi peringatan kepada guru tentang matlamat sekolah.	√	√	√	√	√	5	1.00
12.	Pengetua membuatkan guru berasa teruja untuk mencapai matlamat sekolah.	√	√	√	√	√	5	1.00
Dimensi Akademik dan Ko-Akademik								
13.	Pengetua sering mengadakan perbincangan dalam merancang program sekolah.	√	√	√	√	√	5	1.00
14.	Pengetua bersama guru merancang pelbagai strategi untuk meningkatkan pencapaian sekolah.	√	√	√	√	√	5	1.00
15.	Pengetua memberi sokongan terhadap pelaksanaan program peningkatan akademik.	√	√	√	√	√	5	1.00
16.	Pengetua sering hadir sebarang pertandingan yang diwakili oleh pelajar sekolah saya.	√	√	√	√	√	5	1.00
Dimensi Pembangunan Profesionalisme Guru dan Staf								
17.	Pengetua sentiasa menyokong guru menyertai kursus pembangunan staf.	√	√	√	√	√	5	1.00

Jadual 3.10 bersambung

18.	Pengetua sentiasa memberi galakan kepada mana-mana guru untuk melanjutkan pengajian.	√	√	√	√	√	5	1.00
19.	Pengetua memberi sokongan terhadap pelaksanaan latihan dalaman (<i>In-house training</i>).	√	√	√	√	√	5	1.00
20.	Pengetua turut hadir semasa kursus dalaman yang dijalankan di sekolah.	√	√	√	√	√	5	1.00
e	Dimensi Mewujudkan Suasana Positif							
21.	Pengetua sering menggalakkan agar guru saling bantu-membantu.	√	√	√	√	√	5	1.00
22.	Pengetua membuat guru berasa selesa untuk mengajar.	√	√	√	√	√	5	1.00
23.	Pengetua memastikan guru-guru menayakan program sekolah.	√	√	√	√	√	5	1.00
24.	Guru-guru sentiasa membantu dan menyokong di antara satu sama lain.	√	√	√	√	√	5	1.00
f	Dimensi Kolaboratif							
25.	Pengetua akan memastikan bahawa ramai ibu bapa menghadiri majlis konsultasi bersama guru kelas.	√	√	x	√	√	4	0.80
26.	Pengetua sering menggalakkan ibu bapa dapat bersama-sama dalam aktiviti yang dianjurkan oleh sekolah (contohnya PIBG).	√	√	√	√	√	5	1.00

Jadual 3.10 bersambung

27.	Pengetua memainkan peranan dalam mengukuhkan hubungan di antara sekolah dengan stakeholder (contohnya: PPD dan JPN)	√	√	√	√	√	5	1.00
g Dimensi Prihatin Tingkah Laku Pelajar								
28.	Pengetua menegaskan bahawa semua guru diberi tanggungjawab untuk meningkatkan disiplin pelajar.	√	√	√	√	√	5	1.00
29.	Pengetua meminta supaya ibu bapa pelajar yang bermasalah dihubungi oleh pihak sekolah.	√	√	√	√	√	5	1.00
30.	Pengetua mengambil berat tentang masalah disiplin pelajar.	√	√	√	√	√	5	1.00
h Dimensi Keserakanan								
31.	Pengetua mempunyai kemahiran berkomunikasi yang baik dengan guru-guru.	√	√	√	√	√	5	1.00
32.	Pengetua merupakan seorang yang sangat mengambil berat hal-hal berkaitan guru.	√	√	√	√	√	5	1.00
33.	Pengetua sering melahirkan rasa penghargaan kepada guru.	√	√	√	√	√	5	1.00
34.	Guru menyayangi pengetua sebagai ketua organisasi.	√	√	√	√	√	5	1.00
35.	Para pelajar menghormati pengetua.	√	√	√	√	√	5	1.00
Indeks Kesahan Kandungan (CVI)								0.99

* Bilangan panel pakar yang telah menilai item sebagai sangat penting. **Content Validity Ratio (CVR) = $(N_e - N/2) / (N/2)$ melibatkan lapan panel pakar ($N = 5$), item yang mempunyai nilai CVR sebanyak 0.8 dan ke atas telah dikekalkan sebagai item yang membentuk alat ukur.

Proses pembersihan data telah dilakukan terlebih dahulu bagi mengelakkan berlakunya sebarang ralat dalam ujian. Data yang tidak dibersihkan terlebih dahulu boleh menyebabkan hasil dapatan terjejas atau tidak tepat. Pengkaji memutuskan bahawa hanya responden yang ekstrim (*) sahaja yang diputuskan akan disingkirkan dari data yang akan diproses. Ujian normaliti juga telah dijalankan bagi memastikan data bertaburan normal. Nilai *skewness* dan *kurtosis* diambil kira bagi analisis univariat. Kaedah ini juga adalah kaedah yang sangat efisien untuk tujuan berkenaan (Tabachnick & Fidell, 2013). Jadual 3.11 di bawah merupakan dapatan daripada ujian normaliti data rintis yang telah dijalankan sebelum ujian kebolehpercayaan dibuat. Dapatan menunjukkan bahawa kesemua item berada di dalam taburan normal. Nilai taburan yang diterima pakai oleh kajian ini adalah merujuk kepada George dan Mailery (2010) iaitu mereka meletakkan nilai *skewness* dan *kurtosis* berada di dalam lingkungan ± 2 bagi taburan normal.

Jadual 3.11
Nilai Skewness dan Kurtosis (n=200)

Item	N	Standard Deviation	Skewness		Kurtosis	
			Statistik	Standard Error	Statistik	Standard Error
CI1	200	.802	-.669	.172	.128	.342
CI2	200	.634	-.574	.172	-.605	.342
CI3	200	.670	-.478	.172	-.315	.342
CI4	200	.709	-.411	.172	-.943	.342
CI5	200	.648	-.375	.172	-.710	.342
CI6	200	.725	-.282	.172	-.563	.342
CI7	200	.848	-.479	.172	-.494	.342
CI8	200	.762	-.467	.172	-.514	.342
R9	200	.781	-.519	.172	-.611	.342
R10	200	.787	-.431	.172	-.730	.342
R11	200	.811	-.788	.172	.723	.342
R12	200	.746	-.246	.172	-.939	.342
R13	200	.686	-.318	.172	-.494	.342

Jadual 3.11 bersambung

V14	200	.735	-.621	.172	-.131	.342
V15	200	.631	-.646	.172	.062	.342
V16	200	.686	-.509	.172	-.799	.342
V17	200	.668	-.519	.172	-.730	.342
A18	200	.787	-.420	.172	-.591	.342
A19	200	.870	-.761	.172	.273	.342
A20	200	.773	-.742	.172	.048	.342
A21	200	.870	-.591	.172	.917	.342
PG22	200	.735	-.478	.172	-.497	.342
PG23	200	.733	-.240	.172	.478	.342
PG24	200	.690	-.588	.172	-.380	.342
PG25	200	.708	-.419	.172	-.611	.342
PK26	200	.783	-.528	.172	-.617	.342
PK27	200	.783	-.442	.172	-.693	.342
PK28	200	.786	-.672	.172	-.316	.342
PK29	200	.756	-.407	.172	-.364	.342
KO30	200	.759	-.125	.172	-.408	.342
KO31	200	.793	-.682	.172	1.920	.342
KO32	200	.724	-.178	.172	-1.072	.342
T33	200	.716	-.598	.172	-.539	.342
T34	200	.675	-.468	.172	-.781	.342
T35	200	.659	-.421	.172	-.738	.342

Pengkaji telah menjalankan analisis bagi mendapatkan nilai pekali alfa (α) bagi setiap item mengikut dimensi dan keseluruhan kajian. Nilai pekali alfa yang diperoleh berdasarkan dimensi adalah melebihi 0.7 dan kurang daripada 0.95 ini telah menunjukkan ketekalan setiap item dan menepati nilai kebolehpercayaan yang baik seperti yang dicadangkan oleh Nunally (1978) dan Tiber (2018). Hasil analisis berdasarkan dimensi dipaparkan dalam Jadual 3.12.

Jadual 3.12

Nilai Koefisien Alfa Setiap Dimensi Kepimpinan Kontekstual Pengetua

Dimensi	Nilai Pekali Alfa (α)	Bilangan item
Kecerdasan Kontekstual	.935	8
Keserakanan	.938	5
Penetapan Visi dan Matlamat Khusus Sekolah	.907	4
Akademik dan Ko-Akademik	.889	4
Dimensi Pembangunan Profesionalisme Guru dan Staf	.886	4
Mewujudkan Suasana Kerja Positif	.931	4
Kolaboratif	.814	3
Prihatin Tingkah Laku Pelajar	.905	3

Hasil ujian kesahan iaitu analisis faktor eksploratori (EFA) mendapati hanya tiga puluh item daripada tiga puluh lima item berjaya dikekalkan. Nilai muatan faktor melebihi 0.4 dikekalkan kerana boleh diklasifikasikan sebagai item yang memenuhi syarat minimum untuk interpretasi struktur yang terbentuk Hair et al. (2014). Dalam menentukan faktor yang sesuai untuk konstruk kepimpinan kontekstual pengetua ini, kaedah dalam menentukan jumlah faktor adalah dengan melihat kepada dua kriteria iaitu berdasarkan peratusan varians dan melihat juga kepada *Screen test* seperti yang dicadangkan oleh Hair et al. (2014). Kaedah analisis EFA ini adalah menggunakan *principal axis factoring* dengan putaran *direct oblimin*. Menerusi analisis faktor konfirmatori (CFA) pula, kesemua item berjaya dikekalkan menerusi analisis dengan nilai muatan faktor melebihi 0.4. Manakala kesemua faktor (dimensi) yang terbentuk dinamakan semula berdasarkan kepada item yang terkandung dalam setiap faktor (dimensi). Dimensi tersebut adalah:

a) Kecerdasan Kontekstual (17 item)

Definisi operasional

Berkait rapat dengan kepekaan dan berkebolehan pengetua dalam mentafsir konteks serta bertindak dengan bijaksana dan tangkas. Kutz (2008) telah menyenaraikan beberapa item konstruk kecerdasan kontekstual iaitu berfikiran jauh, pengaruh, memastikan adanya kesedaran terhadap misi organisasi di kalangan subordinat, tanggungjawab sosial, peka terhadap unsur kepelbagaian latar profil, kepelbagaian kepimpinan, kebolehan mentafsir konteks, agen perubahan, efektif dalam pengaruh, berjiwa kepimpinan *intentional leadership*, berfikiran kritis serta mementingkan perbincangan.

b) Sokongan Pedagogik (6 item)

Definisi Operasional

Berkait rapat dengan dimensi kepimpinan pengetua yang menekankan perancangan, pelaksanaan dan pemantuan aktiviti pengajaran dan pembelajaran serta meningkatkan kualiti guru untuk mencapai matlamat. Leithwood et al. (2019) dan Murphy et al. (2007) juga menyenaraikan pengurusan program yang berkaitan pengajaran dan pembelajaran merupakan salah satu daripada amalan utama kepimpinan sekolah. Manakala Noman et al. (2017, 2018) pula menyatakan bahawa amalan pengetua yang berjaya dalam konteks Malaysia adalah menyokong segala program yang berkaitan seperti mengadakan kelas tambahan dan menyediakan ruang pembelajaran di sekolah setelah tamat waktu persekolahan.

c) Keserakanan (6 item)

Definisi Operasional

Berkait rapat dengan gaya pengetua yang mudah mesra, sentiasa bersama dan sepakat dengan warga sekolah. Pemimpin yang menunjukkan tingkah laku yang mesra,

mempunyai hubungan yang baik dengan pekerja akan dapat meningkatkan prestasi organisasi (Beauchamp et al., 2021; Makoelle & Makhalemele, 2020) dan pemimpin perlu memiliki kebolehan pelbagai, berinisiatif, berfikiran kreatif, kebersamaan, bekerjasama dan dapat menyelesaikan masalah (Gordon, 2018). Manakala pengetua yang sentiasa merapatkan hubungan dengan warga sekolah serta memberi penghargaan terhadap mereka akan mudah mendapat kerjasama dalam bekerja dan dapat meningkatkan nilai profesionalisme guru-guru dan staf (Noman et al., 2016; Hedrawijaya, 2020)

Dimensi dan taburan item disediakan seperti jadual di bawah. Muatan faktor bagi setiap item adalah tinggi iaitu antara 0.56 dan 0.85 manakala muatan faktor bagi setiap dimensi adalah antara 0.89 dan 0.96 serta eigenvalue melebihi 1. Maka ia menunjukkan bahawa item-item ini mempunyai kesahan yang tinggi berdasarkan Analisis Faktor Konfirmatori. Jadual 3.13 menunjukkan dimensi, definisi operasional dan bilangan item bagi konstruk kepimpinan kontekstual pengetua.

Jadual 3.13

Dimensi, Definisi Operasional dan Bilangan Item Konstruk Kepimpinan Kontekstual Pengetua.

Dimensi	Desifisi Operasional	Bilangan Item
Kecerdasan Kontekstual	Dimensi ini diukur berdasarkan sejauh mana guru melihat kebolehan pengetua dalam mentafsir konteks, berfikiran jauh, memastikan adanya kesedaran terhadap misi organisasi dalam kalangan subordinat, tanggungjawab sosial, peka terhadap unsur kepelbagaian latar profil, kepelbagaian kepimpinan, kebolehan mentafsir konteks, agen perubahan, efektif dalam pengaruh,	17

	berjiwa kepimpinan <i>intentional leadership</i> , berfikiran kritis serta mementingkan perbincangan.	
Keserakanan	Dimensi ini merujuk kepada sejauh mana guru merasakan pengetua mereka menekankan perancangan, pelaksanaan dan pemantuan aktiviti pengajaran dan pembelajaran serta meningkatkan kualiti guru untuk mencapai matlamat.	6
Sokongan Pedagogik	Dimensi ini merujuk kepada sejauh mana guru merasakan pengetua mereka beramah mesra, sentiasa bersama dan sepakat dengan warga sekolah demi memastikan pencapaian murid dan sekolah.	6
	Jumlah	29 item

3.5 Proses Pengumpulan Data

Pengkaji memulakan proses pengumpulan data dengan memohon kebenaran untuk menjalankan kajian daripada Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan (BPPDP), Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM). Setelah mendapat kebenaran daripada BPPDP, pengkaji memohon pula kebenaran secara rasmi di Unit Perhubungan di Jabatan Pelajaran Negeri Kelantan untuk mendapatkan data mengenai jumlah guru sekolah menengah harian (SMH) serta jumlah sekolah menengah harian Negeri Kelantan.

Pengkaji seterusnya memohon kebenaran daripada semua pengetua-petgetua sekolah menengah harian negeri Kelantan yang terlibat untuk mengedarkan sendiri soal selidik kepada responden yang dipilih. Penentuan sekolah harian yang terlibat

didalam kajian ini adalah melalui persampelan berperingkat sepertimana yang dicadangkan oleh Sekaran dan Bougie (2016) dan Salkind (2012). Jumlah borang soal selidik yang telah diedarkan adalah sebanyak 440 iaitu melebihi sedikit daripada jumlah sampel kajian berdasarkan jadual Krejcie dan Morgan (1970). Langkah ini diambil seperti saranan Salkind (2012) iaitu edaran soal selidik boleh dilebihkan sedikit iaitu maksimum 30% untuk mendapatkan kadar maklum balas responden sekurang-nya-kurangnya 70%. (Dillman 1974). Berikut adalah jadual ringkasan aktiviti pengumpulan data mengikut tarikhnya:

Jadual 3.14
Tarikh dan Aktiviti Pengumpulan Data

Tarikh	Aktiviti
14 Mei 2019	Memohon kebenaran BPPDP
20 Mei 2019	Memohon kebenaran JPN
22 Mei 2019	Memohon kebenaran Pengetua Sekolah
10 Jun 2019-20 Jun 2019	Mengedarkan soal selidik

Dengan pengedaran soal selidik yang dilakukan sendiri oleh pengkaji iaitu mengadakan sesi taklimat khusus berkaitan proses menanda soal selidik dan memberi jangka masa yang mencukupi iaitu dua hari bagi menyiapkan proses penandaan, jangkaan kepada pungutan data yang tinggi dapat dibuat. Ianya dilihat penting bagi membolehkan dapatan dapat digeneralisasikan kepada populasi kajian sepertimana yang telah dinyatakan oleh penyelidik terdahulu (seperti Ary et al. 2018; Fowler, 2014; Hair et al. 2014; Salkind, 2012) iaitu semua guru sekolah menengah harian Negeri Kelantan. Kadar maklum balas yang tinggi menunjukkan kesahan yang tinggi kepada kualiti dapatan kajian (Fowler, 2014; Salkind, 2012). Oleh yang demikian kadar maklum balas yang diperoleh hasil daripada proses mengurus soal selidik dengan baik adalah sebanyak 404 naskah iaitu merangkumi 91.8% iaitu melebihi 70% sebagaimana cadangan Dillman (1974).

3.6 Analisis Data

Analisis data bagi kajian ini dijalankan mengikut soalan kajian, yang merangkumi ujian deskriptif dan juga pengujian Model Persamaan Berstruktur (SEM). Di samping itu juga, ujian kebolehpercayaan dan kesahan instrumen juga telah dibuat dengan teliti melalui Analisis Faktor Eksploratori (EFA) dengan menggunakan *IBM Statistical for The Social Sciences* (SPSS) Versi 25, dan Analisis Faktor Konfirmatori (CFA) perisian *Analysis of Moment Structures* (AMOS) versi 26. Berikut disertakan jadual ringkasan bagi menerangkan dengan lebih terperinci jenis analisis data mengikut soalan kajian.

Jadual 3.15
Jenis Analisis Data Mengikut Soalan Kajian

Objetif kajian	Analisis data yang dilaksanakan	Perisian yang digunakan
1. Mengetahui tahap kepimpinan kontekstual pengetua, pemeraksanaan guru, kesejahteraan guru di tempat kerja dan komitmen organisasi guru	Analisis deskriptif (min dan sisihan piawai)	SPSS
2. Menganalisis perbezaan min bagi tahap pemeraksanaan guru, kesejahteraan guru di tempat kerja dan komitmen organisasi guru berdasarkan faktor demografi iaitu jantina, umur dan pengalaman mengajar guru.	MANOVA	SPSS
3. Menguji pengaruh secara langsung bagi pasangan konstruk berkenaan	Analisis laluan struktural (Beta, R ² dan nilai kesepadanan model)	AMOS
4. Menentukan peranan pemeraksanaan guru dan kesejahteraan guru di tempat kerja sebagai perantara bagi menerangkan pengaruh tidak langsung antara konstruk berkenaan.	<i>User-defined estimands in multiple-step multiple mediator modelling</i> dan <i>Bootstrapping</i> (Beta, R ² , dan nilai kesepadanan model, nilai kesan tidak langsung)	AMOS

Model Persamaan Struktur digunakan untuk menguji hipotesis yang melibatkan pengaruh langsung iaitu kepimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru dan pengaruh tidak langsung yang melibatkan pemboleh ubah

perantara iaitu pemeraksanaan guru dan kesejahteraan guru di tempat kerja. Selain itu, AMOS *User-defined estimands* juga digunakan bagi pengujian perantara bersiri (*serial mediation*) atau *multiple-step multiple mediator model* (Hayes et al., 2011). Kaedah ini membolehkan analisis bagi mendapatkan kesan tidak langsung yang spesifik (*specific indirect effect*) dan jumlah kesan tidak langsung (*total indirect effect*) secara serentak (Amos Development Corporation, 2012). Untuk menilai pentingnya kesan tidak langsung, kaedah *bootstrapping resamples 5000* digunakan seperti yang dicadang oleh Preacher dan Hayes (2008).

3.7 Kajian Rintis

Kajian rintis telah dijalankan dibuat bagi menguji kebolehpercayaan alat ukur kajian (Fowler, 2014; Hair et al., 2014). Kajian rintis ini dijalankan setelah surat kelulusan diterima daripada Jabatan Pendidikan Negeri Kelantan. Melalui kajian rintis ini, sebarang kesilapan sama ada dari pada sudut penterjemahan dapat diperbetulkan sebelum kajian sebenar dijalankan. Pengujian kebolehpercayaan alat ukur dilakukan semasa ujian rintis dengan mendapatkan nilai koefisien pekali Alfa. Kejituan tahap kebolehpercayaan akan baik sekira nilai alfa semakin tinggi. Program *Statistical Package for Social Science (SPSS)* versi 25 digunakan bagi mendapatkan data statistik.

3.7.1 Pra-Ujian (Pre-Test)

Kesemua item telah terlebih dahulu diuji kualiti dari segi makna dan bahasa dengan mengedar kepada seramai 30 orang guru untuk secara sukarela bagi menjawab set soal selidik tersebut. Proses ini adalah bagi memastikan setiap item dapat menyampaikan makna yang dimaksudkan. Item yang kurang difahami atau tidak jelas kemudian akan diperbaiki untuk pembacaan yang lebih baik dan makna yang lebih tepat. Tujuan

latihan pra-ujian ini adalah untuk memastikan kesahihan kognitif soal selidik dan membantu untuk memperbaiki sebarang kekurangan sebelum soal selidik tersebut diedar semasa ujian rintis sebenar (Hair et al., 2014; Fowler, 2014) Dalam proses ini, responden juga diminta untuk memberi pandangan dari segi penggunaan masa yang sesuai supaya responden dapat menjawab soalan dengan baik dan tekal. Pada peringkat permulaan ini, responden diberikan masa satu hari bagi menyiapkan soal selidik tersebut. Proses memperbaiki segala kesalahan sama ada dari segi ejaan, penggunaan perkataan yang kurang sesuai telah dibuat pemurnian semula.

3.7.2 Kajian Rintis Sebenar (*Pilot Test*)

Tujuan kajian rintis adalah bagi mendapatkan nilai kebolehpercayaan terhadap item soal selidik setelah pra-ujian dijalankan. Kajian rintis yang sebenar telah dijalankan pada 17 Februari 2019 di 5 buah sekolah menengah harian biasa yang telah dipilih iaitu Sekolah Menengah Kebangsaan Machang (2), Sekolah Menengah Kebangsaan Hamzah 2, Machang, Sekolah Menengah Kebangsaan Belimbing, Tanah Merah, Kelantan, Sekolah Menengah Kebangsaan Kok Lanas, Kota Bharu, dan Sekolah Menengah Kebangsaan Yahya Petra (2), Kuala Krai. Seramai 200 orang sampel kajian digunakan untuk kajian rintis. Satu set soalan dan diberikan tempoh selama 2 hari bagi menjawab dengan sempurna soalan yang diberikan. Tempoh yang mencukupi diperlukan bagi mengelakkan isu *Common Method Variance* yang merupakan salah satu kesalahan pengukuran (Podsakoff et al., 2003; Kamakura, 2020).

Sebelum analisis dimulakan, proses pembersihan data dan mengkodkan semula item-item negatif dijalankan terlebih dahulu. Terdapat enam item daripada alat ukur komitmen organisasi guru yang berbentuk negatif. Oleh yang demikian, pengkaji telah

mengkodkan semula dengan skor yang berlawanan dengan skor yang diberikan terhadap item-item yang berbentuk negatif. Ini membolehkan korelasi, dan muatan faktor semuanya positif dalam faktor tersebut (Hair et al., 2014).

Seterusnya, nilai Alpha Cronbach boleh ditentukan dan membolehkan nilai kebolehpercayaan ditentukan. Taber (2018) menyatakan bahawa pendekatan Apha Cronbach adalah satu pendekatan terbaik dalam menguji kebolehpercayaan satu-satu item dalam konstruk yang dikaji. Nilai yang boleh diterima sebagai pengukuran yang baik sekurang-kurangnya 0.60 sehingga 0.70, lebih baik iaitu menghampiri 0.90 (Hair, Ringle & Sarstedt, 2011) dan terbaik iaitu 0.90-0.94 (Taber, 2018). Hasil analisis dijelaskan berdasarkan Jadual 3.14 di bawah. Dapatan ini menunjukkan nilai yang sangat baik dan mencapai tahap kebolehpercayaan yang tinggi. Nilai kebolehpercayaan menunjukkan ketekalan terhadap data yang dianalisis (Taber, 2018) dan sesuai untuk tujuan menguji kebolehpercayaan (Nunally, 1978). Nilai kebolehpercayaan alat ukur berdasarkan Jadual 3.16.

Jadual 3.16
Kebolehpercayaan Alat ukur

Skala	Item	Nilai Koefisyen Alfa
1. Komitmen organisasi guru	15	0.94
2. Kepimpinan kontekstual pengetua	31	0.94
3. Pemerksaan guru	35	0.94
4. Kesejahteraan guru di tempat kerja	16	0.92

3.8 Kajian Sebenar

Proses pengumpulan data untu kajian sebenar telah dibincangkan dan dihuraikan dengan jelas dalam bahagian 3.5. Berikut adalah berkaitan dengan pengimbasan dan pembersihan data, analisis kebolehpercayaan dan kesahan untuk kajian sebenar.

3.8.1 Pengimbasan dan Pembersihan Data

Pengimbasan dan pembersihan data merupakan satu proses yang perlu dijalankan sebelum data dianalisis. Pembersihan data penting supaya data yang digunakan untuk dianalisis tidak akan menjejaskan ketepatan hasil dapatan kajian. Pengimbasan data seperti yang dicadangkan oleh (Hair et al., 2014; Tabachnick & Fidell, 2013) iaitu 1) membuat semakan data yang telah dimasukkan supaya semua data berada dalam julat yang ditetapkan; 2) menyelesaikan masalah yang berkemungkinan dihadapi iaitu data yang tidak lengkap; 3) membuat semakan *pairwise plot* untuk ketidaklinearan (*non-linearity*) dan heteroscedasticity; 4) menjalankan ujian normaliti dan pengesanan titik terpencil dalam data multivariat (*multivariate data outliers*); dan 5) membuat semakan multikolariti dan singulariti.

Pengimbasan data dilakukan secara manual terlebih dahulu iaitu mengasingkan set soal selidik yang bertanda dengan baik dan set soalan yang sangat tidak lengkap seperti terdapat muka surat yang langsung tidak bertanda dengan jawapan dan kecaciran muka surat. Prosedur sedemikian adalah bagi memastikan proses memasukkan data dapat berjalan dengan licin dan cepat. Daripada jumlah edaran iaitu sebanyak 440 set soalan, jumlah set soalan yang berjaya dipungut dipungut sebanyak 404 iaitu setinggi 91.8% kadar pulangan. Walau bagaimanapun, tidak semua set yang berjaya dikutip dapat dijadikan data yang baik. Set soalan yang tidak lengkap dijawab dan set soalan yang tidak cukup helaian telah diasingkan sebelum proses mengisi data dalam sistem. Set data yang telah diasingkan ini berjumlah 25 set, menjadikan data yang dimasukkan ke dalam sistem adalah sebanyak 378. Selepas proses saringan terhadap data asing (*extream outliers*) jumlah keseluruhan data akhir untuk dianalisis dengan lebih lanjut adalah berjumlah 371 set soalan sahaja.

3.8.1.1 Ketepatan Data Input

Melalui pemeriksaan yang dicadangkan oleh Tabachnick dan Fidell (2013), semakan mendapati tiada kes data yang dimasukkan berada di luar julat skala tujuh poin. Begitu juga bagi data demografik iaitu kemasukan nilai tidak melebihi dari julat yang ditentukan. Selain daripada itu, nilai purata dan sisihan piawai juga menunjukkan ia berada dalam julat yang munasabah untuk semua pemboleh ubah yang menggunakan skala tujuh mata.

3.8.1.2 Data Yang Tidak Lengkap

Melalui pemeriksaan yang telah dibuat, hanya terdapat 8 data yang tidak lengkap dengan membabitkan hanya 5 daripada 371 responden. Secara lebih terperinci, terdapat 3 responden yang dikesan mempunyai dua data yang tidak lengkap. Oleh yang demikian, data yang tidak lengkap ini diselesaikan dengan melihat kepada bentuk jawapan menegak (*vertical*) iaitu corak jawapan yang diberikan terhadap item tersebut serta corak jawapan mendatar (*horizontal*) yang diberikan oleh responden. Oleh yang demikian, kesemua data yang tidak lengkap ini telah diisi dengan nilai '5'. Langkah ini dibuat seperti cadangan oleh Tabachnick dan Fidell (2013). Kesemua data yang tidak lengkap ini adalah hanya melibatkan konstruk pemeraksanaan guru. Jadual 3.17 menunjukkan dengan jelas bilangan responden yang tidak melengkapkan data beserta berdasarkan konstruk yang terlibat.

Jadual 3.17
Bilangan Data Tidak Lengkap Berdasarkan Konstruk

Konstruk	Bilangan responden yang mempunyai data tidak lengkap	Bilangan data yang tidak lengkap
Kepimpinan Kontekstual	0	0
Pemeraksanaan guru	5	8

Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja	0	0
Komitmen Organisasi Guru	0	0
Jumlah	5 daripada 371 responden	8 daripada 38,584 data
Peratus	1.35%	0.021%

Jadual 3.17 di atas menunjukkan konstruk pemeraksanaan guru merupakan satu-satunya memiliki data yang tidak lengkap. Ini hanya berkemungkinan disebabkan oleh faktor kecaciran yang tidak disengajakan oleh responden.

3.8.2 Mengkodkan Item Negatif

Terdapat enam daripada lima belas item konstruk komitmen organisasi guru yang berbentuk item negatif. Oleh yang demikian item tersebut perlu dikodkan semula kerana sekiranya kesemua item ini menggunakan skor asal yang diberi oleh responden untuk dianalisis, skor item terbabit akan menjadi lebih rendah berbanding item lain dalam konstruk yang sama. Semestinya akan menyebabkan analisis dan dapatan yang tidak tepat. Kebolehpercayaan, dan analisis faktor akan terganggu oleh item yang tidak dikodkan semula, sedangkan korelasi item dalam setiap konstruk akan mempengaruhi pembentukan faktor semasa analisis faktor dijalankan dan seterusnya analisis faktor konfirmatori.

3.8.3 Normaliti

Nilai *skewness* dan *kurtosis* merupakan pendekatan yang efisien bagi melihat normaliti pada data (Pallant, 2011; Tabachnik & Fidell, 2013). Data yang bertaburan normal dapat dilihat melalui nilai *skewness* dan *kurtosis* yang tidak melebihi daripada 2.0 atau kurang daripada -2.0 (Geog & Mallers, 2010; Hair et al., 2014; Tabachnick &

Fidell, 2013). Selain daripada itu, Kline (2005) juga mencadangkan bahawa nilai bagi *skewness* adalah tidak melebihi 3.0 dan dan *kurtosis* tidak melebihi 8.0. Namun begitu, kajian ini bersandarkan kepada literatur terdahulu (seperti Geog & Mallers, 2010; Hair et al., 2014; Tabachnick & Fidell, 2013). Jadual 3.18 menunjukkan taburan data yang normal untuk semua item. Semua item menunjukkan nilai *skewness* berada dalam julat -1.028 sehingga .470 dan Kurtosis dalam julat -1.189 sehingga .990.

Jadual 3.18

Nilai Skewness dan Kurtosis Setiap Item bagi Semua Konstruk

Item	Skewness	Kurtosis
K1	-.368	-.715
K2	.022	-1.189
K4	.351	-.919
K5	.339	-1.051
K6	-.182	-.980
K8	.296	-1.221
K10	-.242	-1.165
K13	-.156	-1.000
K14	-.276	-1.069
CI1	-.408	-.345
CI2	-.678	-.368
CI3	-.635	-.113
CI4	-.503	-.339
CI5	-.538	-.259
CI6	-.253	-.627
CI7	-.281	-.700

Jadual 3.18 bersambung

CI8	-.333	-.621
M9	-.227	-.996
M10	-.293	-1.052
M11	-.305	-.873
M12	-.560	-.397
M13	-.109	-1.151
M14	-.197	-.825
M15	-.231	-.735
V16	-.526	-.331
V17	-.442	-.785
V18	-.771	.239
V19	-.743	-.104
V20	-.690	-.385
K21	.598	-.093
K22	-.735	.207
K23	-.773	.124
K24	-.096	-.652
PG25	-.630	.156
PG26	-.524	-.034
PG27	-.721	.025
PG28	-.682	.027
P29	-.621	.039
P30	-.497	-.458
P31	-.634	-.157
P32	-.403	-.330
KO33	-.315	-.290
KO34	-.268	-.466
KO35	-.416	-.390
TED1	.470	.074
TEPG2	-.146	-.557
TES3	.058	.344
TEA5	.223	-.228
TESE	-.216	-.406
TEI6	.032	-.526
TED7	.449	.083
TEPG8	-.037	-.674
TES9	.021	-.466
TESE10	-.316	-.338
TEA11	-.438	-.625

Jadual 3.18 bersambung

TEI12	-.413	-.543
TEPG13	-.155	-.763
TES14	-.205	-.446
TESE15	-.078	-.572
TEA16	-.153	-.133
TEI17	.074	-.543
TED18	-.228	.426
TEPG19	-.463	-.208
TES20	-.229	-.402
TESE21	-.427	-.090
TEA22	-.323	-.154
TED23	-.403	-.107
TEPG24	-.127	-.673
TES25	-.234	-.484
TESE26	-.268	-.204
TEI27	-.241	-.289
TED28	-.116	-.578
TEPG29	-.282	-.395
TESE30	-.360	-.128
TED31	-.091	-.118
TES32	-.107	-.008
TEI33	-.094	-.261
TED34	-.163	-.330
TED35	.181	-.622
TW1	-.155	-.241
TW2	-.101	-.382
TW3	-.359	-.298
TW4	.018	-.637
TW5	-.044	-.532
TW6	-.033	-.388
TW7	-.348	.084
TW8	-.285	-.531
TW9	-.394	-.213
TW10	-.180	-.459
TW11	-.322	-.245
TW12	.061	-.468
TW13	-.022	-.432

Jadual 3.18 bersambung

TW14	-.165	-.374
TW15	-.586	.314
TW16	-.576	.441
K_3	-.949	-.098
K_7	-.200	-.662
K_9	-.485	-.639
K_11	-.826	.990
K_12	-.669	.265
K_15	-1.028	-.213

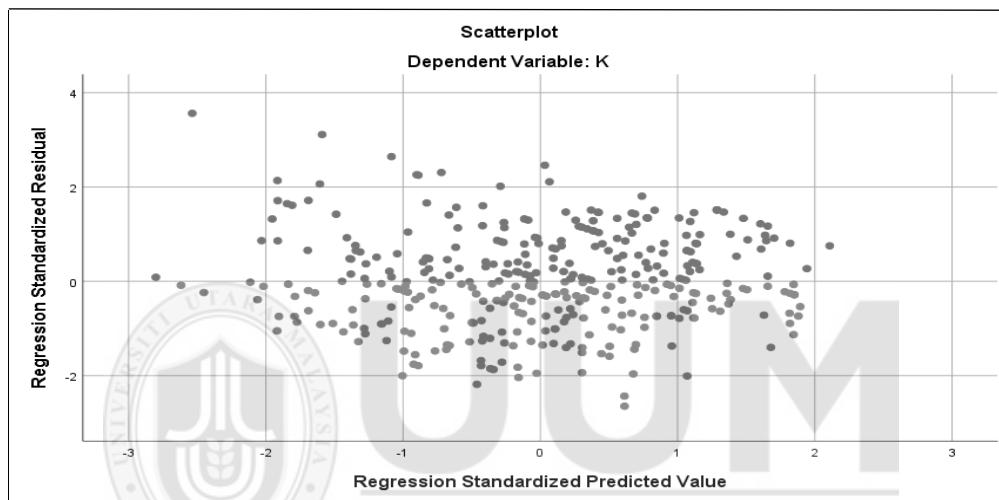
Nota: data yang normal telah ditunjukkan berdasarkan nilai Skewness dan Kurtosis (-2 sehingga +2) seperti cadangan (Geog & Mellers, 2010; Hair et al., 2014; Tabachnick & Fidell, 2013).

3.8.4 Titik Terpencil Data Univariat dan Multivariat (*Outlier*)

Multikolineariti merujuk kepada sejauh mana satu pemboleh ubah dalam kajian dapat dijelaskan oleh pemboleh ubah yang lain (Hair et al., 2014). Apabila terdapatnya isu multikolineariti dalam model, ini bermaksud terdapat korelasi yang tinggi antara konstruk-construct dalam model tersebut iaitu nilai korelasi melebihi daripada 0.85 (Kline, 2011). Namun ia boleh dikenal pasti dengan lebih awal melalui statistik kolineariti. Nilai *tolerance* dan *Variance Inflation Factor* (VIF) digunakan bagi mengukur multikolineariti. Nilai *tolerance* yang lebih kecil daripada 0.1 manakala nilai VIF yang lebih besar dari 10 menggambarkan terdapat masalah multikolineariti (Hair et al., 2014). Bagi kajian ini, dapatan menunjukkan tiada masalah multikolineariti kerana nilai *tolerance* yang diperoleh adalah lebih besar daripada 0.1 iaitu antara .28 hingga .55 dan nilai VIF adalah lebih kecil dari 10 iaitu antara 1.8 hingga 3.6 sahaja.

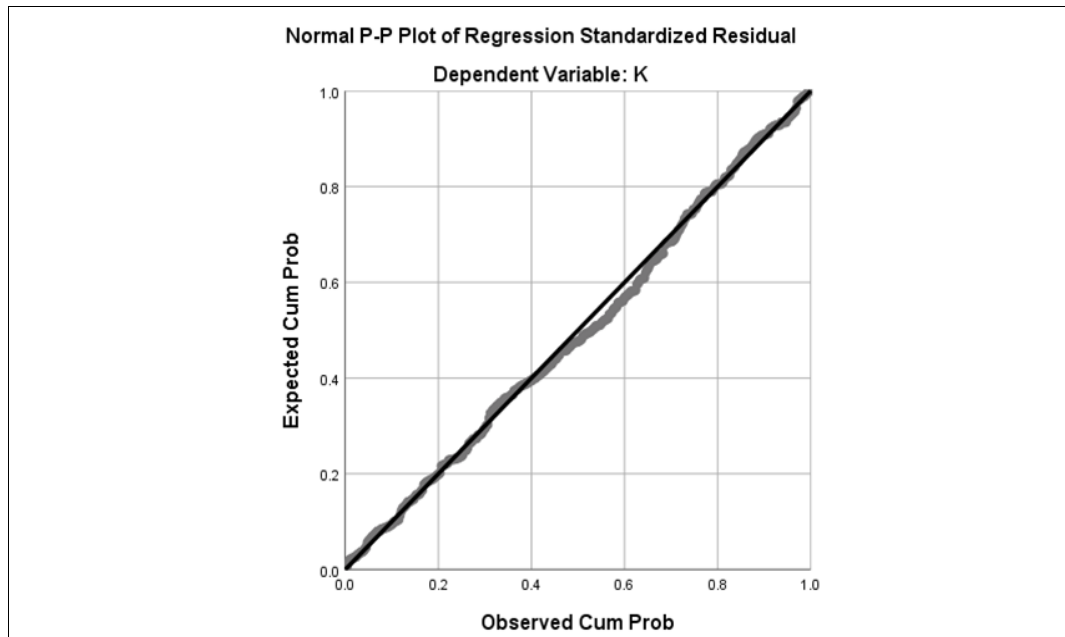
Analisis Model Persamaan Berstruktur memerlukan data yang bertaburan normal dalam taburan data pemboleh ubah bersandar. Oleh yang demikian ia amat sensitif terhadap data yang mempunyai nilai ekstrim (*outlier* yang sangat menunjukkan perbezaan darjah berbanding data yang lain iaitu sama ada terlalu tinggi atau terlalu

rendah). Data ekstrim ini boleh diatasi dengan menggantikannya dengan nilai yang berdekatan dengan nilai yang kedua tertinggi atau kedua terendah. Nilai ekstrim pada pemboleh ubah bersandar ini dapat dilihat dengan menggunakan *boxplot* dalam SPSS atau plot taburan *scatterplot*. Rajah 3.2 di bawah menunjukkan tiada nilai ekstrim bagi pemboleh ubah bersandar kerana nilai ralat piawai masih berada dalam lingkungan ± 3.3 .



Rajah 3.2. Graf menunjukkan plot taburan regresi ralat piawai bagi Komitmen Organisasi Guru

Rajah 3.2 menunjukkan taburan titik yang berselerakan menunjukkan data memenuhi andaian yang ralat adalah bertaburan secara normal dan varians ralat adalah malar (Leech, Barrett & Morgan, 2005). Ini menunjukkan bahawa tidak terdapat hubungan yang jelas antara residual dengan nilai jangkaan untuk komitmen organisasi guru. Rajah 3.3 di bawah juga menunjukkan bahawa taburan adalah normal. Graf plot taburan normal bagi regresi terhadap ralat piawai dalam data komitmen organisasi guru ini menyokong andaian lineariti bagi data kajian.



Rajah 3.3. Plot taburan normal bagi regresi ralat piawai dalam data Komitmen Organisasi Guru

3.9 Analisis Kesahan Konstruk

Ujian kesahan konstruk merupakan analisis multivariat yang dilakukan selepas beberapa proses pengimbasan data. Analisis multivariat ini melibatkan hubung kait beberapa pemboleh ubah dan memerlukan data bertaburan normal (Hair et al., 2018). Analisis Faktor Eksploratori (EFA) bertujuan mengenal pasti dan menyusun item mengikut faktor (dimensi) berdasarkan data dari sampel kajian (Tabachnik & Fidell, 2007; Hair et al., 2014). Oleh kerana ujian ini bertujuan untuk mengenal pasti faktor yang terbentuk, pengguguran item yang tidak berkorelasi sepertimana yang dicadangkan semasa proses pembinaan item mungkin berlaku semasa proses ini. Item yang digugurkan itu seringkali akan membentuk faktor yang berasingan kerana berkemungkinan menunjukkan ianya berkorelasi dengan item yang lain.

EFA juga merupakan teknik yang boleh digunakan bagi mengurangkan item dengan cara mengenal pasti item yang tidak termuat, item yang berada melebihi satu faktor,

dan item yang tidak berada dalam mana-mana faktor (Costello & Osborn, 2005; Hair et al., 2014).

Terdapat beberapa dapatan literatur tentang nilai titik ambang (*cut-off point*) bagi muatan faktor yang signifikan. Awang et al. (2018) menetapkan nilai minimum yang signifikan bagi muatan faktor adalah setinggi 0.60. Namun, kajian ini adalah berdasarkan apa yang telah disarankan oleh Hair et al. (2014) iaitu saiz sampel boleh menentukan nilai muatan faktor yang signifikan. Oleh yang demikian, penggunaan saiz sampel sebanyak 200 dalam kajian ini membolehkan muatan faktor yang signifikan bagi setiap item dalam membentuk faktor (dimensi) adalah sekurang-kurangnya 0.40. Secara tidak langsung, dapat dirumuskan bahawa kaedah ini dapat membolehkan item yang akan dikekalkan adalah lebih tinggi dan mengelakkan proses membuang item melebihi 20% daripada keseluruhan item (Awang et al., 2018). Julat nilai muatan faktor antara 0.40-0.60 adalah nilai yang sering digunakan dan menjadi kebiasaan dalam kajian sains sosial (Hair et al., 2014; Hensen & Roberts, 2006).

Rule of thumb (Hair et al., 2014) menyatakan terdapat beberapa indikator penting sebelum analisis kesahan faktor diteruskan. Ia termasuk mempunyai konsep asas yang kuat sebagai sokongan kepada sebarang andaian yang terhasil. Ujian Bartlett's yang signifikan iaitu $<.05$ menunjukkan wujudnya kecukupan dalam korelasi antara pemboleh ubah dan pengukuran kecukupan sampel (MSA) mencapai titik ambang 0.50. Nilai jumlah varians yang diterangkan pula merujuk kepada sumbangan varians setiap faktor yang diekstrak melalui analisis faktor eksploratori ini. Sumbangan varians yang paling besar akan berada di atas sebagai faktor satu dan nilai eigen melebihi daripada satu. Nilai eigen dan varians akan semakin berkurangan dan berada di faktor

yang seterusnya. Indeks yang digunakan dalam prosedur EFA adalah seperti dalam Jadual 3.19 di bawah.

Jadual 3.19
Indeks Analisis Faktor Eksploratori (EFA) ($n=200$)

Indeks Model Analisis Eksploratori Faktor (EFA)	Nilai titik ambang yang dicadangkan*
Ujian Bartlett's Test of Sphericity/ χ^2 (sig. <0.05)	<0.05
Ujian Kecukupan Sampel <i>Kaiser-Meyer-Olkin</i> (KMO)	>0.50
Nilai Muatan Faktor (<i>Factor Loadings</i>)	≥ 0.40
Nilai Keseragaman (<i>Communalities</i>)	≥ 0.30
Kriteria Varians	$\geq 50\%$
% sumbangan varians terhadap faktor	≥ 3.00

*Hair et. al. (2014)

3.9.1 Analisis Faktor Eksploratori Konstruk Kepimpinan Kontekstual

Walaupun banyak literatur menggunakan nilai eigen melebihi daripada 1 sebagai asas pembentukan faktor semasa EFA, namun Hair et al. (2014) telah mencadangkan beberapa kaedah dalam menentukan bilangan faktor semasa ujian EFA. Empat kriteria dalam pembentukan faktor adalah sama ada berdasarkan: 1) kriteria *Latent Root* iaitu nilai eigen melebihi 1; 2) kriteria *a priori* iaitu berdasarkan kepada dapatan literatur dan teori yang berkaitan; 3) kriteria peratusan varians iaitu peratusan varians yang melebihi 60%; dan 4) merujuk kepada ujian *Scree*. Dalam kajian ini, analisis EFA akan menentukan faktor yang seharusnya terbentuk dengan berlandaskan kepada gabungan dua kriteria, sebagaimana saranan Hair et al. (2014), iaitu melihat kepada peratusan varians dan ujian *Scree* yang juga dicadangkan oleh Castello dan Osborne (2005). Nilai Ujian Bartlett's adalah signifikan (Nilai- $p < 0.05$) manakala nilai ukuran kecukupan pensampelan (Measure of Sampling Adequacy) iaitu *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) ialah 0.948 iaitu melebihi nilai minima 0.6 seperti yang telah dicadangkan oleh (Awang, 2012; Hair et al., 2014; Sekaran, 2000; Tabachnick &

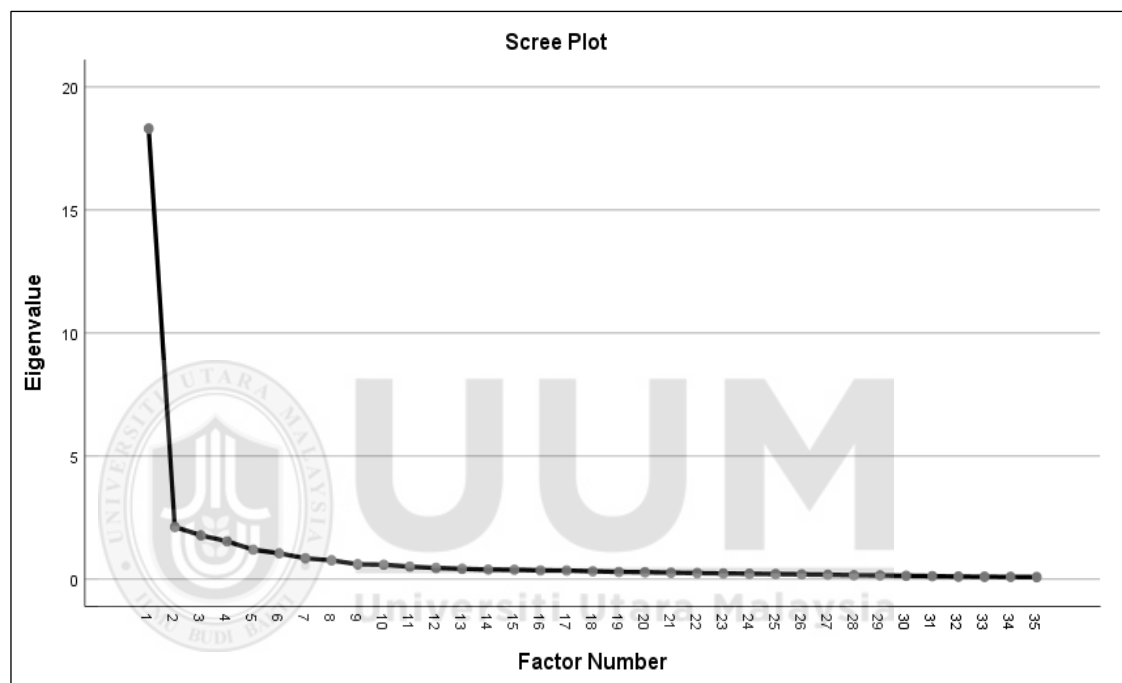
Fidell, 2007). Nilai keseragaman item kepimpinan kontekstual pengetua adalah antara .433 hingga .815. Oleh yang demikian, kesemua item ini layak untuk di analisis ke peringkat seterusnya (Castello & Osborne, 2005).

Kajian ini menggunakan kaedah *Principal Axis Factoring* dengan putaran *Direct Oblimin* sebagaimana cadangan Matsunaga (2010). Manakala penetapan bilangan faktor dalam kajian ini adalah merujuk kepada beberapa kriteria seperti saranan Hair et al. (2014). Penentuan bilangan faktor bagi konstruk kepimpinan kontekstual pengetua adalah berdasarkan gabungan kriteria ujian *Scree* dan kriteria peratusan varians yang melebihi 60 % varians. Nilai 60% ini sudah cukup bagi membuktikan bahawa faktor yang terbentuk dapat menerangkan konstruk kepimpinan kontekstual pengetua. Berdasarkan analisis dan putaran yang digunakan, nilai varians mencukupi sebagaimana saranan Hair et al. (2014) iaitu keperluan melebihi 60% berlaku di faktor ketiga. Jadual 3.20 di bawah menunjukkan jumlah faktor berdasarkan kumulatif varians 60% sebagaimana cadangan Hair et al., 2014). Walaupun faktor 2 dan faktor 3 adalah lebih rendah nilai eigennya, namun nilai kumulatif varians sebanyak 60.34% bagi ketiga-tiga faktor tersebut mencukupi untuk keperluan minima bagi pembentukan faktor sesuatu konstruk dalam bidang sains sosial (Hair et al., 2014).

Jadual 3.20
Jumlah Faktor Terekstrak Berdasarkan Kriteria Peratusan Varians

<i>Jumlah Varians diterangkan</i>			<i>Rotation Sums of Squared Loadings</i>			
<i>Initial Eigenvalues</i>			<i>Extraction Sums of Squared Loadings</i>			<i>Loadings^a</i>
Jumlah	% Varians	Kumulatif %	Jumlah	% Varians	Kumulatif %	Jumlah
18.307	52.306	52.306	17.920	51.201	51.201	16.307
2.118	6.052	58.358	1.724	4.927	56.128	10.603
1.779	5.082	63.440	1.473	4.208	60.337	12.675

Manakala Rajah 3.4 di bawah menunjukkan dapatan daripada ujian *Scree* yang dijalankan. Dapatan menunjukkan bahawa pembentukan dua hingga tiga faktor sahaja bagi konstruk kepimpinan kontekstual pengetua dan ianya mencukupi sekiranya dilihat kepada pembentukan “sesiku” bagi menentukan faktor yang signifikan dalam menentukan bilangan faktor yang bermakna.



Rajah 3.4 Jumlah Faktor Yang Boleh ditentukan Berdasarkan Ujian *Scree*.

Justeru, Jadual 3.21 di bawah menunjukkan pembentukan jumlah faktor berdasarkan gabungan kriteria peratusan varians dan ujian *Scree* dan hanya diekstrak kepada tiga faktor sahaja. Item yang difaktorkan kepada hanya 3 faktor ini menunjukkan penggabungan beberapa item di dalam dimensi yang berlainan seperti mana yang dicadangkan oleh pengkaji semasa fasa pertama iaitu pembinaan item dan kesahan kandungan. Penggabungan item dalam faktor-faktor ini menunjukkan item tersebut mempunyai korelasi yang tinggi dan membolehkan factor-faktor tersebut terbentuk dan mewujudkan faktor yang baharu. Nilai muatan faktor yang tinggi iaitu dalam julat

0.41 sehingga 0.85 menunjukkan item-item tersebut mempunyai nilai kesahan yang signifikan dalam mengukur setiap faktor yang terbentuk.

Walau bagaimanapun, penyingkiran item perlu dilakukan sebelum Analisis Pengesahan Faktor Konfirmatori (CFA) dijalankan. Item-item perlu disingkirkan berdasarkan kepada cadangan (seperti Boateng et al., 2018; Castello & Osborne, 2005; Hair et al., 2014) iaitu item yang berada di bawah muatan faktor 0.4 dan item yang berada di dalam dua faktor atau lebih. Item-item tersebut ialah item yang ditandakan dengan warna kuning seperti di Jadual 3.17. Item tersebut ialah V16, PG22 dan PG23 yang merupakan item di bawah muatan faktor 0.4 dan item PG25 iaitu item yang berada di dalam dua faktor kerana wujudnya isu *cross-loading* iaitu faktor 1 dan faktor 2. Selain itu, item V15 iaitu “Pengetua bertanggungjawab ke atas pencapaian matlamat sekolah” juga disingkirkan daripada berada di faktor ketiga iaitu berkait dengan dimensi Keserakanan sedangkan item tersebut lebih dilihat mengukur sifat peribadi seorang pengetua. Oleh itu hanya tiga puluh item sahaja akan di bawa ke analisis seterusnya iaitu Analisis Pengesahan Faktor (CFA).

Tiga faktor yang terbentuk melalui EFA ini akan dilabelkan semula berdasarkan kepada ketepatan dan kesesuaian dengan item yang terkandung dalam faktor tersebut (Hair et al., 2014). Oleh itu, faktor ini telah dilabelkan berdasarkan intuitif pengkaji berdasarkan kesesuaian faktor yang terbentuk. Faktor (dimensi) yang baharu telah dinamakan sebagai Dimensi Kecerdasan Kontekstual (18 item), Dimensi Sokongan Pegagogik (6 item), dan Dimensi Keserakanan (6 item).

Jadual 3.21

Faktor yang Terekstrak bagi Konstruk Kepimpinan Kontekstual Pengetua (n=200)

Pemboleh ubah	Faktor		
	1	2	3
Item KK6	.849		Pengetua tidak membuat keputusan terburu-buru.
Item PK26	.825		Pengetua sering menggalakkan guru bantu-membantu.
Item KK5	.822		Pengetua seorang yang berfikiran terbuka.
Item KK4	.787		Pengetua proaktif membuat sebarang perubahan.
Item KK2	.776		Pengetua bersikap bertolak ansur (contoh urusan kematian keluarga).
Item KK7	.773		Pengetua berjaya mengelakkan konflik antara guru di sekolah ini.
Item PK27	.771		Pengetua membuatkan guru berasa selesa untuk mengajar.
Item KK3	.769		Pengetua berani dalam membuat sebarang keputusan.
Item PK28	.719		Pengetua memastikan guru-guru menjayakan program sekolah.
Item KK8	.675		Pengetua mewujudkan suasana harmoni di sekolah ini.
Item KK1	.667		Pengetua tegas dalam satu-satu keadaan (contoh: keberadaan guru bersama pelajar semasa waktu pdpc).
Item KO31	.650		Pengetua menggalakkan ibu bapa bersama-sama dalam aktiviti sekolah (contohnya PIBG).
Item PK29	.610		Guru-guru membantu dan menyokong antara satu sama lain.
Item KO32	.604		Sekolah punya hubungan baik dengan <i>stakeholder</i> (contohnya: PPD dan JPN).
Item T35	.598		Pengetua mengambil berat masalah disiplin pelajar.
Item T33	.553		Semua guru diberi tanggungjawab menangani masalah disiplin pelajar.
Item KO30	.493		Pengetua berusaha memastikan ibu bapa menghadiri majlis konsultasi bersama guru kelas.
Item T34	.476		Ibu bapa pelajar yang bermasalah akan dihubungi oleh pihak sekolah.
Item PG25	.440	.405	Pengetua turut hadir semasa kursus dalaman yang dijalankan di sekolah.
Item PG22			Pengetua sentiasa menyokong guru menyertai kursus pembangunan staf.
Item A18		.815	Pengetua sering mengadakan perbincangan dalam merancang program sekolah.
Item A19		.802	Pengetua bersama guru merancang strategi meningkatkan pencapaian sekolah.
Item A20		.779	Pengetua memberi sokongan terhadap pelaksanaan program peningkatan akademik.
Item PG24		.486	Pengetua memberi sokongan terhadap pelaksanaan latihan dalaman (<i>In-house training</i>).
Item V17		.410	Pengetua sentiasa menaikkan semangat guru untuk mencapai matlamat sekolah.
Item V16			Pengetua sentiasa mengingatkan guru akan apa yang perlu dicapai oleh sekolah.
Item PG23			Pengetua sentiasa positif jika ada guru yang ingin melanjutkan pengajian.
Item R9		.893	Pengetua mempunyai kemahiran berkomunikasi yang baik.
Item R12		.842	Pengetua disayangi oleh warga sekolah.
Item R12		.842	Pengetua disayangi oleh warga sekolah.
Item R11		.827	Pengetua sering melahirkan rasa penghargaan kepada guru.
Item R10		.727	Pengetua sangat mengambil berat hal-hal berkaitan guru.
Item R13		.704	Para pelajar menghormati pengetua.

Item V14	.521	Pengetua sering berkongsi visi dan matlamat sekolah.	
Item V15	.416	Pengetua bertanggungjawab ke atas pencapaian matlamat sekolah.	
Nilai Eigen	18.31	2.12	1.78
Percentage of Variance	51.20	56.13	60.33

3.9.2 Analisis Faktor Eksploratori Konstruk Komitmen Organisasi Guru

Prosedur Analisis Faktor Eksploratori (EFA) dengan menggunakan kaedah *Principal Axis Factoring* telah dijalankan ke atas 15 item bagi mengukur konstruk komitmen organisasi guru dengan kaedah putaran *Direct Oblimin*. Ujian *Bartlett's* adalah signifikan ($P\text{-Value} < 0.05$). Pada masa yang sama, nilai ukuran kecukupan pensampelan (*Measure of Sampling Adequacy*) iaitu *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) ialah 0.938 iaitu melebihi nilai minima 0.6 seperti yang dicadangkan oleh (Awang, 2012; Hair et al., 2014; Sekaran, 2000; Tabachnick & Fidell, 2007). Manakala nilai keseragaman item komitmen organisasi guru adalah melebihi 0.30. Oleh yang demikian, kesemua item ini layak untuk di analisis seterusnya. Bagi konstruk komitmen organisasi guru ini, pengkaji hanya mengekstrak item kepada satu faktor tunggal sahaja.

Kaedah ini adalah berdasarkan kriteria *a priori* seperti yang dicadangkan oleh Hair et al. (2014) iaitu faktor yang diekstrak boleh berdasarkan kepada penyelidik terdahulu atau pun penemuan terdahulu bagi konstruk tersebut. Jadual 3.22 di bawah pula menunjukkan nilai muatan faktor, nilai eigen dan varians yang terhasil berdasarkan putaran *Direct Oblimin* ke atas konstruk komitmen organisasi guru. Berdasarkan jadual, kesemua item menunjukkan nilai muatan faktor adalah mencukupi bagi mengukur faktor yang terbentuk. Nilai muatan faktor berdasarkan putaran tersebut adalah antara 0.45 dan 0.88. Oleh yang demikian, tiada pengguguran item dibuat kerana kesemua lima belas item

mempunyai nilai kesahan yang signifikan untuk menjelaskan faktor tersebut sebagaimana cadangan sarjana (seperti Boeteng et al., 2018; Hair et al., 2014).

Jadual 3.22

Jumlah Faktor Terekstrak bagi Konstruk Komitmen Organisasi Guru (n=200)

Pemboleh ubah	Faktor 1
K6 Saya bangga untuk memberitahu kepada semua bahawa saya adalah sebahagian daripada sekolah ini	.874
K13 Saya mengambil berat tentang prestasi sekolah	.831
K14 Saya berasa selesa berkhidmat di sekolah ini	.823
K10 Saya berasa gembira kerana di tempatkan di sekolah ini	.818
K1 Saya sentiasa bersungguh dalam membantu kejayaan sekolah	.810
K_3 Saya kurang setia dengan sekolah ini	.785
K_11 Tidak banyak yang boleh diharapkan jika berada lama di sekolah ini	.756
K_4 Saya sanggup menerima apa jua tugas asalkan saya tetap diterima bertugas di sekolah ini	.752
K2 Saya bercerita kepada rakan-rakan mengenai kehebatan sekolah saya ini.	.750
K8 Sekolah ini benar-benar memberikan inspirasi buat diri saya	.729
K_12 Saya kurang bersetuju dengan keputusan yang dibuat oleh pihak sekolah	.708
K_9 Hanya dengan sedikit perubahan saja boleh menyebabkan saya berhenti dari sekolah ini	.706
K5 Saya mendapati bahawa matlamat saya dengan sekolah serupa.	.679
K_15 Saya merasakan satu kesilapan buat diri saya kerana bertugas di sekolah ini	.574
K_7 Saya sanggup bekerja di sekolah lain asalkan jenis tugas yang dilakukan adalah sama	.571
Nilai eigen	8.84
Variance Explained	56.14

3.9.3 Analisis Faktor Eksploratori Konstruk Pemerkasaan guru

Prosedur Analisis Faktor Eksploratori (EFA) dengan menggunakan kaedah *Principal Axis Factoring* dan *fixed number of factors extracted* telah dijalankan ke atas 35 item bagi mengukur konstruk pemerkasaan guru. Kaedah Putaran Promax digunakan untuk tujuan

tersebut. Nilai ujian *Bartlett's* adalah signifikan (Nilai- $p < 0.05$). Pada masa yang sama, nilai ukuran kecukupan pensampelan (*Measure of Sampling Adequacy*) iaitu *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) ialah 0.90 iaitu melebihi nilai minima 0.6 seperti cadangan (Awang, 2012; Hair et al., 2014; Sekaran, 2000; Tabachnick & Fidell, 2007).

Nilai keseragaman item pemerksaan guru pula melebihi 0.30 sehingga 0.84. Oleh yang demikian, kesemua item ini layak untuk dianalisis. Faktor bagi konstruk ini juga menggunakan kaedah yang sama iaitu item diekstrak kepada 6 faktor kerana kriteria *a priori* digunakan dalam menentukan bilangan faktor yang diekstrak berdasarkan cadangan Hair et al. (2014). Jadual 3.23 di bawah menunjukkan nilai muatan faktor bagi setiap item faktor yang diekstrak. Kesemua tiga puluh lima item yang telah diubahsuai dikekalkan kerana nilai muatan faktor bagi setiap item menunjukkan item tersebut adalah signifikan untuk menjelaskan faktor tersebut. Nilai faktor muatan bagi item adalah antara 4.27 dan 8.56.

Jadual 3.23
Faktor Terekstrak bagi Konstruk Pemerksaan guru (n=200)

Pemboleh ubah	Faktor					
	1	2	3	4	5	6
Item MK7	.856					
Item MK34	.811					
Item MK18	.806					
Item MK1	.781					
Item MK35	.746					
Item MK23	.726					
Item MK31	.722					
Item MK28	.676					
Item S20		.756				
Item S9		.712				
Item S14		.658				
Item S25		.609				
Item S32		.550				

Jadual 3.23 bersambung

Item S3	.412					
Item EK26		.820				
Item EK15		.807				
Item EK10		.778				
Item EK21		.774				
Item EK30		.699				
Item EK4		.662				
Item IM17			.880			
Item IM12			.842			
Item IM6			.721			
Item IM27			.704			
Item IM33			.445			
Item AU16				.811		
Item AU11				.795		
Item AU22				.766		
Item AU5				.758		
Item PP8					.707	
Item PP13					.705	
Item PP2					.639	
Item PP24					.537	
Item PP19					.524	
Item PP29					.427	
Nilai Eigen	13.35	3.06	2.60	2.08	1.61	1.57
Variance Explained	37.25	7.39	6.29	5.01	3.66	3.50

3.9.4 Analisis Faktor Eksploratori Konstruk Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja

Kaedah *Principal Axis Factoring* telah dijalankan ke atas 16 item bagi mengukur konstruk kesejahteraan guru di tempat kerja dengan putaran Promax. Ujian *Bartlett's* adalah signifikan (nilai $p < 0.05$) serta nilai ukuran kecukupan pensampelan (*Measure of Sampling Adequacy*) iaitu *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) ialah 0.92 iaitu melebihi nilai minima 0.6 seperti yang dicadangkan oleh sarjana (seperti Hair et al., 2014; Sekaran, 2000; Tabachnick & Fidell, 2007). Nilai keseragaman pula adalah melebihi 0.30 sehingga 0.74. Oleh yang demikian, kesemua item ini layak untuk di analisis seterusnya. Pengkaji

menggunakan kriteria *a priori* bagi menentukan jumlah faktor yang diekstrak. Oleh itu item diesktrak kepada dua faktor.

Jadual 3.24 di bawah pula menunjukkan nilai muatan faktor, nilai eigen dan varians konstruk Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja. Jadual menunjukkan kesemua item mempunyai nilai muatan faktor yang signifikan bagi mengukur faktor yang terbentuk melalui prosedur analisis EFA. Nilai muatan faktor berdasarkan kaedah *Principal Axis Factoring* ini adalah antara .517 dan .890. Oleh yang demikian, kesemua enam belas item menunjukkan nilai kesahan yang tinggi sebagaimana cadangan (seperti Boeteng et al., 2018; Hair et al., 2014) supaya item dikekalkan.

Jadual 3.24
Faktor Terekstrak bagi Konstruk Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja (n=200)

Pemboleh ubah	Faktor	
	1	2
Item SG16 Jaminan terhadap kerjaya	.870	
Item SG7 Keselesaan waktu kerja	.846	
Item SG8 Rakan sekerja	.815	
Item SG9 Persekitaran sekolah	.811	
Item SG15 Gaji yang diterima	.764	
Item SG10 Pihak pentadbiran	.759	
Item SG4 Tahap kebebasan anda	.717	
Item SG14 Tahap pengaruh	.598	

Jadual 3.24 bersambung

Item S2		.890
Tanggungjawab yang diamanahkan		
Item SG6		.844
Rasa pencapaian yang diberi		
Item SG1		.824
Kerja anda		
Item SG5		.788
Tugas yang membolehkan anda menggunakan pengetahuan		
Item SG3		.721
Makna kerja anda		
Item SG11		.598
Peluang kenaikan pangkat		
Item SG13		.547
Rasa dihargai sebagai individu		
Item SG12		.517
Pengiktirafan yang diterima		
<i>Eigenvalue</i>	9.55	1.52
<i>Variance Explained</i>	57.6	7.47

3.10 Kesimpulan

Bab ini telah menjelaskan dengan lengkap berkaitan metodologi iaitu prosedur dan kaedah yang digunakan dalam kajian bagi mendapatkan data yang menghubungkan pemboleh ubah kepimpinan kontekstual, pemeraksanaan guru, kesejahteraan guru di tempat kerja dan komitmen organisasi guru. Bab ini juga menjelaskan bagaimana dapatan dapat digeneralisasikan kepada populasi kajian termasuk teknik persampelan, prosedur kutipan data dan kaedah menganalisis data. Dalam kajian ini, sampel kajian terdiri daripada guru sekolah menengah daripada beberapa buah sekolah menengah harian biasa yang dipilih secara berperingkat untuk menjawab set soal selidik dan seterusnya akan menerangkan dapatan kajian yang berkaitan persoalan kajian dalam membuktikan kesahihan hipotesis dan objektif kajian.

BAB EMPAT

DAPATAN KAJIAN

4.1 Pendahuluan

Penerangan yang terperinci tentang dapatan kajian dikemukakan dalam dua peringkat iaitu berdasarkan soalan kajian dan hipotesis kajian. Peringkat pertama adalah perbincangan ringkas tentang latar belakang responden yang merangkumi faktor demografi seperti peratusan responden berdasarkan jantina, umur dan pengalaman mengajar. Manakala di peringkat kedua pula adalah huraian dan penjelasan pengujian hipotesis yang melibatkan keputusan analisis deskriptif, pengaruh antara setiap pemboleh ubah serta keputusan pengukuran dan analisis model persamaan berstruktur.

4.2 Latar Belakang Responden

Kajian ini menggunakan guru-guru sekolah menengah harian biasa sebagai bahan kajian (*unit of analysis*). Sebanyak 440 soal selidik telah diedarkan kepada lima belas buah sekolah menengah yang dipilih semasa proses persampelan dibuat. Manakala jumlah guru yang terlibat sebagai sampel di setiap sekolah ialah antara dua puluh sehingga dua puluh lapan orang berdasarkan jumlah guru yang diperolehi melalui tiga jenis teknik persampelan rawak (persampelan rawak berstrata, persampelan rawak mudah dan persampelan rawak bersistematik) yang dilaksanakan secara berperingkat. Pengumpulan data dengan menggunakan soal selidik yang telah diedar sendiri oleh penyelidik (*personally administered questionnaire*) menghasilkan kadar pulangan tinggi. Oleh itu, sebanyak 404 daripada 440 set soal selidik berjaya dikumpul semula iaitu setinggi 91.8% kadar pulangan. Setelah proses saringan dan pembersihan data, didapati data kajian diambil dari 371 sampel, sebagaimana yang telah ditetapkan dalam Bab 3.

4.2.1 Jantina

Berdasarkan Jadual 4.1 di bawah, seramai 264 guru perempuan terlibat dalam kajian ini. Jumlah ini diwakili oleh 71.2 peratus daripada keseluruhan responden. Selebihnya, iaitu seramai 107 orang guru lelaki (28.8%) terlibat dalam kajian ini.

Jadual 4.1
Bilangan Taburan Responden Berdasarkan Jantina Guru

Jantina	Bilangan	Peratus
Lelaki	107	28.8
Perempuan	264	71.2
Jumlah	371	100.0

4.2.2 Pengalaman Mengajar

Guru yang menjadi responden dalam kajian ini terdiri daripada empat lapisan peringkat berdasarkan kepada pengalaman mengajar mereka. Berdasarkan kepada Jadual 4.2 di bawah, kumpulan guru yang paling sedikit datangnya dari mereka yang memiliki pengalaman mengajar kurang daripada 10 tahun, iaitu seramai lima orang sahaja (1.3%). Majoriti guru memiliki pengalaman mengajar selama 21 tahun sehingga 30 tahun, iaitu 184 orang guru (49.6%), atau memiliki pengalaman mengajar selama 10 hingga 20 tahun, iaitu seramai 164 orang guru (44.2%). Hanya 18 orang guru (4.9%) memiliki pengalaman mengajar melebihi 30 tahun.

Jadual 4.2
Bilangan Responden Berdasarkan Pengalaman Mengajar

Pengalaman Mengajar	Bilangan	Peratus
< 10 tahun	5	1.3
10-20 tahun	164	44.2
21-30 tahun	184	49.6
> 30 tahun	18	4.9
Jumlah	371	100.0

4.2.3 Umur

Jumlah guru berdasarkan peringkat umur dijelaskan berdasarkan kepada Jadual 4.3 di bawah. Oleh kerana pengalaman mengajar mempunyai perkaitan dengan umur guru, didapati juga hanya 3 orang guru, iaitu hanya 1%, yang berada dalam kalangan guru yang berumur antara 20 hingga 30 tahun, seramai 58 orang guru, iaitu 15.6%, berusia di antara 31 hingga 40 tahun, dan 177 orang guru, iaitu 47.7%, berusia di antara 41 hingga 50 tahun. Manakala seramai 132 orang guru mewakili 35.8% berusia melebihi 51 tahun.

Jadual 4.3
Bilangan Reponden Berdasarkan Umur

Umur	Bilangan	Peratus
20-30 tahun	3	1.0
31-40 tahun	58	15.6
41-50 tahun	177	47.7
> 51 tahun	132	35.8
Jumlah	371	100.0

4.3 Analisis Faktor Konfirmatori (CFA)

Analisis faktor konfirmatori (CFA) dijalankan setelah analisis faktor eksploratori (EFA) selesai. Analisis faktor eksploratori memberi maklumat secara statistik tentang berapa faktor (dimensi) yang wujud dalam sesuatu konstruk serta berapa pembolehubah (item) yang termuat bagi setiap faktor tersebut. Melalui analisis ini juga, ia membolehkan sama ada mengesahkan atau menolak teori yang telah dipratentukan semasa analisis faktor eksploratori (Hair et al., 2014). Awang et al. (2018) menyatakan bahawa prosedur analisis faktor konfirmatori menentukan dimensionaliti, kesahan dan kebolehpercayaan bagi sesuatu konstruk. Langkah ini membolehkan model pengukuran konstruk dibina dan disahkan sebelum ia seterusnya digunakan dalam membina model persamaan berstruktur (SEM).

Model pengukuran konstruk dinilai berdasarkan indeks kesepadanan yang merangkumi tiga kategori iaitu (1) *absolute fit*, (2) *incremental fit* dan (3) *parsimonious fit* (Awang et al., 2018; Hair et al., 2014). Indeks kesepadanan ini menunjukkan tahap kesepadanan model pengukuran dengan data lapangan yang dicerap oleh pengkaji.

Absolute fit merujuk kepada sejauh mana sesuatu model itu sesuai dengan data sampel yang digunakan (McDonald & Ho, 2002). Kajian ini menggunakan *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) bagi keempat-empat konstruk yang iaitu konstruk kepimpinan kontekstual pengetua, konstruk komitmen organisasi guru, pemeraksanaan guru dan konstruk kesejahteraan guru di tempat kerja. RMSEA menghitung selisih antara kovarian sampel dengan kovarian yang dianggarkan. Ia menunjukkan secara optimum kesesuaian parameter yang dipilih dengan matriks kovarians populasi (Byrne, 1998). Model dianggap sepadan sekiranya nilai indeks kurang adalah daripada 0.08 (Byrne, 2001; Hair et al., 2014; Awang et al., 2018).

Bagi *parsimony fit* pula, ia menunjukkan samada sesuatu model itu kompleks atau sebaliknya (Brown & Moore, 2012) – model yang ringkas dengan kesepadanan yang lebih baik sepatutnya diutamakan. Untuk itu, nilai *Chi-square/degrees of freedom* (Chisq/df) merupakan indeks yang digunakan bagi menunjukkan nilai *parsimony fit*. Nilai kesepadanan yang baik dan model yang ringkas ditunjukkan dengan nilai Chisq/df yang kurang daripada 5.0. Semakin ringkas sesuatu model, maka semakin kecil nilainya.

Satu lagi nilai kesepadanan yang dirujuk dalam kajian ini adalah *incremental fit index* juga dikenali sebagai *comparative fit index* (Miles & Shevlin, 2007) atau *relative fit index* (McDonald & Ho, 2002) yang membandingkan nilai *Chi-square* kepada model asas. Untuk model-model ini, hipotesis nol digunakan iaitu semua pembolehubah tidak berkorelasi (McDonald & Ho, 2002). Selain itu, *Comparative Fit Index* (CFI) dan *Tucker Lewis Index* (TLI) digunakan untuk mendapatkan nilai *incremental fit* bagi model yang dibangunkan. Model mempunyai kesepadanan yang baik sekiranya nilai CFI dan TLI lebih besar daripada .90 (Hu & Bentler, 1999). Ini bertujuan bagi memastikan saringan yang lebih ketat digunakan dalam sesuatu penilaian model (Hu & Bentler, 1999). Kesemua indeks kesepadanan yang digunakan untuk penilaian model persamaan berstruktur dalam kajian ini ditunjukkan dalam Jadual 4.4.

Jadual 4.4
Indeks Kesepadanan Model Pengukuran

Nama Kategori	Nama Indeks	Tahap Penerimaan	Cadangan Berdasarkan Sorotan	Pakar
1. <i>Absolute Fit</i>	RMSEA	RMSEA < 0.08 baik	Browne & Cudeck (1993)	
	SRMR	SRMR < 0.08 baik	Hu and Bentler, (1999)	
2. <i>Incremental Fit</i>	CFI	CFI > 0.9	Hu and Bentler, (1999)	
	TLI	TLI > 0.9	Hu and Bentler, (1999)	
3. <i>Parsimonious Fit</i>	Chisq/df	Chi-square/df < 5.0	Marsh & Hocevar (1988)	

Selain daripada itu, nilai kesahan konstruk, kesahan konvergen, kesahan diskriminan dan kebolehpercayaan komposit juga perlu dinilai bagi menjamin kualiti sesuatu model pengukuran. Jadual 4.5 di bawah menunjukkan tahap penerimaan nilai kesahan dan kebolehpercayaan konstruk yang perlu dicapai.

Jadual 4.5
Kesahan dan Kebolehppercayaan Konstruk

Kategori literatur	Indeks	Tahap Penerimaan	Cadangan Pakar Berdasarkan Sorotan
Kesahan Konvergen	<i>Average Variance Extracted</i>	AVE > 0.5	Hair et al. (2014) Zainudin et al. (2018)
Kebolehppercayaan Konstruk	Nilai Cronbach Alfa	$\alpha > 0.6$	Hair et al. (2014) Zainudin et al. (2018)
Kebolehppercayaan Komposit	Kebolehppercayaan Komposit	CR > 0.6	Hair et al. (2014) Zainudin et al. (2018)

Terdapat dua kaedah dalam membuat analisis faktor konfirmatori iaitu secara berasingan (*individual CFA*) atau secara gabungan (*pooled CFA*). Dalam kajian ini, CFA secara individu dijalankan terlebih dahulu dan diikuti oleh kaedah terkini iaitu kaedah gabungan juga digunakan bagi menjalankan analisis faktor konfirmatori. Ia merupakan kaedah yang lebih mudah dan efisien berbanding kaedah berasingan (Zainudin et al., 2018). Selain daripada itu, keterbatasan CFA secara individu, model yang kompleks dengan pemboleh ubah nyata melebihi daripada empat akan menyebabkan wujud dengan ketara ralat dalam pengukuran (Afthanorhan et al., 2014). Maka, melalui kaedah ini, kesemua konstruk dapat dijalankan serentak dan masalah untuk membuat penganggaran bagi parameter dalam model berstruktur ini (*model identification and parameter estimations*) tidak akan berlaku (Kline, 2016) kerana gabungan beberapa konstruk ini akan meningkatkan darjah kebebasan. Malah kaedah gabungan ini juga dapat menjimatkan masa (Byrne, 2010).

Di samping itu, kajian ini juga menggunakan kaedah “bungkusan” item (*item parceling*) bagi setiap konstruk. *Item parceling* adalah satu teknik yang mengumpulkan beberapa item bersama untuk dijadikan sebagai satu indikator kepada konstruk laten berdasarkan min (purata) item yang dikumpulkan tersebut (Cattell &

Burdsal, 1975; Kishton & Widaman, 1994). Dengan menggunakan kaedah yang dicadangkan oleh Matsunaga (2008), item bagi setiap konstruk dalam kajian ini telah dibungkus mengikut sub-konstruk dimensi bagi setiap konstruk. Kaedah ini dikatakan dapat mengekalkan bentuk asal konstruk dengan sub-konstruk masing-masing dan membolehkan nilai muatan faktor bagi setiap sub-konstruk (dimensi) diperolehi. Namun begitu, bagi konstruk komitmen organisasi guru, itemnya di bungkus ke dalam 4 bungkus dengan menggunakan teknik gabungan seperti saranan Kishton dan Widaman (1994).

Akter dan Hani (2011) mentakrifkan model yang kompleks sebagai model yang lebih besar dengan pemboleh ubah laten dan pemboleh ubah nyata serta kesemua konstruk tersebut melebihi daripada 10 serta item yang melebihi daripada 50 (Vinzi et al., 2010; Akter et al., 2011). Kajian ini menguji empat konstruk merangkumi dua belas sub-konstruk serta 93 item kesemuanya. Oleh itu, model pengukuran dengan yang mempunyai struktur *second order construct* akan dipaparkan dalam bentuk yang diringkaskan kepada struktur *first order construct* bagi mengelakkan struktur model yang terlalu kompleks, serta melibatkan anggaran parameter yang terlalu banyak. Walaupun dipaparkan dalam bentuk struktur *first order construct*, namun hubungan antara konstruk dengan sub-konstruk dapat dilihat dengan jelas kerana sebagaimana yang telah diterangkan, teknik bungkus item dibuat berdasarkan kepada sub-konstruk (dimensi) bagi setiap konstruk.

Semasa analisis faktor konfirmatori dijalankan terhadap model pengukuran secara individu dan pengguguran item yang mempunyai nilai muatan faktor yang rendah membolehkan unidimensinya tercapai. Item yang mempunyai nilai muatan faktor

rendah iaitu < 0.40 digugurkan. Begitu juga dengan item yang mempunyai korelasi berdasarkan nilai *modification indices* melebihi 15. Item yang didapati berkorelasi dalam satu sub-konstruk boleh digugurkan salah satu dengan ditentukan berdasarkan nilai muatan faktor yang lebih rendah (Ahmad et al., 2016).

Dalam kajian ini, tiga item dalam konstruk komitmen organisasi guru digugurkan berikutan item yang menunjukkan korelasi yang tinggi. Oleh itu, hanya dua belas item daripada lima belas item dalam konstruk komitmen organisasi guru berjaya dikekalkan. Item yang digugurkan ialah item K3 “Saya kurang setia dengan sekolah ini”, item K11 “Tidak banyak yang boleh diharapkan jika berada lama di sekolah ini” dan item K12 “saya kurang bersetuju dengan keputusan yang dibuat oleh pihak sekolah”. Walaupun item tersebut digugurkan, ia tidak menjejaskan definisi operasional dalam kajian ini. Malah item yang digugurkan juga menunjukkan pertindihan maksud. Setelah pengguguran item dibuat, nilai bagi indeks kesepadanan model pengukuran bagi konstruk komitmen organisasi guru adalah baik. Begitu juga dengan konstruk kepimpinan kontekstual pengetua, iaitu satu item telah digugurkan semasa CFA secara individu dijalankan. Item yang digugurkan melalui proses modifikasi (*modification indices*), iaitu salah satu item yang berkorelasi tinggi dan mempunyai muatan faktor yang lebih rendah, akan digugurkan. Selain daripada digugurkan, 17 item yang berada di bawah dimensi kecerdasan kontekstual juga telah dibuat pembungkusan (*item parceling*) bagi mengurangkan ralat dalam pengukuran (Kline, 2016; Matsunaga 2008). Pengguguran item dan kaedah pembungkusan tidak menjejaskan definisi operasional kerana salah satu item yang digugurkan itu mempunyai maksud yang sama dalam mengukur dimensi kecerdasan kontekstual untuk konstruk kepimpinan kontekstual pengetua. Oleh yang demikian, item bagi

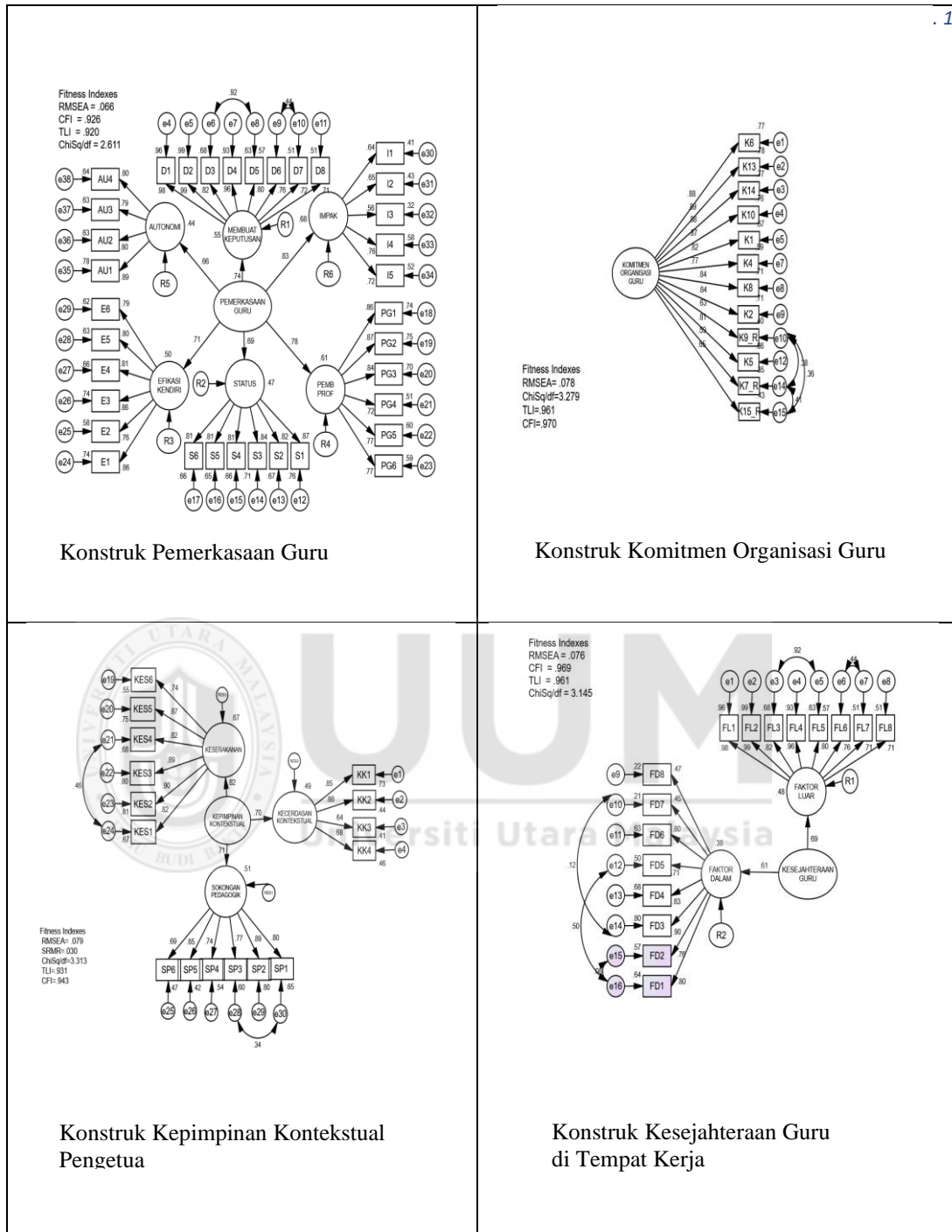
konstruk kepimpinan kontekstual penadalah sebanyak dua puluh sembilan item daripada tiga puluh lima item yang dicadangkan di awal proses pembinaan item. Terkini, konstruk kepimpinan kontekstual pengetua mempunyai 3 dimensi yang dinamakan Dimensi Keserakanan (6 item), Dimensi Sokongan Pedagogik (6 item), dan Dimensi Kecerdasan Kontekstual (17 item). Dua konstruk lain iaitu, konstruk pemeraksanaan guru dan konstruk kesejahteraan guru di tempat kerja dikekalkan dan tiada penguguran item dibuat semasa proses analisis faktor konfirmatori.

Bagi konstruk pemeraksanaan guru pula, item dikekalkan sebanyak 35 item, iaitu merangkumi enam dimensi iaitu Dimensi Memebuat Keputusan (8 item), Dimensi Impak (5 item), Dimensi Pembangunan Profesionalisme (6 item), Dimensi Status (6 item), Dimensi Efikasi Kendiri (6 item), dan Dimensi Autonomi (4 item). Selain daripada itu, konstruk kesejahteraan guru di tempat kerja pula kekal enam belas item serta dua dimensi. Jadual 4.6 di bawah adalah ringkasan kepada indeks kesepadanan bagi konstruk kepimpinan kontekstual pengetua, pemeraksanaan guru, kesejahteraan guru di tempat kerja dan juga konstruk komitmen organisasi guru. Nilai kesepadanan bagi kesemua konstruk adalah baik. Manakala Rajah 4.1 menunjukkan model pengukuran yang dijalankan secara individu dan Rajah 4.2 menunjukkan penilaian model pengukuran secara gabungan (*pooled CFA*).

Jadual 4.6

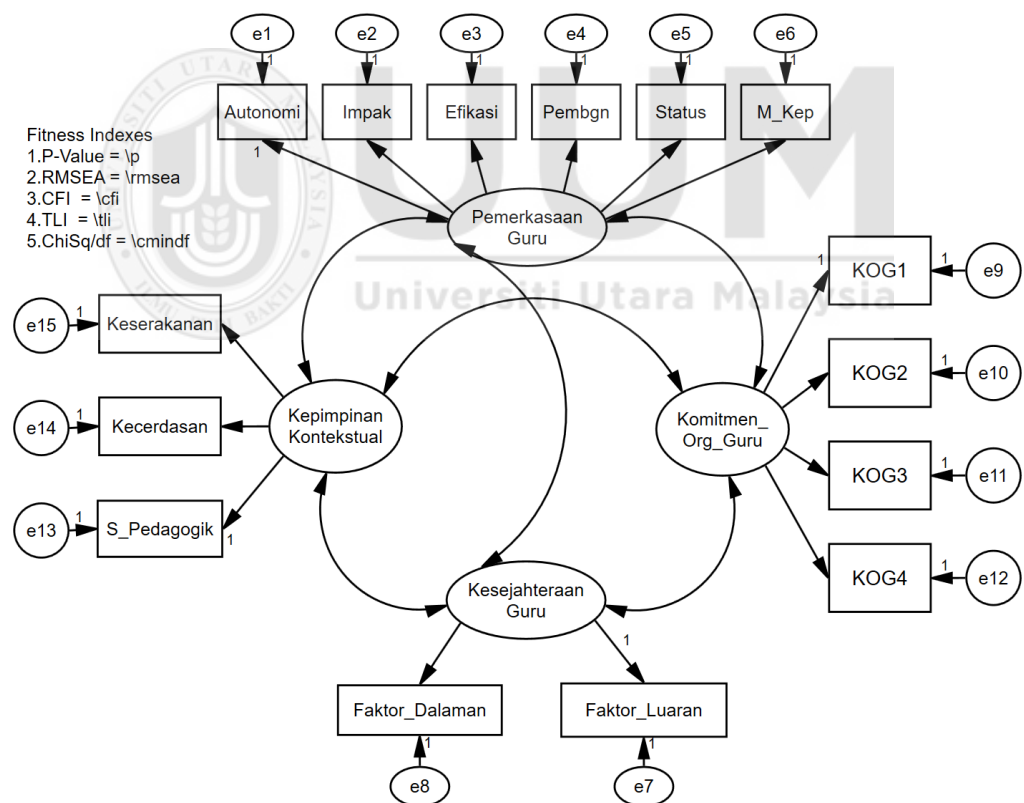
Nilai Kesepadanan Model Pengukuran Bagi Konstruk dalam Kajian (Model Pengukuran Individu)

Konstruk	Kepimpinan Kontekstual Pengetua	Pemeraksanaan Guru	Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja	Komitmen Organisasi Guru
RMSEA	.079	.066	.076	.078
CFI	.943	.926	.969	.970
TLI	.931	.920	.961	.961
ChiSq/df	3.313	2.611	3.145	3.279



Rajah 4.1 Nilai Kesepadanan bagi Model Pengukuran Setiap Konstruk dalam Kajian

Rajah 4.2 yang disediakan di bawah menunjukkan nilai indeks kesepadanan yang baik antara model dengan data iaitu nilai Chisquare/df= 3.048 (< 5.0), RMSEA= 0.074 (< 0.080), TLI= .940 dan CFI=.952 (> 0.90). Kesemua nilai indeks yang dipaparkan adalah sepadan sepertimana yang telah dicadangkan oleh sorotan literatur terhadap hasil penilaian model yang baik. Kesemua pekali korelasi antara konstruk adalah lebih besar daripada 0.30 dan kurang daripada 0.85 sepertimana yang disarankan oleh Kline (2011). Pekali korelasi ini menunjukkan dengan jelas bahawa tidak terdapat kesingulariti dan multikolineariti antara kesemua pemboleh ubah tersebut (Tabacknick & Fidell, 2013).



Rajah 4.2. Model pengukuran gabungan (*pooled CFA*) Kepimpinan Kontekstual Pengetua, Pelaksanaan guru, Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja dan Komitmen Organisasi Guru

Manakala Jadual 4.7 pula merupakan jadual pengiraan nilai AVE dan CR bagi model pengukuran gabungan (*Pooled CFA*). Selain daripada itu, nilai kesahan konstruk, kesahan konvergen, kesahan diskriminan dan kebolehpercayaan komposit juga perlu dinilai.

Jadual 4.7
Analisis Gabungan Faktor Konfirmatori dengan Teknik Bungkus (Parcel) bagi Semua Konstruk

Konstruk	Bungkus	Muatan Faktor	Cronbach Alpha > 0.7	CR > 0.6	AVE > 0.5
Kepimpinan Kontekstual			0.94	0.79	0.68
	Keserakanan	0.82			
	Kecerdasan Kontekstual	0.84			
	Sokongan Pedagogik	0.81			
Pemeriksaan guru			0.94	0.91	0.64
	Autonomi	0.85			
	Impak	0.83			
	Efikasi	0.82			
	Pembangunan Profesional	0.82			
	Status	0.84			
	Membuat Keputusan	0.60			
Kesejahteraan Guru			0.92	0.82	0.69
	F. Dalaman	0.85			
	F.Luaran	0.81			
Komitmen Organisasi Guru			0.94	0.90	0.69
	KOG1	0.82			
	KOG2	0.84			
	KOG3	0.84			
	KOG4	0.82			

Merujuk kepada Jadual 4.8, nilai 0.82, 0.80, 0.83 dan 0.83 adalah nilai punca kuasa dua bagi nilai *Average Varians Expected* (AVE) bagi setiap pemboleh ubah dalam kajian manakala nilai-nilai yang lain adalah nilai korelasi antara setiap pemboleh ubah. Kesahan diskriminan bagi setiap pemboleh ubah tercapai apabila nilai-nilai yang diagonal adalah lebih besar daripada nilai-nilai yang lain.

Jadual 4.8

Ringkasan Indeks Kesahan Diskriminan (Discriminant Validity)

Konstruk	AVE	1	2	3	4
1. KKP	0.68	.82***			
2. PG	0.64	.52	.80***		
3. KG	0.69	.37	.67	.83***	
4. KOG	0.69	.51	.51	.59	.83***

***p<.001

4.4 Analisis Deskriptif

Soalan Kajian 1:

Apakah tahap kepimpinan kontekstual pengetua, pemeraksanaan guru, kesejahteraan guru di tempat kerja dan komitmen organisasi guru?

Bagi menjawab soalan kajian ini, penilaian dalam menginterpretasi data min dibahagikan kepada lima julat skor min. Tafsiran skala min ini adalah berdasarkan kepada prosedur Best dan Kahn (1977) iaitu:

$$\frac{\text{Skor Tertinggi} - \text{Skor Terendah}}{\text{Jumlah pembahagian julat}} = \frac{7 - 1}{5} = 1.2$$

Jadual 4.9
Tafsiran Skor Min

Julat Skor Min	Interpretasi
1.00-2.20	Sangat rendah
2.21-3.41	Rendah
3.42-4.62	Sederhana
4.63-5.83	Tinggi
5.84-7.00	Sangat Tinggi

Merujuk kepada Jadual 4.9, ia menunjukkan tafsiran skor min berdasarkan pandangan guru-guru sebagai responden terhadap konstruk dalam kajian. Dalam kajian ini, tafsiran skor min adalah bagi menilai tahap kepimpinan kontekstual pengetua, pemeraksanaan guru, kesejahteraan guru di tempat kerja dan komitmen organisasi guru bagi guru yang dibahagikan kepada 5 tahap iaitu skor min sangat rendah (1.00-2.20), skor min rendah iaitu (2.21-3.41), skor min sederhana iaitu (3.42-4.62), skor min tinggi iaitu (4.63-5.83), dan skor min sangat tinggi (5.84-7.00). Oleh itu, berdasarkan kepada tafsiran skor min dalam Jadual 4.8 di atas, didapati bahawa tahap kepimpinan kontekstual pengetua adalah sangat tinggi iaitu melebihi tafsiran skor min 5.84 ($M=6.04$, $SP=.60$), tahap pemeraksanaan guru adalah tinggi iaitu melebihi tafsiran skor min iaitu 4.63 ($M=5.66$, $SP=.50$), tahap kesejahteraan guru di tempat kerja juga tinggi, juga melebihi tafsiran skor min 4.63 ($M=5.60$, $SP=.76$), manakala tahap komitmen organisasi guru adalah sangat tinggi iaitu melebihi skor min 5.84 ($M=5.87$, $SP=.88$). Dapatan ini menunjukkan bahawa persepsi guru-guru sekolah menengah harian biasa negeri Kelantan terhadap amalan kepimpinan kontekstual pengetua, pemeraksanaan guru, kesejahteraan guru di tempat kerja dan komitmen organisasi guru adalah tinggi iaitu melebihi skor min 4.63 (rujuk Jadual 4.10).

Jadual 4.10

Nilai Min dan Sisihan Piawai Semua Konstruk (Berdasarkan Dimensi)

Dimensi	Min	Sisihan Piawai	Interpretasi
Konstruk Kepimpinan Kontekstual Pengetua			
Dimensi Keserakanan	6.10	.66	Sangat tinggi
Dimensi Sokongan_Pedagogik	6.02	.67	Sangat tinggi
Dimensi Kecerdasan_Kontekstual	6.04	.61	Sangat tinggi
Konstruk Pemeraksanaan Guru			
Dimensi Autonomi	5.91	.57	Sangat tinggi
Dimensi Membuat Keputusan	5.87	.59	Sangat tinggi
Dimensi Pembangunan Profesionalisme	5.79	.59	Tinggi
Dimensi Status	5.53	.67	Tinggi
Dimensi Efikasi_Kendiri	5.44	.80	Tinggi
Dimensi Impak	5.40	.62	Tinggi
Konstruk Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja			
Dimensi Faktor_Dalaman	5.47	.78	Tinggi
Dimensi Faktor_Luaran	5.58	.77	Tinggi
Konstruk Komitmen (Unidimensi)	5.87	.87	Sangat Tinggi

4.4.1 Analisis Perbezaan Min Berdasarkan Faktor Demografik (jantina, umur dan pengalaman mengajar)

Soalan Kajian 2:

Adakah terdapat perbezaan tahap berdasarkan faktor demografi iaitu jantina, umur dan pengalaman mengajar dalam konstruk Pemeraksanaan Guru, Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja dan Komitmen Organisasi Guru?

Bagi menjawab soalan kajian ini, terdapat tiga hipotesis iaitu:

H₀₁: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam pemeraksanaan guru berdasarkan jantina guru.

H₀₂: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam pemeraksanaan guru berdasarkan umur guru.

- H₀₃: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam pemerksaan guru berdasarkan pengalaman mengajar guru.
- H₀₄: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam kesejahteraan guru di tempat kerja berdasarkan jantina guru.
- H₀₅: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam kesejahteraan guru di tempat kerja berdasarkan umur guru.
- H₀₆: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam kesejahteraan guru di tempat kerja berdasarkan pengalaman mengajar guru.
- H₀₇: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam komitmen organisasi guru berdasarkan jantina guru.
- H₀₈: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam komitmen organisasi guru berdasarkan umur guru.
- H₀₉: Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam komitmen organisasi guru berdasarkan pengalaman mengajar guru.

Analisis *mutivariate* satu hala (*one-way MANOVA*) digunakan untuk menentukan sama ada terdapat sebarang perbezaan antara kumpulan bebas terhadap lebih daripada satu pemboleh ubah bersandar berterusan (*continous dependent variable*). Dalam hal ini, ia berbeza dari satu arah ANOVA, yang hanya mengukur satu pemboleh ubah bersandar. Dalam kajian ini, pemboleh ubah bersandar adalah komitmen organisasi guru, pemerksaan guru, dan kesejahteraan guru di tempat kerja.

Jadual 4.11 di bawah menunjukkan tidak terdapat perbezaan yang signifikan berdasarkan jantina dalam pemerksaan guru ($F=1.93$, $df=369$, $p=.17$), kesejahteraan guru di tempat ($F=.26$, $df=369$, $p=.61$) serta komitmen organisasi guru ($F=.58$, $df=369$,

$p=.45$). Hasil analisis ini menunjukkan bahawa faktor jantina dalam kajian ini tidak membezakan tahap pemerksaan guru, kesejahteraan guru di tempat kerja dan komitmen organisasi guru. Oleh itu, hipotesis H_{01} , H_{04} , dan H_{07} adalah diterima.

Jadual 4.11

Tahap Pemerksaan Guru, Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja dan Komitmen Organisasi Guru Berdasarkan Jantina Guru

Konstruk	Jantina	Purata	Sisihan Piawai	F	<i>p</i>
Pemerksaan guru	Lelaki	5.61	.534	1.93	.17
	Perempuan	5.69	.481		
Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja	Lelaki	5.69	.726	.26	.61
	Perempuan	5.57	.770		
Komitmen Organisasi Guru	Lelaki	5.95	.893	.58	.45
	Perempuan	5.84	.870		

Jadual 4.12 di bawah pula menunjukkan dapatan bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan berdasarkan umur dalam pemerksaan guru ($F=.75$, $df=369$, $p=.52$), kesejahteraan guru di tempat kerja ($F=.70$, $df=369$, $p=.98$), dan komitmen organisasi guru ($F=1.38$, $df=369$, $p=.25$). Dapatan ini memberi maksud bahawa tahap pemerksaan guru, kesejahteraan guru di tempat kerja, dan komitmen organisasi guru juga tidak berbeza berdasarkan umur guru. Kesemua nilai signifikan berada pada nilai $p > 0.05$. Nilai p yang tidak signifikan membuatkan hipotesis nul iaitu H_{02} , H_{05} dan H_{08} diterima.

Jadual 4.12

Tahap Pemeraksanaan guru, Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja dan Komitmen Organisasi Guru Berdasarkan Umur Guru

Konstruk	Umur	Purata	Sisihan Piawai	F	p
Pemeraksanaan guru	20-30	5.77	.36	.75	.52
	31-40	5.95	.58		
	41-50	5.89	.90		
	51 ke atas	5.82	.96		
Kesejahteraan Guru di Tempat kerja	20-30	5.75	.60	.70	.98
	31-40	5.44	.87		
	41-50	5.63	.73		
	51 ke atas	5.63	.74		
Komitmen Organisasi Guru	20-30	5.68	.32	1.38	.25
	31-40	5.72	.53		
	41-50	5.62	.50		
	51 ke atas	5.70	.49		

Seterusnya, Jadual 4.13 di bawah menjelaskan bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan berdasarkan pengalaman mengajar guru dalam konstruk pemeraksanaan guru ($F=.04$, $df=369$, $p=.99$), kesejahteraan guru di tempat kerja ($F=.18$, $df=369$, $p=.91$), dan komitmen organisasi guru ($F=1.78$, $df=369$, $p=.15$). Hasil analisis menunjukkan bahawa pemeraksanaan guru, kesejahteraan guru di tempat kerja dan komitmen organisasi guru tidak berbeza berdasarkan pengalaman mengajar guru. Kesemua nilai signifikan berada pada nilai $p > 0.05$. Nilai p yang tidak signifikan membuatkan hipotesis nul iaitu H_{03} , H_{06} , dan H_{09} diterima.

Jadual 4.13

Tahap Pemeraksanaan guru, Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja dan Komitmen Organisasi Guru Berdasarkan Pengalaman Mengajar Guru

Pemboleh Ubah	Pengalaman Mengajar (tahun)	Purata	Sisihan Piawai	F	p
Pemeraksanaan guru	Kurang 10	5.65	.28	.04	.99
	10-20	5.65	.48		
	21-30	5.67	.52		
	Melebihi 30	5.71	.46		
Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja	Kurang 10	5.71	.43	.18	.91
	10-20	5.59	.76		
	21-30	5.60	.78		
	Melebihi 30	5.69	.55		
Komitmen Organisasi Guru	Kurang 10	5.79	.27	1.78	.15
	10-20	5.88	.78		
	21-30	5.84	.97		
	Melebihi 30	6.15	.84		

4.5 Analisis Model Persamaan Berstruktur

4.5.1 Analisis Pengaruh Langsung

Soalan Kajian 3:

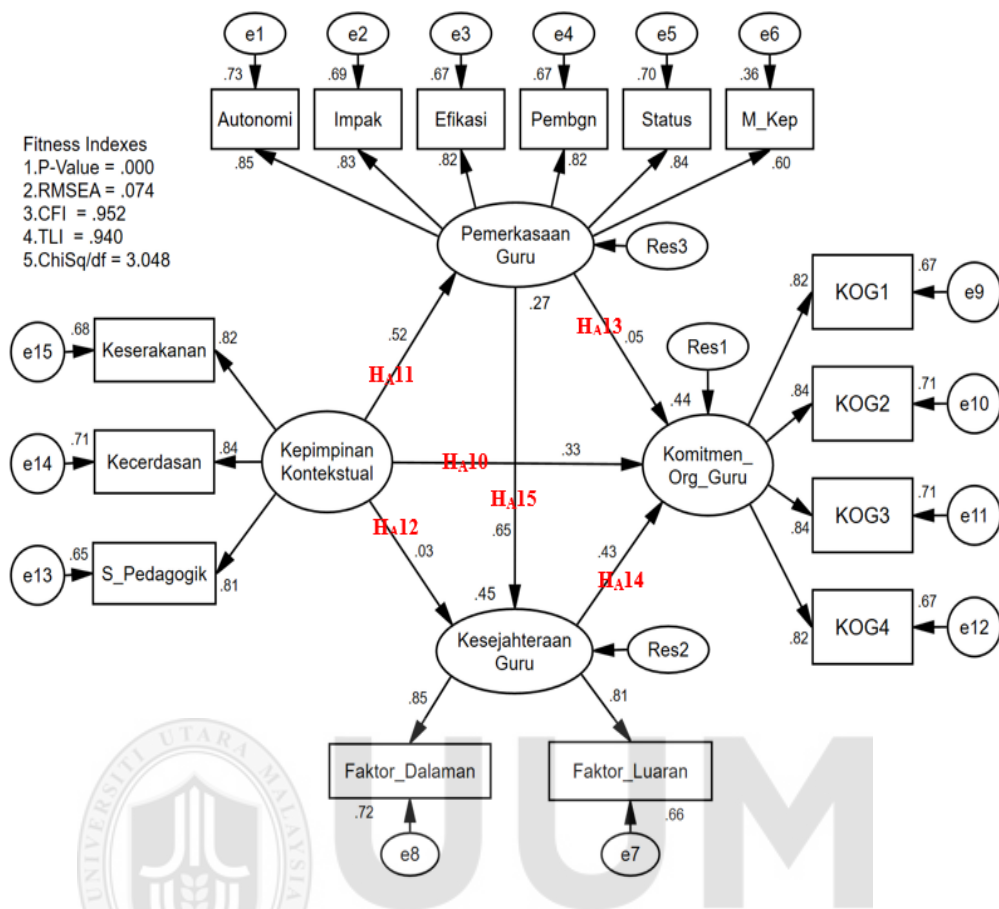
Adakah terdapat pengaruh secara langsung bagi pasangan konstruk berikut?

- i) Pengaruh kepimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru.
- ii) Pengaruh kepimpinan kontekstual pengetua terhadap pemeraksanaan guru.
- iii) Pengaruh kepimpinan kontekstual pengetua terhadap kesejahteraan guru di tempat kerja.
- iv) Pengaruh pemeraksanaan guru terhadap komitmen organisasi guru.
- v) Pengaruh kesejahteraan guru di tempat kerja terhadap komitmen organisasi guru.
- vi) Pengaruh pemeraksanaan guru terhadap kesejahteraan guru di tempat kerja.

Bagi menjawab soalan di atas, terdapat enam hipotesis iaitu:

- H_{A10}: Kepimpinan kontekstual pengetua mempunyai pengaruh langsung yang signifikan terhadap komitmen organisasi guru.
- H_{A11}: Kepimpinan kontekstual pengetua mempunyai pengaruh langsung yang signifikan terhadap pemeraksanaan guru.
- H_{A12}: Kepimpinan kontekstual pengetua mempunyai pengaruh langsung yang signifikan terhadap kesejahteraan guru di tempat kerja.
- H_{A13}: Pemeraksanaan guru mempunyai pengaruh langsung yang signifikan terhadap komitmen organisasi guru.
- H_{A14}: Kesejahteraan guru di tempat kerja mempunyai pengaruh langsung yang signifikan terhadap komitmen organisasi guru.
- H_{A15}: Pemeraksanaan guru mempunyai pengaruh langsung yang signifikan terhadap kesejahteraan guru di tempat kerja.

Analisis laluan struktural antara konstruk dalam Model Persamaan Berstruktur (SEM) dengan perisian AMOS Versi 24 digunakan bagi melihat pengaruh sesuatu konstruk terhadap konstruk lain dalam kajian. Nilai pekali regresi (*regression path coefficient*) yang ditandakan dengan simbol β digunakan dalam menentukan pengaruh tersebut dan ianya merujuk kepada nilai perubahan yang akan berlaku kepada pemboleh ubah bersandar (*endogenous*) apabila berlakunya perubahan 1 unit dalam pemboleh ubah tidak bersandar (*exogenous*). Nilai β yang positif menunjukkan adanya pengaruh yang signifikan dan positif pemboleh ubah tidak bersandar (*exogenous*) terhadap pemboleh ubah bersandar (*endogenous*). Pengaruh langsung ini dijelaskan dengan terperinci iaitu melibatkan hipotesis H_{A10} sehingga H_{A15} berdasarkan kepada Rajah 4.3 di bawah.



Rajah 4.3. Nilai pekali regresi beserta hipotesis pengaruh langsung dalam kajian (H_{A10}-H_{A15})

Berdasarkan analisis yang telah dijalankan, empat hipotesis berkaitan pengaruh langsung adalah disokong iaitu hipotesis H_{A10}, H_{A11}, H_{A14} dan H_{A15}. Ini bermakna, terdapat pengaruh langsung yang signifikan bagi pemboleh ubah tidak bersandar (*exogenous*) terhadap pemboleh ubah bersandar (*endogenous*). Manakala hipotesis H_{A12} dan H_{A13} tidak berjaya dibuktikan dengan signifikan berdasarkan kepada kajian ini. Hasil dapatan diperincikan berdasarkan Jadual 4.14 di bawah.

Jadual 4.14

Pekali Koefisien Pengaruh Langsung dalam Model Persamaan Berstruktur

Hipotesis			β	S.E	CR	Nilai- <i>p</i>	Catatan	
Kepimpinan Kontekstual Pengetua	→	Komitmen Organisasi Guru	H _{A10}	.33	.07	5.39	.001* **	Disokong
Kepimpinan Kontekstual Pengetua	→	Pemeriksaan Guru	H _{A11}	.52	.06	9.05	.001* **	Disokong
Kepimpinan Kontekstual Pengetua	→	Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja	H _{A12}	.03	.05	.53	.60	Tidak disokong
Pengupayan Guru	→	Komitmen Organisasi Guru	H _{A13}	.05	.09	.63	.53	Tidak disokong
Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja	→	Komitmen Organisasi Guru	H _{A14}	.43	.10	5.64	.001* **	Disokong
Pengupayan Guru	→	Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja	H _{A15}	.65	.06	9.63	.001* **	Disokong

Berdasarkan kepada Jadual 4.14 di atas, kepimpinan kontekstual pengetua secara signifikan dan positif mempunyai pengaruh langsung terhadap komitmen organisasi guru. Nilai pekali regresi iaitu ($\beta = .33$, CR= 5.39, $p = 0.001$) memberi maksud bahawa kepimpinan kontekstual pengetua mempunyai pengaruh dalam meningkatkan komitmen organisasi guru. Dalam erti kata lain, semakin tinggi kepimpinan kontekstual pengetua, semakin tinggi komitmen organisasi guru. Oleh itu, hipotesis H_{A10} adalah disokong.

Pengaruh kepimpinan kontekstual pengetua terhadap pemeriksaan guru dalam kajian menunjukkan nilai pekali beta iaitu ($\beta = .52$, CR=9.05, $p = 0.001$). Dapatan ini menunjukkan bahawa pemeriksaan guru dipengaruhi secara langsung oleh kepimpinan kontekstual pengetua. Semakin tinggi kepimpinan kontekstual pengetua, semakin tinggi pemeriksaan guru di sekolah. Oleh itu, hipotesis alternatif H_{A11} juga

disokong. Walau bagaimanapun kajian ini tidak menyokong hipotesis H_{A12} kerana tidak terdapat pengaruh langsung yang signifikan kepimpinan kontekstual terhadap kesejahteraan guru di tempat kerja. Nilai beta iaitu ($\beta=.03$, $CR=.53$, $p=0.60$) menunjukkan bahawa kesejahteraan guru di tempat kerja tidak dapat dikaitkan dengan tahap kepimpinan kontekstual pengetua. Dalam erti kata lain, kesejahteraan guru di tempat kerja tidak dapat dibuktikan dengan signifikan bahawa ianya dipengaruhi oleh kepimpinan kontekstual pengetua. Oleh itu, hipotesis alternatif H_{A12} ditolak.

Hipotesis H_{A13} yang menyatakan bahawa pemerksaan guru mempunyai pengaruh langsung terhadap komitmen organisasi juga tidak disokong. Nilai pekali iaitu ($\beta=.05$, $CR=.63$, $p=0.53$) menunjukkan bahawa komitmen organisasi guru tidak dipengaruhi secara langsung oleh pemerksaan guru. Dapatan ini memberi maksud bahawa pemerksaan yang diberikan kepada guru tidak dapat meningkatkan komitmen organisasi guru. Oleh yang demikian, hipotesis H_{A13} ditolak. Manakala hipotesis H_{A14} adalah disokong iaitu terdapat pengaruh langsung yang signifikan kesejahteraan guru di tempat kerja terhadap komitmen organisasi guru iaitu ($\beta=.43$, $CR=5.64$, $p=0.001$). Dapatan ini membuktikan bahawa komitmen organisasi guru dapat ditingkatkan dengan meningkatkan kesejahteraan mereka di tempat kerja terlebih dahulu. Dalam erti kata lain, semakin tinggi tahap kesejahteraan guru di tempat kerja, semakin tinggi tahap komitmen organisasi guru di sekolah berkenaan. Oleh yang demikian, hipotesis H_{A14} juga disokong. Selain daripada itu, pengaruh langsung pemerksaan guru terhadap kesejahteraan guru di tempat kerja juga signifikan dan positif. Nilai pekali iaitu ($\beta=.65$, $CR=9.63$, $p=0.001$) ini membawa erti bahawa kesejahteraan guru di tempat kerja dapat ditingkatkan dengan mengupaya mereka di tempat kerja. Oleh

kerana pengaruh langsung pemerksaan guru terhadap kesejahteraan guru di tempat kerja adalah signifikan, maka hipotesis H_{A15} juga disokong.

4.5.2 Analisis Pengaruh Tidak Langsung (Pengaruh Pemboleh Ubah Perantara)

Perantara dalam kajian dihipotesiskan sebagai perantara pelbagai iaitu pengaruh X ke atas Y dijelaskan melalui dua pemboleh ubah perantara mudah dan perantara bersiri (*serial mediation*) iaitu apabila pemboleh ubah perantara pertama (M1) dapat mempengaruhi pemboleh ubah perantara kedua (M2) (Hayes et al., 2011). Kedua-dua perantara ini juga dipengaruhi oleh pemboleh ubah *exogenous* (X) dan seterusnya mempengaruhi pemboleh ubah *endogenous* (Y). Dalam erti kata lain, pengujian perantara bersiri melibatkan pengujian $X \rightarrow M1 \rightarrow M2 \rightarrow Y$ dan perantara mudah melibatkan pengujian $X \rightarrow M \rightarrow Y$. Kaedah dalam menguji pengaruh perantara dalam kajian ini adalah berdasarkan kepada pendapat Preacher dan Hayes (2008) iaitu pengujian perantara dapat dijalankan tanpa melihat kepada pengaruh langsung terlebih dahulu iaitu pengaruh X terhadap Y.

Preacher dan Hayes (2008) mencadangkan agar kaedah pengambilan sampel yang disebut *Bootstrapping* dilakukan. Ia merupakan salah satu kaedah yang paling berkesan dan sah untuk menguji kesan pemboleh ubah perantara (Preacher & Hayes, 2008). Dalam teknik ini, pengaruh tidak langsung dianggap signifikan secara statistik apabila *P-Value* kurang daripada 0.05. Hasil *Bootstrapping* yang signifikan membuktikan adanya pengaruh perantara dalaman model dengan membuktikan kepentingan pengaruh tidak langsung (Preacher & Hayes, 2008). Oleh itu, pengujian perantara dalam kajian ini dijalankan bagi mengenal pasti peranan pemerksaan guru

dan kesejahteraan guru di tempat kerja sebagai perantara bagi pengaruh tidak langsung yang melibatkan:

- i) Kepimpinan kontekstual pengetua → Pemeraksanaan guru → Kesejahteraan guru di tempat kerja.
- ii) Kepimpinan kontekstual pengetua → Pemeraksanaan guru → Komitmen organisasi guru
- iii) Kepimpinan kontekstual pengetua → Kesejahteraan guru di tempat kerja → Komitmen organisasi guru
- iv) Pemeraksanaan guru → Kesejahteraan guru di tempat kerja → Komitmen organisasi guru
- v) Kepimpinan kontekstual pengetua → Pemeraksanaan guru → Kesejahteraan guru di tempat kerja → Komitmen organisasi guru

Soalan kajian 4:

Adakah pemeraksanaan guru dan kesejahteraan guru di tempat kerja merupakan perantara yang signifikan bagi menerangkan pengaruh tidak langsung sebagaimana pernyataan berikut?

- i) Kepimpinan kontekstual pengetua mempengaruhi pemeraksanaan guru, yang seterusnya mempengaruhi kesejahteraan guru di tempat kerja.
- ii) Kepimpinan kontekstual pengetua mempengaruhi pemeraksanaan guru, yang seterusnya mempengaruhi komitmen organisasi guru
- iii) Kepimpinan kontekstual pengetua mempengaruhi kesejahteraan guru di tempat kerja, yang seterusnya mempengaruhi komitmen organisasi guru
- iv) Pemeraksanaan guru mempengaruhi kesejahteraan guru di tempat kerja, yang seterusnya mempengaruhi komitmen organisasi guru

- v) Kepimpinan kontekstual pengetua mempengaruhi pemeraksanaan guru, yang seterusnya mempengaruhi kesejahteraan guru di tempat kerja, dan akhirnya mempengaruhi komitmen organisasi guru

H_{A16}: Pemeraksanaan guru berperanan sebagai pemboleh ubah perantara yang signifikan bagi menjelaskan pengaruh tidak langsung kepimpinan kontekstual pengetua terhadap kesejahteraan guru di tempat kerja.

H_{A17}: Pemeraksanaan guru berperanan sebagai pemboleh ubah perantara yang signifikan bagi menjelaskan pengaruh tidak langsung kepimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru.

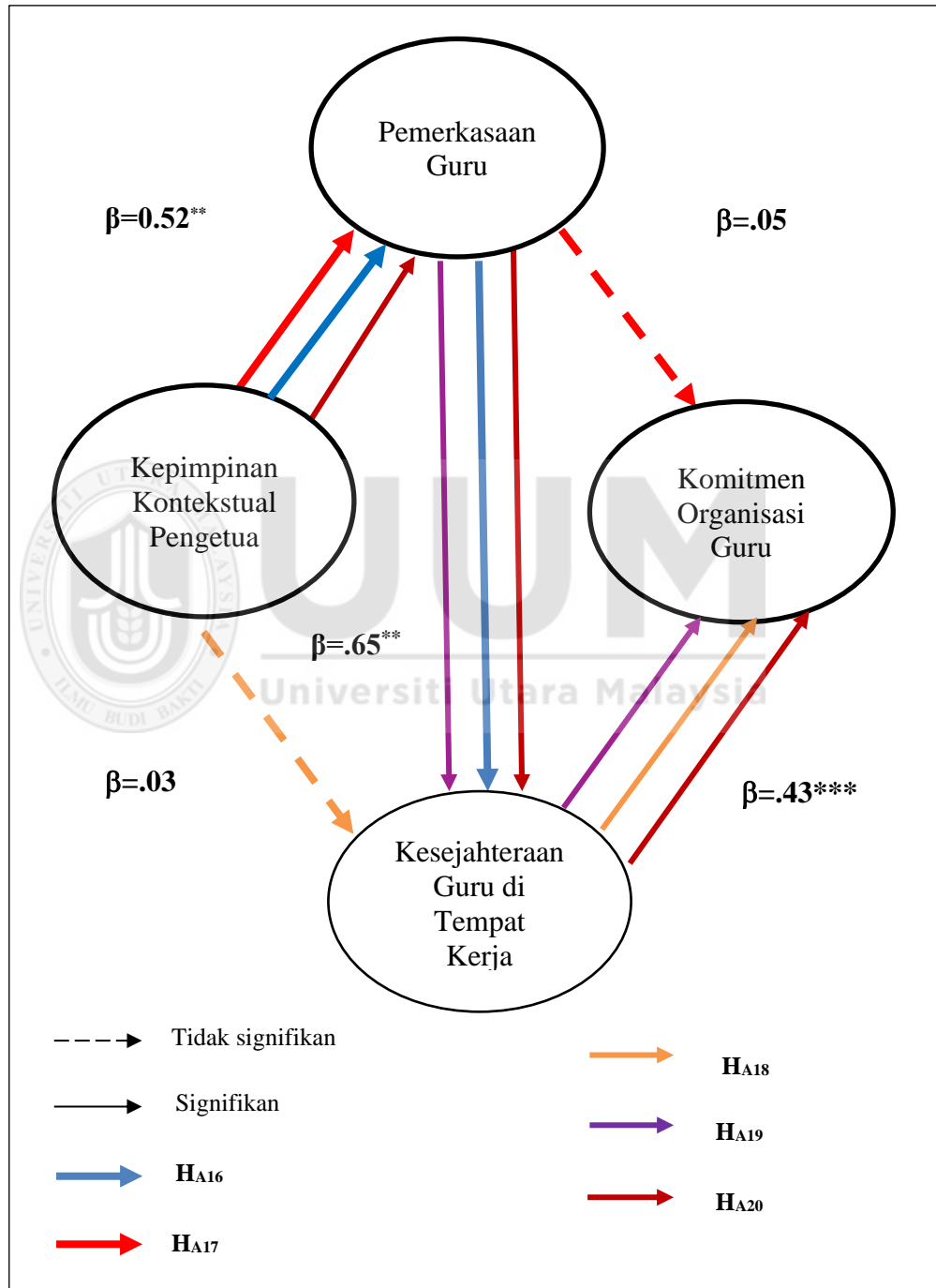
H_{A18}: Kesejahteraan guru di tempat kerja berperanan sebagai pemboleh ubah perantara yang signifikan bagi menjelaskan pengaruh tidak langsung kepimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru.

H_{A19}: Kesejahteraan guru di tempat kerja berperanan sebagai pemboleh ubah perantara yang signifikan bagi menjelaskan pengaruh tidak langsung pemeraksanaan guru terhadap komitmen organisasi guru.

H_{A20}: Pemeraksanaan guru dan kesejahteraan guru di tempat kerja berperanan sebagai pemboleh ubah perantara bersiri (serial mediation) yang signifikan bagi menjelaskan pengaruh tidak langsung kepimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru.

Model pengukuran konstruk dinilai berdasarkan indeks kesepadanan yang merangkumi tiga kategori iaitu (1) *absolute fit*; (2) *incremental fit*; dan (3) *parsimonious fit* (Awang et al., 2018; Hair et al., 2014). Penilaian ke atas model berstruktur, secara keseluruhan, mendapat kesepadanan yang baik berdasarkan data

lapangan. Nilai ChiSq/df = 3.048 (kurang daripada 5.0), dan RMSEA = .074 (kurang daripada .08) menunjukkan model adalah sepadan. Manakala nilai indeks CFI = .952 dan TLI = .940 juga menunjukkan nilai yang lebih besar daripada .90. Rajah 4.4 menunjukkan hipotesis bagi pengaruh tidak langsung dan nilai beta bagi setiap laluan.



Rajah 4.4. Pengaruh tidak langsung Konstruk Kepimpinan Kontekstual Pengetua, Pemeraksanaan Guru, Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja, dan Komitmen Organisasi Guru (H_{A16}-H_{A20})

Berdasarkan Rajah 4.4, terdapat lima laluan pengaruh tidak langsung yang dianggarkan dalam model tersebut iaitu melibatkan hipotesis H_{A16} , H_{A17} , H_{A18} , H_{A19} , dan H_{A20} . Analisis laluan struktural menunjukkan bahawa terdapat dua hipotesis yang tidak signifikan iaitu hipotesis H_{A17} dan H_{A18} . Manakala hipotesis H_{A16} , H_{A19} dan hipotesis H_{A20} berjaya disokong dan terbukti secara signifikan wujudnya pengaruh tidak langsung bagi hipotesis yang diuji.

4.5.2.1 Peranan Perantara Pemeraksanaan Guru bagi Pengaruh Tidak Langsung Kepimpinan Kontekstual Pengetua Terhadap Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja (H_{A16})

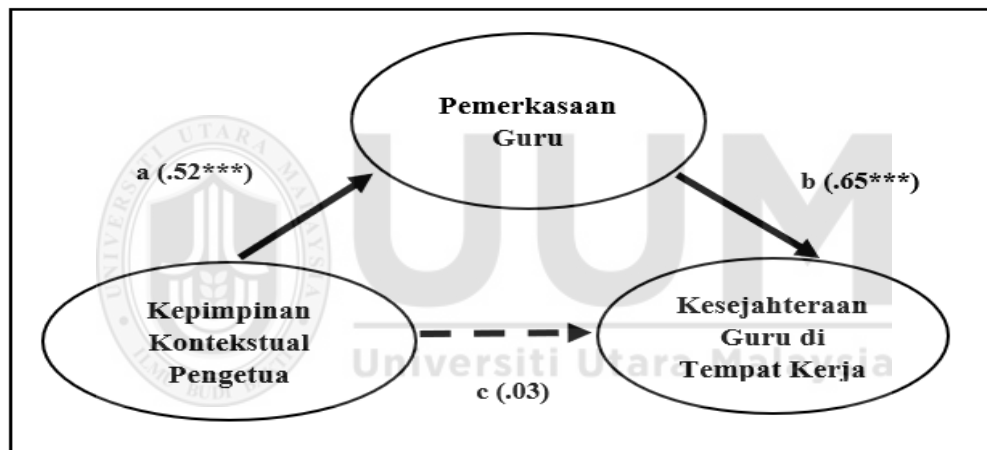
Rajah 4.5 dan Jadual 4.15 di bawah merupakan rumusan dapatan bagi hipotesis H_{A16} . Dapatan menunjukkan pengaruh langsung kepimpinan kontekstual pengetua terhadap kesejahteraan guru di tempat kerja adalah tidak signifikan iaitu laluan c ($\beta=.03$, $t=.53$, $p=.60$). Manakala kedua-dua laluan iaitu laluan a ($\beta=.52$, $t= 9.05$, $p=.001$) dan laluan b ($\beta=.65$, $t=9.63$, $p=.001$) adalah signifikan. Oleh itu, hasil analisis laluan struktural menunjukkan bahawa pemeraksanaan guru merupakan perantara yang signifikan bagi pengaruh tidak langsung kepimpinan kontekstual pengetua terhadap kesejahteraan guru di tempat kerja. Maka hipotesis H_{A16} yang menyatakan bahawa pengupayaan guru berperanan sebagai perantara yang signifikan bagi menjelaskan pengaruh tidak langsung kepimpinan kontekstual pengetua terhadap kesejahteraan guru di tempat kerja adalah disokong. Oleh kerana laluan c (pengaruh langsung) tidak signifikan, maka perantara pemeraksanaan guru berperanan sebagai perantara penuh yang signifikan bagi menjelaskan pengaruh tidak langsung kepimpinan kontekstual pengetua terhadap kesejahteraan guru di tempat kerja. Dalam erti kata lain, kepimpinan kontekstual

pengetua dapat mempengaruhi kesejahteraan guru di tempat kerja sekiranya pengetua mengupaya mereka semasa bertugas.

Jadual 4.15

Analisis Laluan Struktural Kepimpinan Kontekstual Pengetua terhadap Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja dan Pemerkasaan Guru Sebagai Perantara

Hipotesis	Laluan	β	C.R	p
Kepimpinan Kontekstual Pengetua → Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja	c	.03	.53	.60
Kepimpinan Kontekstual Pengetua → Pemerkasaan Guru	a	.52	9.05	.001***
Pemerkasaan Guru → Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja	b	.65	9.63	.001***



Rajah 4.5. Model Pengujian Pemerkasaan Guru sebagai perantara bagi Pengaruh Kepimpinan Kontekstual Pengetua terhadap Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja

Catatan: garisan hitam – laluan signifikan; garisan putus-putus – laluan tidak signifikan (t.s)

*** $p < .001$

Analisis *Bootstrapping* seperti yang dicadangkan oleh Awang et al. (2018) dan Hair et al. (2014) dijalankan bagi mengesahkan wujudnya pemerkasaan guru sebagai pemboleh ubah perantara yang signifikan yang dapat menjelaskan pengaruh tidak langsung kepimpinan kontekstual pengetua terhadap kesejahteraan guru di tempat kerja. Disebabkan hanya laluan tidak langsung sahaja yang positif, maka Jadual 4.16

di bawah menunjukkan bahawa pemerksaan guru merupakan perantara penuh yang signifikan bagi pengaruh tersebut.

Jadual 4.16

Ujian Bootstrapping Sebagai Pengesahan Wujudnya Peranan Perantara Pemerksaan Guru bagi Pengaruh Tidak Langsung Kepimpinan Kontekstual Pengetua Terhadap Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja

	Kesan Tidak Langsung	Kesan Langsung
Keputusan	0.34	0.03
Nilai- p	0.002	0.54
keputusan	signifikan	Tidak signifikan
kesimpulan	Perantara Penuh	

Ujian *Bootstrapping* yang dijalankan membuktikan wujudnya peranan perantara pemerksaan guru yang signifikan bagi pengaruh kepimpinan kontekstual pengetua terhadap kesejahteraan guru di tempat kerja ($p=0.002$). Keputusan analisis masih signifikan apabila dimasukkan perantara pemerksaan guru ke dalam model tersebut.

4.5.2.2 Peranan Perantara Pemerksaan guru bagi Pengaruh Tidak Langsung Kepimpinan Kontekstual Pengetua Terhadap Komitmen Organisasi Guru (H_{A17})

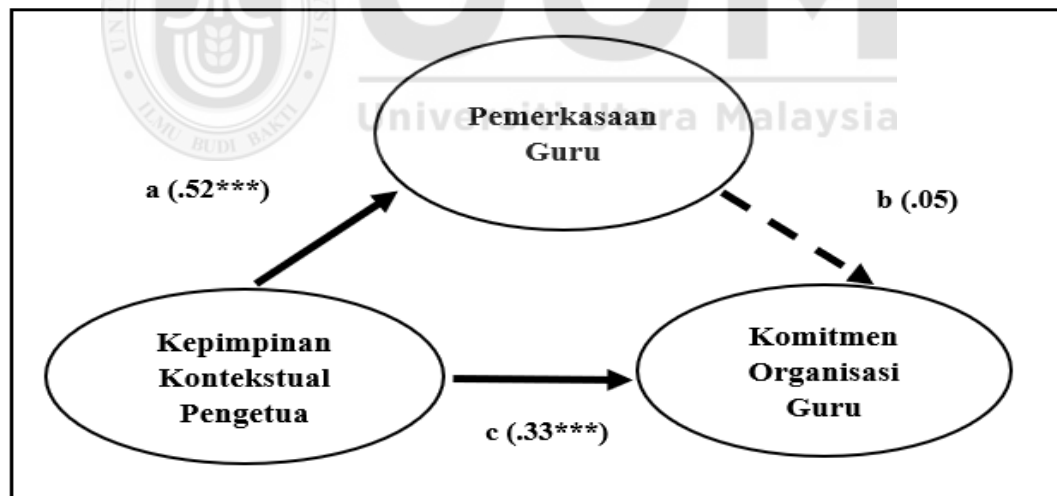
Rajah 4.6 dan Jadual 4.17 merupakan rumusan dapatan bagi hipotesis H_{A17} . Berdasarkan Jadual 4.17, pengaruh langsung kepimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru adalah signifikan iaitu laluan c ($\beta=.33$, $t=5.39$, $p=.001$). Manakala laluan a dengan nilai beta ($\beta=.52$, $t= 9.05$, $p=.001$) terbukti signifikan manakala laluan b ($\beta=.05$, $t=.63$, $p=.53$) adalah tidak signifikan. Oleh kerana laluan a dan laluan b tidak secara konsisten signifikan, ia tidak memenuhi syarat yang ditetapkan oleh syarat menjalankan pengujian perantara (Baron & Kenny, 1986; Preacher & Hayes, 2008). Maka, pengujian perantara tidak dapat diteruskan.

Kesimpulan yang dapat dijelaskan di sini adalah bahawasanya pemerksaan guru tidak dapat menjelaskan pengaruh tidak langsung kepimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru. Oleh yang demikian, hipotesis H_{A17} adalah ditolak dalam kajian ini.

Jadual 4.17

Analisis Laluan Struktural Pengaruh Kepimpinan Kontekstual Pengetua Terhadap Komitmen Organisasi Guru dengan Pemerksaan Guru sebagai Perantara

Hipotesis	Laluan	β	C.R	p
Kepimpinan Kontekstual Pengetua → Komitmen Organisasi Guru	c	.33	5.39	.001***
Kepimpinan Kontekstual Pengetua → Pemerksaan Guru	a	.52	9.05	.001***
Pemerksaan Guru → Komitmen Organisasi Guru	b	.05	.63	.53



Rajah 4.6. Model Pengujian Pemerksaan Guru sebagai perantara bagi Pengaruh Tidak Langsung Kepimpinan Kontekstual Pengetua Terhadap Komitmen Organisasi Guru

Catatan: garisan hitam – laluan signifikan; garisan putus-putus – laluan tidak signifikan (t.s)

*** $p < .001$

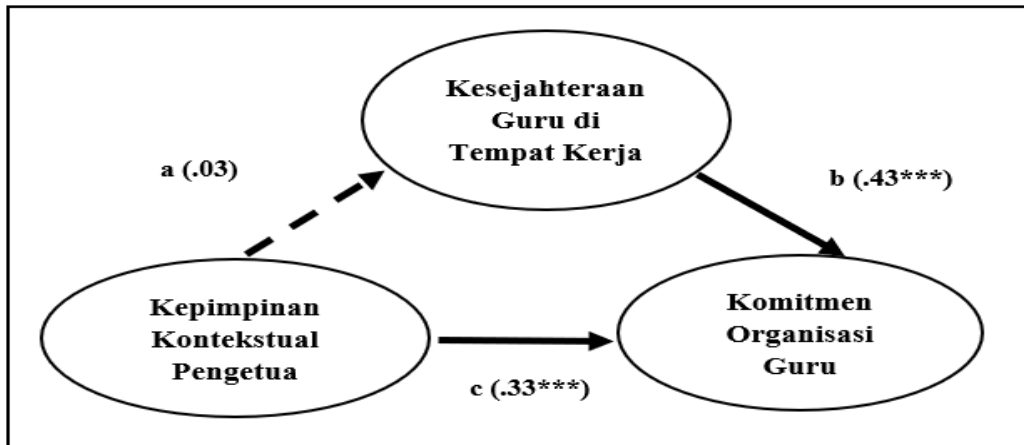
4.5.2.3 Peranan Perantara Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja bagi Pengaruh Tidak Langsung Kepimpinan Kontekstual Pengetua Terhadap Komitmen Organisasi Guru (H_{A18})

Rajah 4.7 dan Jadual 4.18 merupakan rumusan dapatan bagi hipotesis H_{A18} . Hasil kajian menunjukkan terdapat pengaruh langsung kepimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru iaitu laluan c ($\beta=.33$, $t= 5.39$, $p=.001$), laluan a ($\beta=.03$, $t=.53$, $p=.60$) adalah tidak signifikan manakala laluan b ($\beta=.43$, $t=5.64$, $p=.001$) adalah signifikan. Oleh kerana laluan a dan laluan b tidak secara konsisten signifikan, ia tidak memenuhi syarat yang ditetapkan oleh syarat menjalankan pengujian perantara seperti saranan (Baron & Kenny, 1986; Preacher & Hayes, 2008). Maka pengujian perantara tidak boleh dijalankan. Kesejahteraan guru di tempat kerja tidak dapat dibuktikan dengan signifikan berperanan sebagai perantara bagi pengaruh tidak langsung kepimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru. Maka hipotesis H_{A18} adalah ditolak.

Jadual 4.18

Analisis Laluan Struktural Pengaruh Kepimpinan Kontekstual Pengetua Terhadap Komitmen Organisasi Guru dengan Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja Sebagai Perantara

Hipotesis	Laluan	β	C.R	p
Kepimpinan Kontekstual Pengetua → Komitmen Organisasi Guru	c	.33	5.39	.001***
Kepimpinan Kontekstual Pengetua → Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja	a	.03	.53	.60
Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja → Komitmen Organisasi Guru	b	.43	5.64	.001***



Rajah 4.7. Model Pengujian Kesejahteraan Guru sebagai perantara bagi Pengaruh Tidak Langsung Kepimpinan Kontekstual Pengetua terhadap Komitmen Organisasi Guru

Catatan: garisan hitam – laluan signifikan; garisan putus-putus – laluan tidak signifikan (t.s)

*** $p < .001$

4.5.2.4 Peranan Perantara Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja bagi Pengaruh Tidak Langsung Pemeraksanaan guru Terhadap Komitmen Organisasi Guru (H_{A19})

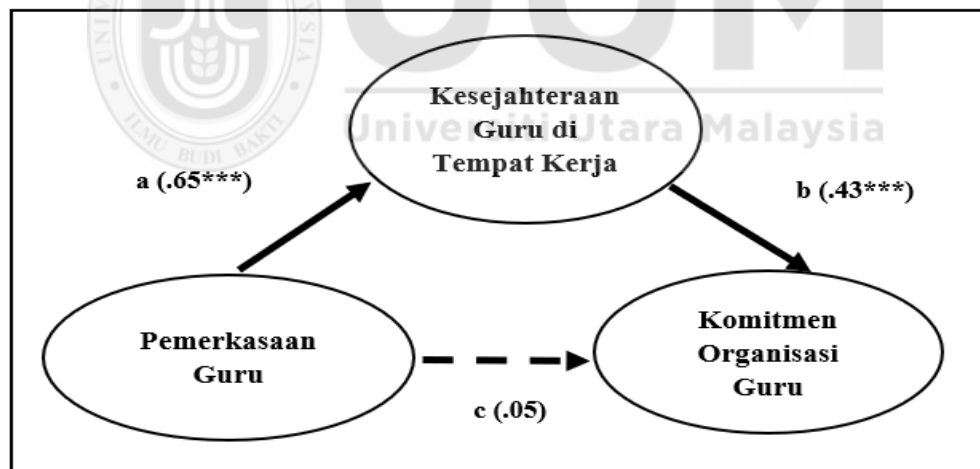
Rajah 4.8 dan Jadual 4.19 di bawah merupakan rumusan dan dapatan bagi hipotesis H_{A19} . Dapatan menunjukkan bahawa tidak terdapat pengaruh langsung pemeraksanaan guru terhadap komitmen organisasi guru berdasarkan laluan c ($\beta = .05$, $t = .63$, $p = .53$). Manakala kedua-dua laluan iaitu laluan a ($\beta = .65$, $t = 9.63$, $p = .001$) dan laluan b ($\beta = .43$, $t = 5.64$, $p = .001$) adalah signifikan. Oleh itu, hasil analisis laluan struktural mendapati bahawa kesejahteraan guru di tempat kerja merupakan perantara yang signifikan bagi menjelaskan pengaruh tidak langsung pemeraksanaan guru terhadap komitmen organisasi guru. Maka, hipotesis H_{A19} yang menyatakan bahawa kesejahteraan guru di tempat kerja berperanan sebagai perantara yang signifikan bagi menjelaskan pengaruh tidak langsung pemeraksanaan guru terhadap komitmen organisasi guru adalah diterima. Oleh kerana laluan c (pengaruh langsung) tidak signifikan, maka perantara kesejahteraan guru di tempat kerja berperanan sebagai perantara penuh yang dapat

menjelaskan pengaruh tidak langsung pemerksaan guru terhadap komitmen organisasi guru. Dalam erti kata lain, komitmen organisasi guru akan tercapai sekiranya pemerksaan yang diberikan kepada mereka dapat meningkatkan tahap kesejahteraan mereka di tempat kerja terlebih dahulu dan hal ini akan kemudiannya mempengaruhi guru-guru untuk lebih komited.

Jadual 4.19

Analisis Laluan Struktural Pengaruh Tidak Langsung Pemerksaan Guru Terhadap Komitmen Organisasi Guru dengan Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja sebagai Perantara

Hipotesis	Laluan	β	C.R	p
Pemerksaan guru → Komitmen Organisasi Guru	c	.05	.63	.53
Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja → Komitmen Organisasi Guru	b	.43	5.64	.001***
Pemerksaan Guru → Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja	a	.65	9.63	.001***



Rajah 4.8. Model pengujian Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja sebagai perantara bagi Pengaruh tidak Langsung Pemerksaan Guru terhadap Komitmen Organisasi Guru

Catatan: garisan hitam – laluan signifikan; garisan putus-putus – laluan tidak signifikan (t.s)

*** $p < .001$

Analisis *Bootstrapping*, sebagaimana saranan (seperti Awang et al, 2018; Hair et al 2014), dijalankan bagi mengesahkan kesejahteraan guru di tempat kerja sebagai perantara yang signifikan bagi pengaruh tidak langsung pemeraksanaan guru terhadap komitmen organisasi guru. Jadual 4.20 menunjukkan bahawa kesejahteraan guru di tempat kerja merupakan perantara penuh yang signifikan bagi pengaruh tersebut.

Jadual 4.20

Ujian Bootstrapping Sebagai Pengesahan Wujudnya Peranan Perantara Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja bagi Pengaruh Tidak Langsung Pemeraksanaan Guru Terhadap Komitmen Organisasi Guru

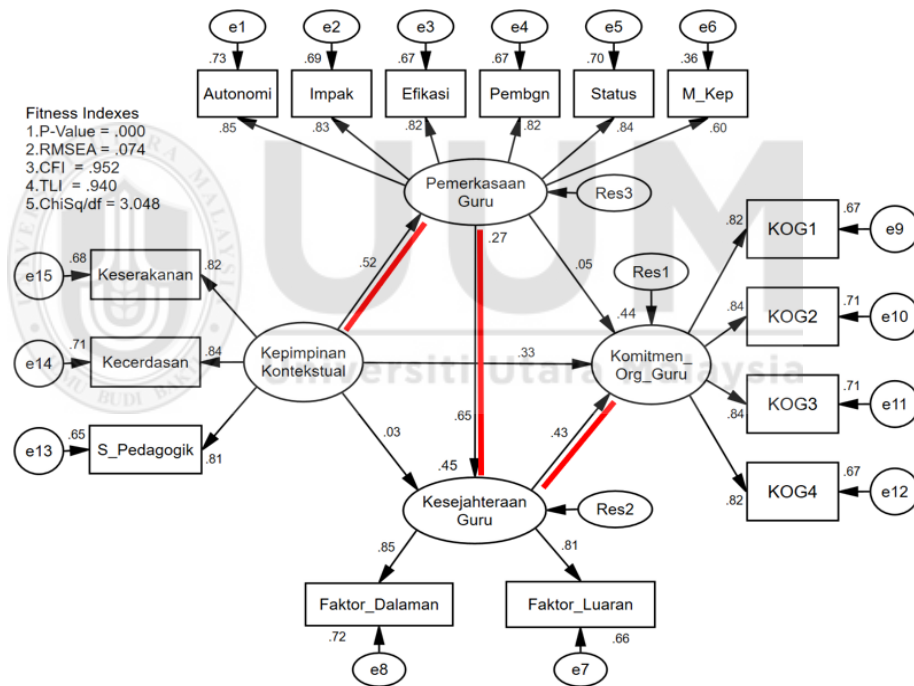
	Kesan Tidak Langsung	Kesan Langsung
Keputusan	0.28	0.05
Nilai- <i>p</i>	0.002	0.53
Keputusan	signifikan	Tidak signifikan
Kesimpulan	Perantara Penuh	

Ujian *Bootstrapping* yang dijalankan membuktikan wujudnya peranan perantara kesejahteraan guru di tempat kerja yang signifikan bagi menjelaskan pengaruh tidak langsung pemeraksanaan guru terhadap komitmen organisasi guru ($p=0.002$). Keputusan analisis masih signifikan apabila dimasukkan perantara kesejahteraan guru di tempat kerja dalam model tersebut.

4.5.2.5 Peranan Perantara Bersiri (*Serial Mediation*) Pemeraksanaan Guru dan Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja bagi Pengaruh Tidak Langsung Kepimpinan Kontekstual Pengetua Terhadap Komitmen Organisasi Guru (HA20)

Pengujian perantara bersiri atau *multiple-step multiple mediator model* (Hayes et al., 2011) dalam kajian telah dilakukan dengan menggunakan *AMOS user-defined estimands*. Kaedah ini membolehkan analisis bagi mendapatkan kesan tidak langsung

yang spesifik (*specific indirect effect*) dan jumlah kesan tidak langsung (*total indirect effect*) secara serentak (Amos Development Corporation, 2012). Untuk menilai pentingnya kesan tidak langsung, kaedah *bootstrapping resamples* 5000 digunakan seperti yang dicadang oleh Preacher dan Hayes (2008) bagi perantara pelbagai. Rajah 4.9 menunjukkan perantara bersiri dalam diagram perisian AMOS SEM. Melalui Rajah 4.9, laluan KPG, PKPG, dan KGKO adalah laluan yang akan dianalisis bagi mendapatkan pengaruh tidak langsung perantara bersiri bagi pengaruh kepimpinan kontekstual terhadap komitmen organisasi guru.



Rajah 4.9. Laluan KPG, PGKG, dan KGKO digunakan dalam pengujian perantara bersiri bagi menjelaskan pengaruh Kepimpinan Kontekstual Pengetua terhadap Komitmen Organisasi Guru

Manakala Jadual 4.21 di bawah menunjukkan kesemua nilai pekali yang menghubungkan kesemua konstruk dalam pengujian pengaruh perantara bersiri adalah signifikan. Kesemua laluan yang signifikan ini membolehkan analisis

pengujian perantara bersiri dijalankan sebagaimana cadangan Preacher dan Hayes (2008) iaitu syarat bagi membolehkan pengujian terhadap pengaruh perantara adalah kesemua laluan yang menghubungkan antara *exogenous* dengan *endogenous* adalah signifikan.

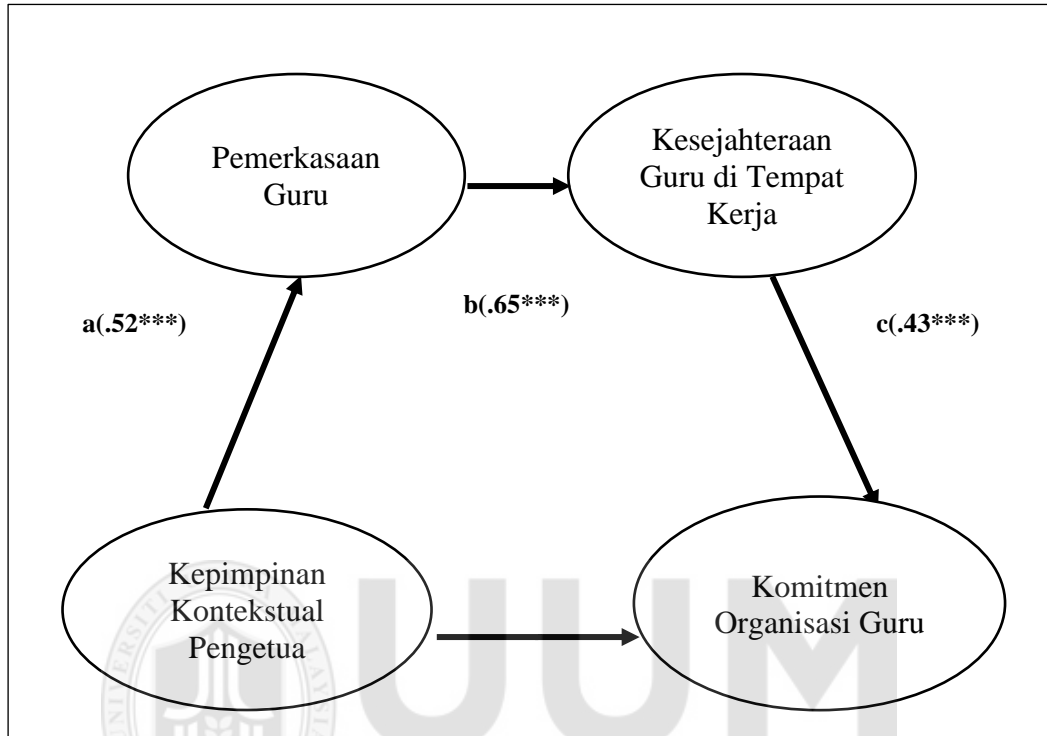
Jadual 4.21

Analisis Laluan Struktural Pengaruh Tidak Langsung Kepimpinan Kontekstual Pengetua Terhadap Komitmen Organisasi Guru dengan Pemerksaan Guru dan Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja sebagai Perantara Bersiri (Serial Mediation)

Hipotesis	β	Standard error	C.R	Nilai- p
Kepimpinan Kontekstual Pengetua → Komitmen Organisasi Guru	0.19	.07	5.39	.001***
Kepimpinan Kontekstual Pengetua → Pemerksaan Guru	.52	.06	9.05	.001***
Pemerksaan Guru → Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja	.65	.06	9.63	.001***
Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja → Komitmen Organisasi Guru	.43	.10	5.64	.001***

Berdasarkan Rajah 4.10 di bawah, model menunjukkan konstruk Pemerksaan Guru dan Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja berperanan sebagai perantara bersiri (*serial mediation*) yang signifikan bagi menjelaskan pengaruh tidak langsung kepimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru. Kedua-dua pemboleh ubah perantara ini berfungsi sebagai perantara bersiri separa kerana kedua-dua analisis pengaruh langsung dan pengaruh tidak langsung adalah signifikan. Oleh yang demikian, hipotesis H_{A20} yang menyatakan bahawa pemerksaan guru dan kesejahteraan guru dapat berperanan sebagai perantara bersiri adalah diterima. Dalam erti kata lain, pemerksaan guru dan kesejahteraan guru dengan signifikan, positif dan secara bersiri dapat menjelaskan pengaruh tidak langsung kepimpinan kontekstual

pengetua terhadap komitmen organisasi guru. Maka H_{A20} dalam kajian ini adalah diterima.



Rajah 4.10. Model pengujian Pemerkasaan Guru dan Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja sebagai perantara bersiri bagi pengaruh tidak langsung Kepimpinan Kontekstual Pengetua terhadap Komitmen Organisasi Guru

Catatan: Garisan penuh adalah pengaruh langsung dan garisan putus-putus adalah pengaruh tidak langsung

Jadual 4.22 di bawah menunjukkan hasil analisis *bootstrapping* seperti yang disarankan oleh Awang et al. (2018), Hair et al. (2014), dan Hayes et al. (2011) yang dilakukan untuk mengesahkan wujudnya perantara bersiri yang signifikan. Hasil *bootstrapping* iaitu ($\beta = 0.17, p = 0.00$) mengesahkan wujudnya perantara bersiri yang bersifat perantara separa kerana kedua-dua pengaruh langsung dan tidak langsung adalah signifikan.

Jadual 4.22

Ujian Bootstrapping Mengesahkan Kewujudan Peranan Perantara Bersiri bagi Pengaruh Tidak Langsung Kepimpinan Kontekstual Pengetua Terhadap Komitmen Organisasi Guru

	Kesan Tidak Langsung	Kesan Langsung
Keputusan	0.17	0.33
Nilai- <i>p</i>	0.000***	0.000***
Keputusan	signifikan	Signifikan
Kesimpulan	Perantara Bersiri Separa	

4.6 Kesimpulan

Bab ini membentangkan dapatan hasil analisis yang telah dijalankan bagi menjawab kesemua soalan kajian. Perbincangan dimulakan dengan latar belakang responden berdasarkan kepada jantina, umur dan pengalaman mengajar bagi guru sekolah menengah harian negeri Kelantan. Seterusnya, pengujian model pengukuran bagi kesemua pemboleh ubah kajian dibuat melalui analisis faktor konfirmatori. Berdasarkan analisis, penilaian model pengukuran bagi kebanyakan nilai indeks menunjukkan kesepadanan yang baik antara model dan data. Pengukuran tahap kepimpinan kontekstual pengetua, pemeraksanaan guru, kesejahteraan guru di tempat kerja dan komitmen organisasi guru dibuat dengan menggunakan analisis deskriptif bagi menjawab soalan kajian 1.

Manakala Ujian MANOVA dijalankan untuk menguji sama ada terdapat perbezaan tahap bagi kesemua konstruk dalam kajian berdasarkan faktor jantina, umur, dan pengalaman mengajar guru. Analisis Laluan Struktural dalam Model Persamaan Berstruktur (SEM) digunakan bagi mendapatkan nilai pengaruh satu konstruk dengan konstruk yang lain. Manakala Analisis Model Persamaan Berstruktur dijalankan bagi menguji adakah pemeraksanaan guru dan kesejahteraan guru di tempat kerja berperanan

sebagai pemboleh ubah perantara pengaruh kepimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru. Manakala rumusan dapatan kajian, perbincangan dapatan kajian, implikasi dapatan kajian dan cadangan kajian lanjutan akan dibincangkan dalam bab seterusnya.



BAB LIMA

PERBINCANGAN, IMPLIKASI DAN CADANGAN KAJIAN

LANJUTAN

5.1 Pendahuluan

Kajian ini adalah terutamanya bertujuan untuk mengenal pasti pengaruh langsung dan pengaruh tidak langsung kepimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru. Oleh yang demikian, pengujian model struktural digunakan untuk mempostulasikan pemerksaan guru dan kesejahteraan guru di tempat kerja sebagai perantara bersiri (*serial mediation*) yang dapat menjelaskan pengaruh tidak langsung kepimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru. Sehubungan itu, bab ini adalah rumusan dapatan kajian daripada soalan kajian yang telah dikemukakan pada awal kajian iaitu merangkumi empat soalan kajian dan 20 hipotesis, disusuli dengan perbincangan berkaitan setiap konstruk dalam kajian, perbezaan tahap bagi konstruk kajian berdasarkan faktor demografi (jantina, umur, dan pengalaman mengajar), pengaruh langsung konstruk dalam kajian serta model persamaan berstruktur. Seterusnya, perbincangan merangkumi implikasi kajian secara teoretikal dan praktikal serta cadangan kajian lanjutan untuk masa hadapan.

5.2 Rumusan Dapatan Kajian

Kajian ini bertujuan menjelaskan pengaruh kepimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru dengan mempostulasikan pemerksaan guru dan kesejahteraan guru di tempat kerja sebagai perantara. Dalam ertikata lain, kajian ini bertujuan mengenal pasti kesan langsung dan tidak langsung pemboleh ubah tidak bersandar *eksogenous*, iaitu kepimpinan kontekstual pengetua, pemerksaan guru, dan

kesejahteraan guru di tempat kerja terhadap pemboleh ubah bersandar *endogenous*, iaitu komitmen organisasi guru.

Soalan Kajian 1:

Apakah tahap kepemimpinan kontekstual pengetua, pemeraksanaan guru, dan kesejahteraan guru di tempat kerja dan komitmen organisasi guru?

Dapatan kajian melaporkan tahap amalan kepemimpinan pengetua, pemeraksanaan guru, kesejahteraan guru di tempat kerja dan komitmen organisasi guru adalah agak tinggi. Ini menunjukkan bahawa guru sekolah menengah berpandangan bahawa kepemimpinan kontekstual pengetua dalam kalangan pengetua sekolah adalah baik sekali. Tahap pemeraksanaan guru, kesejahteraan guru di tempat kerja dan komitmen organisasi guru tersebut juga hampir sama dan berada pada tahap yang tinggi. Ini memberi maksud bahawa guru-guru merasakan mereka diberi kuasa dan tanggungjawab dalam menjalankan tugas, berada dalam persekitaran kerja yang kondusif, dihargai dan juga sentiasa melaksanakan tugas di sekolah dengan baik.

Soalan Kajian 2:

Adakah terdapat perbezaan jantina, umur dan pengalaman mengajar bagi konstruk Pemeraksanaan Guru, Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja dan Komitmen Organisasi Guru?

Analisis tidak menunjukkan terdapat perbezaan yang signifikan bagi tahap pemeraksanaan guru, kesejahteraan guru di tempat kerja dan komitmen organisasi guru berdasarkan faktor jantina, umur dan pengalaman mengajar. Dalam ertikata lain, faktor demografi seperti umur, jantina dan pengalaman mengajar tidak signifikan dalam membezakan tahap setiap konstruk dalam kajian. Dapatan ini bermaksud

bahawa agihan tugas, tanggungjawab, pengiktirafan dan kesungguhan dalam menjalankan tugas di sekolah adalah sama tanpa mengira jantina, umur, dan pengalaman mengajar guru.

Soalan Kajian 3:

Adakah terdapat pengaruh secara langsung bagi pasangan konstruk berikut:

- i) Pengaruh kepimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru
- ii) Pengaruh kepimpinan kontekstual pengetua terhadap pemerksaan guru
- iii) Pengaruh kepimpinan kontekstual pengetua terhadap kesejahteraan guru di tempat kerja
- iv) Pengaruh pemerksaan guru terhadap komitmen organisasi guru
- v) Pengaruh kesejahteraan guru di tempat kerja terhadap komitmen organisasi guru
- vi) Pengaruh pemerksaan guru terhadap kesejahteraan guru di tempat kerja

Terdapat enam pernyataan hipotesis pengaruh langsung bagi menyokong gabungan Teori Z dan Teori Kontingensi dalam kepimpinan yang mendasari kajian ini dengan melihat pengaruh antara satu konstruk dengan konstruk yang lain. Kajian melibatkan konstruk kepimpinan kontekstual pengetua, pemerksaan guru, kesejahteraan guru di tempat kerja dan komitmen organisasi guru. Empat hipotesis berjaya diterima manakala dua ditolak. Analisis laluan struktural mendapati kepimpinan kontekstual pengetua dengan signifikan dan positif dapat mempengaruhi secara langsung pemerksaan guru dan komitmen organisasi guru; pemerksaan guru dengan signifikan dan positif dapat mempengaruhi secara langsung kesejahteraan guru di tempat kerja; dan kesejahteraan guru di tempat kerja pula dengan signifikan dan positif mempengaruhi secara langsung komitmen organisasi guru. Ini memberi

maksud bahawa semakin tinggi tahap kepimpinan kontekstual, semakin tinggi pemeraksanaan guru dan komitmen organisasi guru. Walau bagaimanapun, kajian tidak berjaya membuktikan dengan signifikan pengaruh langsung kepimpinan kontekstual pengetua terhadap kesejahteraan guru di tempat kerja serta pengaruh langsung pemeraksanaan guru terhadap komitmen organisasi guru.

Soalan Kajian 4:

Adakah pemeraksanaan guru dan kesejahteraan guru di tempat kerja merupakan perantara yang signifikan bagi menerangkan pengaruh tidak langsung sebagaimana pernyataan berikut?

- i) Kepimpinan kontekstual pengetua mempengaruhi pemeraksanaan guru, yang seterusnya mempengaruhi kesejahteraan guru di tempat kerja.
- ii) Kepimpinan kontekstual pengetua mempengaruhi pemeraksanaan guru, yang seterusnya mempengaruhi komitmen organisasi guru.
- iii) Kepimpinan kontekstual pengetua mempengaruhi kesejahteraan guru di tempat kerja, yang seterusnya mempengaruhi komitmen organisasi guru.
- iv) Pemeraksanaan guru mempengaruhi kesejahteraan guru di tempat kerja, yang seterusnya mempengaruhi komitmen organisasi guru.
- v) Kepimpinan kontekstual pengetua mempengaruhi pemeraksanaan guru, yang seterusnya mempengaruhi kesejahteraan guru di tempat kerja dan akhirnya mempengaruhi komitmen organisasi guru.

Soalan kajian ini melibatkan pengujian model persamaan berstruktur bagi menguji peranan pemboleh ubah perantara bersiri iaitu pemeraksanaan guru dan kesejahteraan

guru di tempat kerja bagi menjelaskan pengaruh kepemimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru.

Penilaian ke atas model struktural mendapati, secara keseluruhan, terdapat kesepadanan yang baik antara model dan data (lihat Rajah 4.2) yang dipaparkan di dalam Bab Empat. Dapatan menunjukkan bahawa terdapat pengaruh langsung kepemimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru melalui analisis laluan struktural. Manakala pengujian peranan perantara iaitu pemeraksanaan guru dan kesejahteraan guru yang diuji secara berasingan (rujuk H_{A17} dan H_{A18}) tidak dapat dibuktikan dengan signifikan berperanan sebagai pemboleh ubah perantara bagi menjelaskan pengaruh kepemimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru.

Walau bagaimanapun, dapatan menunjukkan bahawa pemeraksanaan guru dapat menjadi perantara penuh yang signifikan bagi menjelaskan pengaruh kepemimpinan kontekstual pengetua terhadap kesejahteraan guru di tempat kerja. Ini bermaksud, kepemimpinan kontekstual pengetua tidak dapat mempengaruhi kesejahteraan guru di tempat kerja secara langsung tetapi ia mempengaruhi pemeraksanaan guru terlebih dahulu dan kemudiannya akan mempengaruhi kesejahteraan guru di tempat kerja. Dalam ertikata lain, kepemimpinan pengetua yang responsif terhadap konteks membuatkan mereka berasa bahawa mereka diberi pemeraksanaan oleh pengetua dan seterusnya membuatkan mereka berasa sejahtera di tempat kerja. Selain itu, kesejahteraan guru berperanan sebagai perantara penuh bagi menjelaskan pengaruh pemeraksanaan guru terhadap komitmen organisasi guru. Dalam ertikata lain,

pemeriksaan yang diberikan kepada guru dapat melahirkan rasa kesejahteraan dalam diri mereka dan meningkatkan komitmen terhadap organisasi.

Pengaruh yang paling tinggi antara satu konstruk dengan konstruk yang lain adalah bagi pengaruh pemeriksaan guru terhadap kesejahteraan guru di tempat kerja. Ini memberi interpretasi yang penting bahawa besarnya erti pemeriksaan bagi seseorang guru hingga mengakibatkan mereka berasa sejahtera di tempat kerja. Begitu juga dengan pengaruh faktor kepemimpinan kontekstual pengetua terhadap pemeriksaan guru. Kajian juga mendapati pengaruh faktor kepemimpinan kontekstual pengetua terhadap pemeriksaan guru juga tinggi. Selain daripada itu, faktor kesejahteraan guru di tempat kerja juga mempunyai pengaruh yang signifikan dan positif terhadap komitmen organisasi guru. Analisis laluan struktural menunjukkan pengaruh langsung yang sederhana bagi pengaruh faktor kesejahteraan guru terhadap komitmen organisasi guru, selain daripada pengaruh langsung kepemimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru yang juga menunjukkan hubungan yang positif dan sederhana.

Soalan kajian empat ini juga melibatkan pengujian model persamaan berstruktur bagi menguji kesan perantara bersiri yang dihipotesiskan dalam model iaitu menguji peranan dua perantara secara serentak bagi menjelaskan pengaruh tidak langsung kepemimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru. Dapatan berjaya menyokong hipotesis terakhir (H_{A20}) dalam kajian melalui analisis yang dijalankan iaitu perantara bersiri yang dimasukkan ke dalam model. Dapatan berjaya menyokong hipotesis terakhir (H_{A20}) iaitu pemeriksaan guru dan kesejahteraan guru di tempat kerja secara bersiri signifikan dan positif bagi menjelaskan dengan lebih

baik pengaruh kepemimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru. Dengan dapatan yang diperoleh ini, kajian telah berjaya menyediakan satu model baharu yang lebih komprehensif yang dapat menerangkan dengan lebih jelas bagaimana kepemimpinan kontekstual pengetua dapat dikaitkan dengan komitmen organisasi guru melalui mekanisme perantara bersiri berdasarkan populasi kajian dengan menjelaskan bahawa kepemimpinan kontekstual pengetua, pemerksaan guru dan kesejahteraan guru di tempat kerja secara kumulatifnya menyumbang sebanyak 44 peratus kepada varians komitmen organisasi guru. Dalam ertikata lain, sebanyak 54 peratus varians komitmen organisasi guru akan disumbangkan oleh faktor-faktor lain. Oleh itu, hasil kajian ini mencadangkan pemerksaan guru dan kesejahteraan guru di tempat kerja dapat menjelaskan dan berfungsi sebagai perantara bersiri yang signifikan dalam menjelaskan pengaruh tidak langsung kepemimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru. Kesimpulannya, sepuluh daripada empat belas pernyataan hipotesis yang telah dikemukakan di awal kajian diterima manakala empat pernyataan hipotesis tidak dapat dibuktikan secara signifikan. Jadual 5.1 menunjukkan ringkasan pernyataan hipotesis yang menunjukkan sama ada pernyataan tersebut diterima atau ditolak.

Jadual 5.1

Ringkasan Penerimaan dan Penolakan Hipotesis

Hipotesis	Pernyataaan	Catatan
H ₀₁	Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam pemerksaan guru berdasarkan jantina guru.	Diterima
H ₀₂	Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam pemerksaan guru berdasarkan umur guru.	Diterima
H ₀₃	Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam pemerksaan guru berdasarkan pengalaman mengajar guru.	Diterima
H ₀₄	Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam kesejahteraan guru di tempat kerja berdasarkan jantina guru.	Diterima

Jadual 5.1 bersambung

H ₀₅	Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam kesejahteraan guru di tempat kerja berdasarkan umur guru.	Diterima
H ₀₆	Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam kesejahteraan guru di tempat kerja berdasarkan pengalaman mengajar guru.	Diterima
H ₀₇	Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam komitmen organisasi guru berdasarkan jantina guru.	Diterima
H ₀₈	Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam komitmen organisasi guru berdasarkan umur guru.	Diterima
H ₀₉	Tidak terdapat perbezaan yang signifikan dalam komitmen organisasi guru berdasarkan pengalaman mengajar guru.	Diterima
H _{A10}	Kepimpinan kontekstual pengetua mempunyai pengaruh langsung yang signifikan terhadap komitmen organisasi guru	Diterima
H _{A11}	Kepimpinan kontekstual pengetua mempunyai pengaruh langsung yang signifikan terhadap pemerksaan guru.	Diterima
H _{A12}	Kepimpinan kontekstual pengetua mempunyai pengaruh langsung yang signifikan terhadap kesejahteraan guru di tempat kerja.	Ditolak
H _{A13}	Pemerksaan guru mempunyai pengaruh langsung yang signifikan terhadap komitmen organisasi guru.	Ditolak
H _{A14}	Kesejahteraan guru di tempat kerja mempunyai pengaruh langsung terhadap komitmen organisasi guru.	Diterima
H _{A15}	Pemerksaan guru mempunyai pengaruh langsung terhadap kesejahteraan guru di tempat kerja.	Diterima
H _{A16}	Pemerksaan guru berperanan sebagai pemboleh ubah perantara yang signifikan bagi menjelaskan pengaruh tidak langsung kepimpinan kontekstual pengetua terhadap kesejahteraan guru di tempat kerja.	Diterima
H _{A17}	Pemerksaan guru berperanan sebagai pembolehubah perantara yang signifikan bagi menjelaskan pengaruh tidak langsung kepimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru.	Ditolak
H _{A18}	Kesejahteraan guru di tempat kerja berperanan sebagai pemboleh ubah perantara yang signifikan bagi menjelaskan pengaruh tidak langsung kepimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru.	Ditolak
H _{A19}	Kesejahteraan guru di tempat kerja berperanan sebagai pemboleh ubah perantara yang signifikan bagi menjelaskan pengaruh tidak langsung pemerksaan guru terhadap komitmen organisasi guru.	Diterima
H _{A20}	Pemerksaan guru dan kesejahteraan guru di tempat kerja berperanan sebagai pemboleh ubah perantara bersiri (serial mediation) yang signifikan bagi menjelaskan pengaruh tidak langsung kepimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru.	Diterima

5.3 Perbincangan

Berdasarkan kepada rumusan dapatan kajian, perbincangan dilakukan secara lebih mendalam supaya jawapan kepada setiap soalan kajian dapat dikupas dan dihurai dengan lebih bermakna. Oleh itu, sub-topik perbincangan akan meliputi perkara yang berkaitan pengukuran setiap konstruk, disusuli oleh perbincangan perbezaan tahap setiap konstruk berdasarkan faktor jantina, umur, dan pengalaman mengajar guru dan seterusnya perbincangan berkaitan pengaruh satu konstruk terhadap konstruk yang lain serta pengujian model struktural yang terbina berdasarkan teori (*theoretically-driven*) juga dilibatkan dalam perbincangan.

5.3.1 Kepimpinan Kontekstual Pengetua

Dalam kajian ini, kepimpinan kontekstual pengetua diukur dari perspektif guru yang melihat kepimpinan kontekstual sebagai kepimpinan yang berorientasikan situasi, kebolehan berfikir secara tangkas dan bijaksana dalam mentafsir konteks, serta mengurus, mentadbir dan memimpin sekolah dengan penuh berhemah. Pengukuran konstruk kepimpinan kontekstual pengetua adalah berdasarkan tiga dimensi iaitu sokongan pedagogik, keserakanan, dan kecerdasan kontekstual. Nilai purata yang tinggi untuk konstruk ini menunjukkan bahawa responden kajian mempunyai penilaian yang positif terhadap kepimpinan tersebut. Secara tidak langsung, ia menunjukkan bahawa guru mempunyai persepsi yang positif terhadap bagaimana pengetua mencerminkan ciri-ciri yang menggambarkan kepimpinan kontekstual. Dalam pengurusan pedagogik, ia menggambarkan tahap komitmen pengetua yang tinggi dalam usaha mencapai visi dan matlamat sekolah seperti menyokong program-program akademik dan membimbing guru ke arah pemantapan dari aspek pedagogik termasuk sokongan berbentuk kursus dalaman guru.

Selain daripada itu, pengetua juga dilihat sebagai seorang ketua organisasi yang berkolaboratif dan menyantuni dengan baik rakan-rakan guru serta murid, dan mewujudkan suasana yang erat sebagai sebuah keluarga demi mencapai matlamat sekolah. Seterusnya, guru juga mengakui sifat kebijaksanaan pengetua dalam menghadapi situasi semasa demi memastikan keseimbangan dari aspek mengurus, mentadbir dan memimpin sekolah. Sebagai contoh, elemen sokongan terhadap emosi guru yang berpaksikan kemanusiaan sangat memberi makna kepada tanggapan positif mereka terhadap kepemimpinan kontekstual. Dapatan kajian ini menguatkan lagi dapatan kajian terdahulu tentang gaya kepemimpinan pengetua seperti yang dijalankan oleh Ibrahim et al. (2017); Mannan (2019); dan Gordon (2018) yang menunjukkan persepsi guru dalam kajian mereka juga positif terhadap kepemimpinan yang berpaksikan manusia. Kajian berbentuk kualitatif mengenai kepemimpinan berdasarkan konteks seperti Michalak (2014); Noman et al. (2017, 2018); dan Truong dan Hallinger (2015) juga membayangkan bahawa pemimpin yang berjaya mempunyai ciri-ciri seperti kepelbagaian gaya kepemimpinan, menekankan kolaboratif, mewujudkan suasana yang harmoni sebagai sebuah keluarga dan mewujudkan keselesaan kepada guru dalam memberi dan menerima sebarang tugas. Kajian Noman et al. (2017, 2018) dengan menggunakan sampel guru Malaysia sebagai contoh telah mencadangkan lima dimensi kepemimpinan kontekstual yang berkesan dan melabelkannya sebagai strategi, pedagogi, pentadbiran, kemanusiaan dan kolaboratif. Kajian tersebut juga mendapati bahawa kepemimpinan yang berpaksikan manusia dan kolaboratif merupakan elemen yang penting yang dapat menjelaskan keberkesanan sekolah dalam konteks sekolah-sekolah di Malaysia.

Dalam kajian ini, item “Pengetua mempunyai kemahiran berkomunikasi yang baik dengan guru-guru” dan “Pengetua akan bertolak ansur (contoh urusan kematian keluarga)” mempunyai nilai skor tertinggi dalam dimensi kecerdasan kontekstual. Kedua-dua item ini menunjukkan bahawa guru merasakan bahawa pengetua berjaya menerapkan sikap keserakanan dan kemanusiaan dalam kepimpinan mereka. Hal ini berkemungkinan adalah disebabkan oleh sensitiviti atau kepekaan seseorang pengetua terhadap kehendak emosi guru-guru yang berada di bawah pimpinan mereka. Justeru itu, persepsi guru yang tinggi terhadap kepimpinan pengetua adalah cerminan kepada gaya kepimpinan yang berkesan dan kepuasan guru di bawahnya.

Kepimpinan kontekstual di sekolah masa kini menjadi suatu keperluan memandangkan situasi semasa dalam senario pendidikan yang sentiasa mengalami perubahan dengan situasi yang turun naik (*volatility*), ketidaktentuan (*uncertainty*), kerumitan (*complexity*), dan kekaburan (*ambiguity*) (VUCA). Pengetua sekolah yang dikatakan pemimpin kontekstual mempunyai kemahiran untuk membuat telahan tentang sesuatu isu secara proaktif, dapat menganggarkan keperluan sumber tertentu bagi menyelesaikan isu tersebut, serta memahami bahawa sesuatu keputusan yang diambil akan mempengaruhi sekolah dan matlamat yang ingin dicapai dengan cara yang berbeza, bergantung kepada cabaran yang dihadapi (Kutz, 2008; Marishane, 2020). Mereka ini dikatakan sebagai mempunyai daya reflektif dan responsif terhadap keperluan konteks di mana mereka berada (*situated contexts*) (Hallinger, 2016; Leithwood, 2019; Noman & Gurr, 2020).

5.3.2 Pemerksaan Guru

Faktor pemerksaan guru dalam kajian adalah berasaskan Short dan Rinehart (1992). Ia diukur dari perspektif guru iaitu sejauh mana mereka merasakan bahawa mereka diberi

peluang untuk mengembangkan potensi secara profesional, diberi autonomi dan peluang membuat keputusan dalam menyelesaikan masalah, dihormati kerana kemahiran serta ilmu yang dimiliki dan diiktiraf atas apa yang telah dicapai. Selari dengan saranan oleh Short dan Rinehart (1992), dalam kajian ini, pemerksaan guru dilihat berdasarkan kepada enam dimensi iaitu membuat keputusan, autonomi, impak, efikasi sendiri, status dan perkembangan profesionalisme. Nilai min keseluruhan bagi konstruk pemerksaan guru yang tinggi menunjukkan bahawa guru bersetuju dengan pemerksaan yang diberikan oleh sekolah.

Nilai skor yang tinggi secara keseluruhan oleh responden menunjukkan bahawa responden kajian mempunyai penilaian yang positif terhadap tahap pemerksaan guru. Mereka merasa bebas untuk membuat keputusan berkaitan pengajaran dan pembelajaran. Tahap pemerksaan guru yang tinggi menunjukkan bahawa pentadbir sekolah memahami dan memberi kepercayaan dalam hal yang berkaitan proses pengajaran dan pembelajaran, menghormati guru dan memberi peluang dan galakan kepada guru untuk mengembangkan potensi diri mereka.

Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa responden merasakan mereka diberi pemerksaan yang tinggi dalam melaksanakan tugas harian di sekolah; bercanggah dengan dapatan kajian lain seperti kajian yang dijalankan oleh Ali et al. (2019); Chan et al. (2017); dan Boey (2010) yang menunjukkan bahawa tahap pemerksaan guru adalah sederhana. Dalam kajian tersebut, dengan mengambil contoh kajian yang dijalankan oleh Boey (2010) dan Chan et al. (2017), menyatakan bahawa penyelidik menggunakan alat ukur berkenaan seadanya (*adopt*), tanpa dinyatakan proses adaptasi. Manakala kajian Ali et al, (2019) pula menyatakan bahawa konstruk pemerksaan guru yang

diukur hanya melibatkan empat dimensi sahaja iaitu dimensi membuat keputusan, perkembangan profesionalisme dan efikasi sendiri dan impak, manakala dua lagi dimensi iaitu autonomi dan status tidak dimasukkan sedangkan autonomi merupakan satu elemen yang perlu ada sebagai pelengkap kepada konsep pemerksaan guru (Firestone, 1991). Justeru, berkemungkinan dapatan bagi tahap pemerksaan guru yang rendah dalam Boey (2010) bukan disebabkan oleh guru-guru tidak diupaya, tetapi ianya berkait rapat dengan alat ukur yang kurang sesuai. Manakala dapatan kajian Ali et al (2019) yang menunjukkan tahap sederhana dalam pemerksaan guru terhadap pengajaran dan pemudah cara (PdPc) dan autonomi dalam PdPc pula adalah kerana dimensi autonomi yang tidak disertakan dalam alat pengukuran yang telah diubah suai oleh mereka menjadikan dapatan kajian mereka dilihat kurang tepat. Kajian yang menggunakan alat ukur yang telah diadaptasi dan dikekalkan dimensi autonomi adalah lebih tepat dalam mengukur konsep pemerksaan guru yang sebenar kerana autonomi guru di sekolah adalah berkait rapat dengan kuasa guru dalam menentukan hal yang berkaitan pengajaran mereka (Firestone, 1991) seperti dalam menentukan kaedah penyampaian yang sesuai. Alat pengukuran pemerksaan yang diadaptasi mengikut konteks Malaysia dan dikekalkan dimensi asal berkemungkinan akan memberikan dapatan yang lebih bermakna bagi populasi guru Malaysia.

Konsep pemerksaan, dalam ertikata sebenar, memberi autonomi kepada guru untuk melaksanakan tugas mereka dengan kawalan yang minima dari pihak pentadbir atau pengetua (Short & Rinehart, 1992). Namun, perkara ini boleh berlaku sebaliknya jika guru merasakan bahawa mereka tidak mendapat kepercayaan dan kebebasan untuk memilih cara terbaik dalam pelaksanaan tugas masing-masing. Sebagai contoh, Pekeliling 3/1981 telah menjelaskan penggunaan tempoh tidak mengajar (masa lapang)

guru bagi sekolah awam di Malaysia di mana guru perlu membuat kerja-kerja yang berkaitan dengan pengajaran dan pembelajaran pada masa tersebut. Walaupun pada dasarnya ini adalah jangkaan yang munasabah, namun peraturan sedemikian tidak perlu dinyatakan secara begitu eksplisit, kerana ianya boleh ditafsirkan sebagai suatu bentuk kawalan. Ini dilihat bercanggah dengan konsep autonomi berdasarkan pengukuran asal yang dibuat oleh Short dan Rinehart (1992), iaitu sewajarnya, guru patut diberikan kebebasan untuk membuat keputusan berkaitan dengan cara mereka mencapai atau mendokong sesuatu matlamat yang ditetapkan bersama dengan warga sekolah yang lain. Memandangkan mereka diberi latihan dalam perkhidmatan yang mencukupi, mereka seharusnya disegani dan dihormati, diberi peluang dalam membuat keputusan yang berkaitan pengajaran dan pembelajaran serta mempunyai kepercayaan yang tinggi terhadap diri sendiri (efikasi sendiri). Pemerksaan guru sepatutnya menjadi motivasi kepada guru-guru supaya menjadi lebih komited. Namun, dengan adanya birokrasi dalam organisasi, guru tidak dapat dimotivasikan melalui pemerksaan yang diberi (Rosenholtz, 1985; Ryan & Deci, 1987).

5.3.3 Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja

Konstruk kesejahteraan guru di tempat kerja dalam kajian adalah berlandaskan kepada Yusof et al. (2015) dan diukur dari perspektif guru iaitu merangkumi kebahagiaan dan kegembiraan yang dinikmati oleh mereka dan bagaimana mereka merasakan kesan yang mendalam terhadap kerja serta faktor-faktor yang membawa kepada kebahagiaan di tempat kerja baik dari segi nilai dalaman ataupun nilai luaran. Dalam kajian ini, konstruk kesejahteraan guru di tempat kerja dinilai melalui dua dimensi iaitu dimensi dalaman dan dimensi luaran berdasarkan Teori Motivasi Herzberg.

Konstruk kesejahteraan guru di tempat kerja dilihat subjektif iaitu pengukuran terhadap responden berkaitan tahap kehidupan dalam bekerja sama ada ianya bertambah baik atau sebaliknya. Kesejahteraan di tempat kerja merupakan satu indikator yang signifikan akibat kepuasan di tempat kerja. Mereka yang merasakan kepuasan bekerja akan menikmati kehidupan bekerja dengan lebih baik dan begitu juga sebaliknya. Dalam kajian ini, penilaian nilai min yang diberikan oleh responden terhadap kesejahteraan mereka di tempat kerja adalah tinggi. Ini menunjukkan bahawa guru-guru berpuas hati dengan tahap kesejahteraan di tempat kerja.

Berdasarkan faktor dalaman (iaitu elemen intrinsik dalam diri guru terhadap kerjanya) dan faktor luaran (iaitu persekitaran kerja), didapati nilai min faktor luaran adalah sedikit tinggi berbanding faktor dalaman. Keadaan ini adalah berkemungkinan disebabkan oleh persepsi guru yang lebih positif terhadap persekitaran di tempat kerja mereka berbanding dengan tanggapan mereka terhadap kerja yang dipertanggungjawabkan itu sendiri. Guru merasa seronok apabila dapat bekerja dengan rakan-rakan guru dan pentadbir yang suportif dan saling hormat-menghormati. Faktor dalaman juga di lihat penting dalam meningkatkan motivasi bekerja mereka supaya dapat bekerja dengan lebih baik. Dapatan nilai min yang tinggi dalam kajian ini dilihat setara dengan kajian yang telah dijalankan oleh Yusof (2015) terhadap guru-guru Maktab Rendah Sains Mara bagi kluster Pantai Timur Semenanjung Malaysia yang juga mendapati tahap min bagi kesejahteraan guru adalah tinggi. Kesejahteraan guru akan lebih bermakna jika mereka merasa seronok dengan tugas yang diberikan di samping dihormati oleh pentadbir dan rakan guru. Kajian lain yang mengkaji faktor yang dapat mempengaruhi kepuasan guru berdasarkan *Two-Factor Theory* (seperti Ali, 2013; Ololube, 2006) juga mendapati bahawa faktor ektrinsik@hygiene lebih

menyumbang kepada tahap kepuasan kerja mereka di tempat kerja. Kajian mereka mendapati bahawa hubungan dengan rakan sejawat (Ali, 2013), pentadbiran, bayaran gaji yang diterima, kenaikan pangkat (Ololube, 2006) dan penyeliaan (Shah et al, 2012) adalah lebih memberi kesan terhadap kepuasan mereka di tempat kerja. Dalam erti kata lain, kesejahteraan guru di tempat kerja lebih dipengaruhi oleh faktor-faktor ekstrinsik berbanding faktor motivasi (instrinsik).

5.3.4 Komitmen Organisasi Guru

Komitmen organisasi guru merupakan satu pemboleh ubah yang sering mendapat perhatian dalam usaha meningkatkan prestasi organisasi. Terdapat pelbagai tafsiran berkaitan konstruk komitmen organisasi seperti tafsiran oleh Porter (1974; 1979); Mowday, Porter dan Steers (1979); dan Meyer dan Allen (1984; 1990; 1997) yang melihat komitmen organisasi dalam beberapa dimensi. Walau bagaimanapun, kajian ini melihat komitmen organisasi guru berdasarkan hanya satu dimensi iaitu komitmen afektif. Ia diukur berdasarkan perspektif guru iaitu sejauh mana penerimaan, penglibatan dan kesetiaan mereka terhadap organisasi (Mowday et al., 1979).

Nilai min berdasarkan kajian ini adalah tinggi dan ia menunjukkan bahawa guru-guru berpuas hati dengan pernyataan tentang tahap komitmen organisasi mereka. Dalam erti kata lain, tahap komitmen guru terhadap sekolah di tempat mereka berkhidmat adalah tinggi. Kepercayaan, kekuatan dan penerimaan terhadap matlamat organisasi yang tinggi menyebabkan timbulnya rasa kesetiaan terhadap sekolah mereka. Secara tidak langsung, ia bermaksud bahawa mereka bekerja dengan bersungguh-sungguh serta mempunyai matlamat yang seiring dengan matlamat dan usaha-usaha yang dilakukan oleh pihak sekolah dalam meningkatkan prestasi sekolah. Item “Saya

sentiasa bersungguh dalam membantu kejayaan sekolah” merupakan item yang mempunyai nilai min paling tinggi jika dibandingkan dengan item lain menunjukkan tingginya tahap penerimaan dan kesediaan guru dalam bersama-sama menjayakan matlamat sekolah.

Tahap yang tinggi dalam komitmen organisasi guru juga selari dengan dapatan kajian lain yang seumpamanya di Zon Pantai Timur iaitu kajian terhadap sekolah menengah agama di negeri Terengganu yang dijalankan oleh Ibrahim et al. (2017) dan kajian lain oleh Zacharo et al. (2018). Kajian-kajian yang dijalankan oleh Ibrahim et al. (2017); dan Zacharo et al. (2018) dalam mengukur komitmen organisasi guru adalah selari dengan kajian ini iaitu mengenal pasti komitmen organisasi guru berdasarkan domain afektif yang menilai tahap penerimaan, penglibatan dan kesetiaan terhadap organisasi.

5.3.5 Tahap Pemeraksanaan Guru Berdasarkan Jantina, Umur dan Pengalaman Mengajar

Dapatan kajian menunjukkan bahawa tidak terdapat perbezaan tahap pemeraksanaan guru di sekolah menengah berdasarkan faktor jantina, umur, dan pengalaman mengajar guru. Ini bermaksud bahawa guru lelaki dan guru perempuan berpandangan bahawa tanggungjawab, autonomi, peluang dalam membuat keputusan, penghormatan dan peluang yang diberi dalam peningkatan profesionalisme adalah sama rata tanpa mengira faktor seperti jantina, umur, dan pengalaman mengajar guru. Guru lelaki dan perempuan sering mempunyai tugas yang sedikit berlainan di sekolah, selain dari tugas mengajar (Boström, 2020). Namun begitu, keadaan tersebut tidak memberikan kesan ke atas sejauh mana mereka merasakan bahawa mereka diberikan pemeraksanaan oleh pengetua

masing-masing untuk melaksanakan tugas mereka dengan baik. Dapatan ini konsisten dengan dapatan kajian terkini (Collie et al., 2020; Moran & Larwin, 2017) dan juga *Self Development Theory* (SDT) yang diutarakan oleh Ryan dan Deci (2017), yang menekankan bahawa pemerksaan dan autonomi itu lebih berpaksikan lagi kepada tanggapan terhadap pemimpin, berbanding dengan faktor individu guru itu sendiri, tidak kira samada guru lelaki mahupun guru perempuan. Kajian Brezicha et al. (2019) juga mendapati bahawa ianya tidak bergantung kepada faktor jantina, tetapi bergantung kepada sejauh mana guru berpuas hati terhadap kuasa membuat keputusan yang diberikan kepada mereka oleh pengetua, terutamanya dari sudut pengajaran dan pembelajaran.

Dari segi umur dan pengalaman kerja, semua guru merasakan bahawa mereka diberikan sokongan yang sama oleh pengetua dan tidak dibeza-bezakan. Pengetua mungkin memberikan kepercayaan yang sama setelah mengambil kira latar pelatihan guru dan program perkembangan profesionalisme guru dalam perkhidmatan cukup untuk menyediakan guru yang kompeten dan yakin dalam menjalankan tugas yang diberi, tidak mengira umur dan pengalaman mengajar mereka. Kajian ini juga mengukuhkan dapatan kajian terdahulu seperti Amoli (2014) dan Banker (2017) yang juga mendapati bahawa tidak terdapat perbezaan tahap pemerksaan guru junior dan guru senior di sekolah.

5.3.6 Tahap Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja Berdasarkan Jantina, Umur, dan Pengalaman Mengajar

Hasil kajian juga mendapati bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan di dalam tahap kesejahteraan guru di tempat kerja berdasarkan faktor jantina, umur, dan pengalaman mengajar guru (rujuk Jadual 4.9, 4.10, dan 4.11). Dalam erti kata lain, kajian ini

mengukuhkan lagi dapatan kajian terdahulu yang dijalankan oleh Jewezyn (2010); Kroupis et al. (2017); Sari (2009); dan Yusof (2015) yang juga mendapati tahap kesejahteraan guru di tempat kerja tidak dapat dibezakan berdasarkan faktor jantina, umur, dan pengalaman mengajar guru. Dalam erti kata lain, keseronokan semasa bekerja guru tidak signifikan berdasarkan faktor jantina, umur, dan pengalaman mengajar guru. Ini bererti bahawa pandangan guru terhadap hal yang berkaitan dengan pengagihan dan pengiktirafan terhadap tugas, hubungan baik dengan rakan guru dan pentadbir juga sama dan tiada perbezaan berdasarkan jantina, umur, dan pengalaman mengajar guru.

Walau bagaimanapun, kajian ini bercanggah dengan dapatan kajian oleh Both et al. (2017) dan Klassen dan Chiu (2010) yang menyatakan bahawa guru lelaki lebih sejahtera di tempat kerja berbanding guru perempuan. Kajian mereka menunjukkan bahawa guru perempuan lebih mengalami stres di tempat kerja berbanding guru lelaki. Manakala kajian oleh Cummins (2001), Huang dan Yin (2018), dan Jyothish et al. (2015) pula mendapati bahawa guru perempuan adalah lebih sejahtera berbanding guru lelaki.

Hasil dapatan yang menunjukkan tidak terdapat perbezaan tahap kesejahteraan guru berdasarkan faktor jantina ini mungkin juga berlaku disebabkan oleh kepimpinan pengetua yang bijak dan berhemah iaitu berpegang kepada konsep kesaksamaan (*equality*) dalam pengagihan tugas di sekolah, penyediaan ruang kerja yang baik, peluang kenaikan pangkat dan pengiktirafan hasil kerja guru tanpa mengira status jantina guru tersebut. Selain daripada itu, faktor item pengukuran yang berbeza bagi mengukur konstruk kesejahteraan guru juga boleh merupakan faktor penyebab kepada dapatan yang tidak konsisten di dalam kajian yang telah dijalankan sebelum ini. Setiap alat ukur mempunyai item yang tersendiri dan dioperasikan dengan maksud yang berbeza berdasarkan definisi yang berbeza. Sebagai contoh, kajian lain (Page, 2005; Yusof, 2015) memfokuskan kesejahteraan guru di tempat

kerja berdasarkan *Two-Factor Theory* oleh Herzberg (1959). Manakala kajian oleh Both et al. (2017) pula menggunakan soal selidik yang berbeza iaitu QVT-PEF iaitu soal selidik yang menilai kualiti kehidupan kerja bagi guru berdasarkan lapan dimensi yang menampakkan penilaian yang lebih kompleks. Kajian Both et al. (2017) ini mendapati guru lelaki adalah lebih sejahtera berbanding guru perempuan. Ini adalah disebabkan oleh faktor guru lelaki yang mungkin merasakan mereka kurang bebanan kerja kerana tugas yang mungkin lebih tertumpu di tempat kerja sedangkan guru perempuan dilihat lebih banyak menggunakan masa seharian dengan tugas di sekolah dan kemudian melaksanakan tanggungjawab sebagai isteri dan ibu melayani kerohanian anak-anak. Selain daripada itu, guru perempuan juga dilihat lebih mementingkan keselesaan semasa bekerja.

Oleh yang demikian, tahap kesejahteraan pekerja merupakan sesuatu yang subjektif dan tidak seharusnya dibuat perbandingan dengan hanya melihat berdasarkan nilai min, tetapi perlu secara lebih terperinci dengan melihat kepada dimensi dan definisi operasional konstruk tersebut. Tahap kesejahteraan pekerja juga mungkin berbeza dan dipengaruhi oleh faktor sektor, populasi dan amalan dalam sesebuah organisasi.

5.3.7 Tahap Komitmen Organisasi Guru Berdasarkan Jantina, Umur, dan Pengalaman Mengajar

Hasil kajian juga mendapati bahawa tidak terdapat perbezaan yang signifikan di dalam tahap komitmen organisasi guru berdasarkan faktor jantina, umur, dan pengalaman mengajar guru. Dalam erti kata lain, kesepakatan dan kesungguhan guru dalam bersama-sama pihak sekolah menjayakan misi dan matlamat sekolah tidak berbeza berdasarkan jantina, umur dan pengalaman mengajar guru. Mereka sama-sama berganding bahu memikul tanggungjawab demi sekolah mereka. Kajian ini juga menyokong dapatan kajian terdahulu yang dibuat oleh Ibrahim et al. (2017) yang juga

menunjukkan dapatan yang sama iaitu tahap komitmen organisasi guru tidak berbeza berdasarkan jantina. Tahap komitmen yang tidak berbeza dalam kalangan guru sama ada guru lelaki mahupun wanita ini disebabkan oleh amalan kerja yang positif, iaitu punya pemimpin yang mempunyai visi dan misi yang jelas terhadap pencapaian sekolah (Ibrahin et al., 2017) di samping faktor lain iaitu suasana dalam organisasi itu sendiri yang bekerjasama dalam mencapai matlamat sekolah, diberi kepercayaan dalam menjalankan tugas, dan kepimpinan pengetua yang bercirikan humanistik berjaya memotivasikan guru untuk komited bekerja (Batugal & Tindowen, 2019; Benawa et al., 2018, Gordon, 2018).

Tahap komitmen yang tidak berbeza berdasarkan pengalaman mengajar dilihat selari dengan kajian lain seperti kajian oleh Zacharo et al. (2018) dan Getahun et al. (2016). Hal demikian ini juga adalah berkemungkinan wujudnya persekitaran organisasi yang positif seperti keserakanan dalam bekerja serta hubungan antara guru dengan pentadbir yang akrab (Gordon, 2018; Awbery, 2013) berupaya memotivasikan guru-guru untuk kekal komited (Gordon, 2018). Kajian lain oleh Abdullah (2019) yang mendapati bahawa terdapat pengaruh yang positif, faktor sosialisasi dalam organisasi dan faktor penyesuaian diri dalam kalangan guru novis terhadap tingkah laku proaktif dan keterlibatan kerja guru novis tersebut memberi gambaran bahawa tahap komitmen guru-guru muda yang baru menjejak masuk ke alam kerja juga dapat menyumbang kepada dapatan yang tidak signifikan dalam mengenal pasti perbezaan tahap komitmen berdasarkan pengalaman mengajar dan juga usia mereka. Dalam erti kata lain, sosialisasi organisasi atau situasi semasa yang positif di sekolah dilihat relevan terhadap amalan kerja guru novis menyebabkan tiada perbezaan tahap komitmen dalam kalangan guru berdasarkan pengalaman mengajar dan usia guru. Gaya

kepemimpinan seorang ketua organisasi memberi kesan yang positif terhadap komitmen guru-guru tanpa mengira faktor demografi seperti jantina, umur dan pengalaman mengajar guru. Pentadbir yang berjaya mewujudkan suasana organisasi dan amalan kerja yang positif akan dapat mempengaruhi sikap individu. Organisasi sememangnya dapat mempengaruhi tingkah laku orang bawahan (Batugal & Tindowen, 2019; Benawa et al., 2017, Gordon, 2017) tanpa mengira jantina, umur, mahupun pengalaman mengajar (Getahun et al., 2016; Ibrahim et al., 2017; Zacharo et al., 2018).

5.3.8 Pengaruh Antara Konstruk dan Model Persamaan Berstruktur

Perbincangan seterusnya adalah berkaitan dengan analisis pengaruh sesebuah konstruk terhadap konstruk yang lain. Kupasan perbincangan adalah berfokus kepada pengaruh langsung dan pengaruh tidak langsung termasuk peranan pemeraksanaan guru dan kesejahteraan guru di tempat kerja sebagai perantara bersiri bagi menjelaskan pengaruh tidak langsung kepemimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru.

5.3.8.1 Pengaruh Langsung Kepimpinan Kontekstual Pengetua Terhadap Komitmen Organisasi

Hasil dapatan kajian menunjukkan bahawa kepemimpinan kontekstual pengetua secara langsung dan dengan sederhana mempengaruhi komitmen organisasi guru. Ini bermakna, pada pandangan guru, pengetua yang memberi perhatian dan sokongan terhadap pengajaran guru, mudah didekati, merangka hala tuju sekolah dan berkolaboratif dengan komuniti serta mempunyai daya pemikiran yang bijak dan tangkas dalam bertindak dapat mempengaruhi secara positif komitmen mereka terhadap sekolah. Walaupun dapatan terdahulu juga menunjukkan wujudnya pengaruh

positif kepimpinan pengetua terhadap komitmen organisasi guru (Akdemir & Ayik 2017; Al-Mahdy et al., 2018; Gordon, 2018; Palta, 2019; Pavletich, 2018; Sarikaya & Erdogan, 2016; Zacharo et al., 2018), namun kebanyakan kajian terdahulu meletakkan elemen tingkah laku pengetua sebagai elemen penting yang signifikan terhadap komitmen organisasi guru sedangkan kajian ini telah menyetujui kepentingan elemen kecerdasan kontekstual, iaitu daya pemikiran yang tangkas dan responsif kepada konteks semasa. Elemen berfikir secara bijak dan tangkas merupakan elemen baharu dalam trait pemimpin khususnya bagi menghadapi cabaran kepimpinan abad ke-21 (Lang, 2018; Morowane, 2019). Lazimnya, pentadbir sekolah yang memberi fokus kepada teras utama kepimpinan sekolah iaitu penekanan terhadap visi dan matlamat sekolah, fokus kepada instruksional untuk meningkatkan tahap pencapaian sekolah dan meningkatkan motivasi guru terbukti memberi impak positif terhadap komitmen mereka. Tetapi, bagaimana seorang pengetua bertindak dan mengimbangkan antara tuntutan guru, keperluan sekolah, dan dunia VUCA memerlukan kebijaksanaannya supaya agenda sekolah yang telah dirancang dapat berjalan dengan baik dan berkesan tanpa mengabaikan kebajikan guru. Dengan pimpinan pengetua yang memiliki kemampuan berfikir yang bijak dan tangkas, memberi sokongan terhadap pedagogik dan menyantuni guru-guru akan mendorong mereka untuk lebih komited kerana pengurusan yang mantap dalam organisasi serta berpusatkan manusia mampu merangsang emosi orang bawahan untuk terus komited dengan tugas (Islam & Kalumuthu, 2020; Lunenburg, 2011).

Dapatan kajian terdahulu seperti kajian kes yang dijalankan oleh Gordon (2018) telah membuktikan bahawa gaya kepimpinan suportif dan sifat pengetua yang selalu mengambil berat tentang hal staf bawahan, mewujudkan suasana keakraban sebagai

sebuah keluarga, mempunyai tahap sensitiviti yang tinggi serta mengamalkan kepelbagaian gaya kepimpinan mengikut situasi semasa telah berjaya mempengaruhi komitmen organisasi guru. Sebagai tambahan, kajian Gordon (2018) juga menunjukkan varians yang tinggi iaitu sebanyak 72% terhadap komitmen guru yang terhasil daripada pelbagai gaya kepimpinan.

Sebagai tambahan kepada bukti empirikal dalam bidang kajian, dapatan kajian ini juga telah menguatkan lagi hasil dapatan Gordon (2018) dengan berjaya membuktikan kepimpinan pelbagai dapat meningkatkan komitmen organisasi guru. Dapatan kajian Gordon (2018) telah menguatkan andaian Teori Kontingensi iaitu kepimpinan berkesan perlu berdasarkan situasi di mana pemimpin itu berada. Kepimpinan kontekstual yang diketengahkan dalam kajian ini dilihat lebih relevan apabila elemen konteks yang lebih meluas dimasukkan sebagai salah satu elemen khusus dalam kepimpinan sekolah. Konteks yang dimaksudkan dalam kepimpinan kontekstual ini mencakupi faktor dalaman dan faktor luaran sekolah. Ini bermaksud, kepimpinan yang diamalkan bukan sahaja bergantung kepada faktor dalaman seperti yang telah dinyatakan dalam Gordon (2018) iaitu berorientasikan pekerja bawahan (guru-guru), tetapi mencakupi faktor luaran juga seperti lokaliti sekolah, polisi, politik, komuniti setempat, jabatan pendidikan daerah dan ibu bapa. Kajian mendapati amalan kepimpinan kontekstual yang bertindak berdasarkan konteks, boleh berfikir dengan tangkas dan bijaksana juga mempunyai pengaruh langsung terhadap komitmen organisasi guru.

Melalui kajian ini juga, pengkaji telah membawa kajian kepimpinan dan pengaruhnya terhadap komitmen organisasi guru kepada perspektif yang lebih luas sebagaimana

saranan Hallinger (2016); Braun et al. (2011); dan Leithwood (2017) iaitu keperluan kepimpinan sekolah supaya responsif kepada konteks yang lebih luas sebagaimana ideologi yang dibawa oleh Teori Kontingensi Fiedler (Fiedler, 1967) berbanding konsep kepimpinan yang dibawa oleh *Teori Path-Goal* yang menjelaskan bahawa pemimpin harus memilih tingkah laku khusus yang paling sesuai dengan keperluan pengikut dan situasi demi mencapai matlamat organisasi. Justeru, adalah menjadi satu penambahan dalam literatur dan bidang kepimpinan bahawa Teori Kontingensi yang dibawa oleh Fiedler (1967), yang sudah lama bertapak dalam bidang kepimpinan, dilihat kembali relevan pada abad ke-21 dan Teori Z yang selama ini diaplikasi dalam bidang pengurusan perniagaan juga terbukti sesuai dalam bidang pendidikan. Terkini, kepimpinan kontekstual telah menjadi salah satu kepimpinan baharu dalam kajian kepimpinan sekolah walaupun kepimpinan ini, pada dasarnya, telah pun berkembang dalam dunia perniagaan semenjak tahun 2005. Mayo dan Nohria (2005), sebagai contoh, telah menguatkan andaian bahawa kepimpinan kontekstual diperlukan dalam bidang yang berorientasikan keuntungan disebabkan oleh unsur kognitif yang seharusnya dimiliki oleh seseorang pemimpin organisasi iaitu kecerdasan kontekstual (Kurt, 2008; Lang, 2019; Marishane, 2020; Morowane, 2019). Malah, kajian terkini dalam bidang pendidikan juga menunjukkan bahawa ciri-ciri kepimpinan berkesan tidak dapat diaplikasikan dan dijadikan contoh untuk diikuti oleh semua pemimpin sekolah tetapi ia perlu berpaksikan konteks di mana pengetua itu berada (Bush et al., 2018; Hallinger, 2016).

Antara kajian-kajian yang mendokong kepimpinan kontekstual di sekolah adalah seperti Akkary (2014); Bush et al. (2018); Chen et al. (2016); Gao et al. (2018); González-Falcón et al. (2019); Hallinger (2016); Noman (2017); dan Truong dan

Hallinger (2015). Secara tidak langsung, kajian terdahulu telah membuktikan bahawa kepimpinan kontekstual pengetua telah berjaya mempengaruhi komitmen guru walaupun tiada kajian langsung yang menguji secara khusus pengaruh kepimpinan kontekstual terhadap komitmen guru mahupun komitmen organisasi guru. Secara logiknya, apabila sesebuah sekolah berjaya meningkatkan prestasi ke arah yang lebih baik, salah satu faktor pendorong ke arah pencapaian tersebut adalah faktor organisasi iaitu kepimpinan dan komitmen organisasi (Oztekin et al., 2015). Selain daripada itu, berdasarkan teori komitmen dan beberapa kajian lain (Meyer & Allen, 1997; Meyer et al., 1993; Mowday et al., 1982; Organ & Ryan, 1995), faktor organisasi juga merupakan salah satu faktor penentu terhadap komitmen organisasi. Dalam erti kata lain, kepimpinan yang berkesan dan komitmen organisasi pekerja merupakan penyumbang kepada pencapaian organisasi. Dalam pendidikan sekolah, tanpa komitmen guru, sekolah tidak akan mudah mencapai kejayaan hanya dengan usaha pihak pentadbiran semata-mata tanpa penglibatan kerja guru. Ini kerana guru merupakan penggerak terpenting yang akan menentukan sama ada matlamat sekolah tercapai atau sebaliknya.

Justeru, melalui pendekatan berbeza iaitu dengan menggunakan konstruk pemerksaan guru dan kesejahteraan guru di tempat kerja sebagai perantara bersiri, dapatan telah berjaya menambah bukti literatur dengan metodologi yang berbeza dalam bidang kepimpinan sekolah. Gabung jalin elemen kepimpinan pengetua berasaskan konteks serta kemahiran mengurus sekolah yang mantap telah memperlihatkan satu paradigma yang baharu dalam memastikan kelestarian pendidikan di peringkat sekolah. Faktor kepimpinan, pemerksaan guru dan kesejahteraan guru telah menjelaskan bagaimana sesuatu konteks yang wujud dalam organisasi, seperti amalan membuat keputusan

bersama dan hubungan yang akrab antara pemimpin dengan guru, dapat memberi kesan yang positif terhadap komitmen organisasi guru.

5.3.8.2 Peranan Kepimpinan Kontekstual Pengetua, Pemerksaan Guru dan Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja dalam Meningkatkan Komitmen Organisasi Guru

Kajian pengaruh gaya kepimpinan terhadap komitmen organisasi merupakan kajian berterusan yang dikaji dalam pelbagai bidang sama ada dalam bidang yang berorientasikan keuntungan mahupun dalam bidang perkhidmatan kerana kedua-dua faktor tersebut terbukti signifikan dan penting untuk kelestarian sesebuah organisasi.

Maka, melalui kajian ini, kepimpinan kontekstual pengetua, pemerksaan guru, dan kesejahteraan guru di tempat kerja secara bersiri (*causal chain*) meningkatkan komitmen organisasi guru. Malah, dapatan ini memberi maksud bahawa pemerksaan guru dan kesejahteraan guru di tempat kerja merupakan perantara bersiri (*serial mediation*) yang dapat menjelaskan dengan lebih baik pengaruh kepimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru. Ia memberi maksud bahawa pengetua yang mewujudkan persekitaran dalaman yang positif seperti memberi kepercayaan kepada guru, dan menghormati serta memberi peluang kepada guru supaya terlibat dalam proses membuat keputusan dapat meningkatkan tahap kesejahteraan guru di tempat kerja yang seterusnya menjadi pemangkin kepada komitmen kerja yang lebih tinggi. Dalam erti kata lain, guru akan komited dengan sekolah sekiranya mereka merasa lebih selesa, gembira dalam menjalankan tugas, merasa mereka adalah sebahagian daripada sekolah, diberi peluang dalam membuat keputusan dan diberi autonomi yang mencukupi semasa menjalankan tugas. Suasana

dalamannya sebegini berjaya membuatkan guru sayang akan sekolah mereka dan terus kekal komited dalam membantu mengembangkan potensi anak murid dan kemenjadian sekolah secara total.

Malah, kesejahteraan guru di tempat kerja dapat di sama ertikan sebagai keseronokan bekerja yang juga merupakan salah satu daripada Dasar Tonggak Dua Belas dalam perkhidmatan awam di Malaysia. Guru yang seronok bekerja akan menjalankan tugasnya dengan gembira dan ikhlas tanpa merasa terbeban dan bosan. Dapatan kajian yang menunjukkan bahawa pemerksaan guru dan kesejahteraan guru merupakan perantara bersiri yang mengukuhkan dapatan kajian terdahulu seperti oleh Amoli dan Youran (2014); Ahmed dan Malik (2019); Baba (2016); Browne (2015); Brezicha et al. (2019); Cope (2017); Sun (2016); Taştan (2014); Wall, Wood dan Leach (2004); dan Woodall et al. (2010) yang juga mendapati bahawa terdapat hubungan signifikan dan positif bagi kedua-dua konstruk tersebut. Cuma yang membezakan kajian ini dengan kajian terdahulu adalah metodologi, iaitu kedua-dua konstruk tersebut diuji sebagai perantara bersiri (*serial mediation*) bagi menjelaskan dengan lebih komprehensif pengaruh tidak langsung kepimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru.

Selain itu, kedua-dua konstruk ini telah mengukuhkan lagi andaian oleh Ouchi (1981) yang melihat bahawa faktor pengurusan organisasi yang cekap, memberi kepercayaan kepada pekerja dan menjaga kesejahteraan di tempat kerja, sebagai faktor menyeluruh yang dapat meningkatkan komitmen pekerja dan produktiviti tanpa hanya merujuk kepada peranan ketua organisasi sahaja (Lunenburg, 2011; Islam & Kalamuthu, 2020). Melalui hasil kajian, terbukti nilai varians komitmen organisasi guru secara signifikan

disumbangkan oleh ketiga-tiga konstruk iaitu kepimpinan kontekstual pengetua, pemerksaan guru dan kesejahteraan guru di tempat kerja. Ini menggambarkan bahawa faktor dalaman yang positif merupakan faktor yang dapat memotivasikan guru supaya lebih komited. Dapatan ini adalah sangat selari dengan kajian-kajian terdahulu yang menguji konstruk-konstruk yang terlibat dalam kajian ini. Walaupun tidak terdapat kajian yang menghubungkan kesemua konstruk dalam kajian ini secara serentak dan bersiri dalam satu kajian, namun antara kajian yang selari dan dapat menyokong hipotesis dalam kajian ini adalah oleh Amoli dan Youra (2014); Baba (2016); Benawa et al. (2017); Bibi et al. (2018); Cheng dan Kadir (2018); Fernet et al. (2016); Gordon (2018); Hughes (2014); Tentama dan Pranungsari (2016); dan Woodall et al. (2010).

Sebagai asas kepada kajian ini, gabungan Teori Organisasi iaitu Teori Z oleh Ouchi (1981) dengan Teori Kontingensi Fiedler oleh Fiedler (1967) menunjukkan bahawa dua elemen, iaitu gaya kepimpinan dan gaya pengurusan, perlu bergerak seiring supaya dapat memberi manfaat kepada organisasi dan pekerja. Dalam erti kata lain, gaya kepimpinan sahaja tidak cukup untuk mempengaruhi komitmen organisasi dengan baik, tetapi bagaimana seseorang ketua organisasi mengurus dan mewujudkan sebuah organisasi dengan persekitaran kerja yang positif adalah perlu diambil kira. Malah, kajian terkini oleh Burnes et al. (2016) dalam *Reimagining Organisational Change Leadership* dan juga Morowane (2019) juga melihat elemen memimpin dan mengurus perlu selari dan saling kaitan demi kelangsungan organisasi dan dalam menghadapi cabaran yang mungkin dihadapi oleh organisasi dalam abad ke-21. Cabaran dunia VUCA tentunya memerlukan seorang pemimpin yang cemerlang dalam kepimpinan, malah juga berkebolehan dalam mengurus sumber tenaga dengan lebih efisien. Ini bermakna, organisasi mungkin akan pincang sekiranya elemen kepimpinan dan

pengurusan tidak berjalan seiring. Dalam pengurusan organisasi, Ouchi (1981) dan Kemenade (2014) juga meletakkan faktor manusia (*human*) dalam mengurus organisasi sebagai salah satu daripada faktor penting. Malah Ouchi (1981) sendiri mencadangkan amalan bekerja dalam pasukan yang dapat merangsang motivasi pekerja untuk lebih komited dan setia terhadap organisasi.

5.3.8.3 Pengaruh Langsung dan Tidak Langsung Pemerksaan Guru Terhadap Komitmen Organisasi Guru dengan Kesejahteraan Guru di Tempat Kerja sebagai Perantara

Berdasarkan konteks kajian, dapatan menunjukkan bahawa komitmen organisasi guru tidak dapat dipengaruhi oleh pemerksaan guru secara langsung. Namun, komitmen organisasi guru dipengaruhi oleh kesejahteraan guru di tempat kerja manakala kesejahteraan di tempat kerja guru dipengaruhi oleh pemerksaan terhadap mereka. Ia memberi maksud bahawa elemen kesejahteraan guru di tempat kerja adalah sangat penting dalam meningkatkan komitmen organisasi guru, dan kesejahteraan guru di tempat kerja sangat dipengaruhi oleh pemerksaan yang diberikan kepada mereka. Semakin tinggi tahap pemerksaan guru, maka semakin tinggi kesejahteraan mereka di tempat kerja dan seterusnya memberi impak yang positif terhadap tahap komitmen organisasi mereka. Dapatan ini menyokong bukti empirikal yang melihat bahawa pemerksaan psikologikal itu sebagai konstruk yang mempengaruhi motivasi dalaman individu (Bandura, 1986; Ryan & Deci, 1987; Sprietzer, 1995), dan kepuasan kerja (Edwards et al., 2002; Jabbar & Hussin, 2018). Apabila guru, secara maksimum, dilibatkan dalam proses membuat keputusan dan diberi penghargaan atas setiap pencapaian, maka tahap motivasi, ketersediaan, dedikasi untuk bekerja dan komitmen

akan menjadi lebih kuat (Mabekeje et al., 2016). Sebaliknya, jika pencapaian tidak diberi pengiktirafan, mustahil kepuasan kerja akan terhasil (Jabbar & Hussin, 2018). Selain daripada sorotan kajian, *Self-Determination Theory* (SDT) juga menekankan perlunya memenuhi keperluan asas psikologikal yang didefinisikan juga sebagai “nutrisi” yang diperlukan oleh manusia (Deci & Ryan, 2000) seperti autonomi, perkaitan, dan kompeten yang boleh mendorong kepada tercetusnya perasaan positif dan sebagai mekanisme asas yang dapat menjelaskan perkembangan positif pekerja di tempat kerja seperti meningkatkan potensi diri, integriti dan kesejahteraan (Van den Broeck et al., 2008). Dalam ertikata lain, apabila seseorang merasa dirinya diupaya, motivasi dalaman dan keyakinan diri akan bertambah. Sebaliknya, jika mereka tidak mendapat pemerksaan yang secukupnya, maka dengan sendirinya motivasi dan keyakinan diri akan menurun (Ryan & Deci, 1987; Rosenholtz, 1985).

Selain daripada itu, Bush et al. (2019) juga menyuarakan pendapat bahawa sistem pengurusan organisasi seperti *top-down* akan membuatkan guru-guru tidak mahu dan tidak endah akan sebarang pembaharuan yang diperkenalkan oleh pihak perancangan dasar kerana mereka, sebagai pelaksana, tidak dilibatkan secara langsung dalam proses membuat keputusan. Hal yang demikian akan mencetuskan perasaan tidak puas hati dan akhirnya menjejaskan tahap komitmen mereka. Sebaliknya, jika pemerksaan yang diberikan itu mencukupi, maka dengan sendirinya akan mempengaruhi motivasi dan perasaan positif guru dan seterusnya akan mempengaruhi tahap komitmen mereka.

Kajian lalu tidak menunjukkan konsistensi dari segi pengaruh langsung pemerksaan guru terhadap komitmen organisasi (Alibakri & Amoli, 2016; Bogler & Nir, 2012; Devos et al., 2014; Kiral, 2020; Mabekeje et al., 2016; Oo & Myint, 2020; Smylie,

1992; Somech, 2010; Somech & Bogler, 2002). Dapatan kajian melibatkan pengaruh tidak langsung pemeraksanaan guru terhadap komitmen organisasi guru secara relatifnya adalah sesuatu yang baharu dalam populasi guru sekolah dan seharusnya dipandang positif kerana perlu memahami faktor-faktor yang mempengaruhi komitmen organisasi berdasarkan model-model komitmen (Allen & Meyer, 1991; Mathieu & Zajac, 1990; Steers, 1977) adalah pelbagai dan mungkin berubah-ubah mengikut bidang kerja dan tuntutan semasa.

Selain daripada faktor prediktif terhadap komitmen organisasi yang pelbagai, metodolgi kajian terkini juga boleh mempengaruhi dapatan kajian dan mungkin menyebabkan perbezaan jika dibandingkan dengan kajian-kajian terdahulu. Maka perbandingan dari aspek dapatan kajian mungkin tidak akan konsisten. Justeru, penggunaan kaedah analisis yang lebih tepat dalam kajian ini telah memberi kefahaman yang lebih dalam merungkai pengaruh pemeraksanaan guru terhadap komitmen organisasi guru apabila dikaitkan dengan keperluan asas psikologikal seperti autonomi, perkaitan, dan kompeten (Deci & Ryan, 2000). Kaedah analisis yang lebih tepat menunjukkan dapatan ini adalah lebih signifikan dengan situasi semasa.

Kajian lain oleh Dewettinck et al. (2004) yang juga menyimpulkan bahawa pemeraksanaan adalah berkait rapat dengan kepuasan kerja tetapi tidak signifikan dalam mempengaruhi prestasi kerja. Ini bermakna, tidak semua kajian pemeraksanaan menunjukkan signifikan terhadap komitmen pekerja. Walaupun kajian mereka tidak menjadikan guru sebagai populasi kajian dan tidak menggunakan konstruk yang sama iaitu kesejahteraan di tempat kerja, namun, dimensi yang digunakan dalam menguji konstruk kepuasan kerja juga berkait rapat dengan konstruk kesejahteraan di tempat

kerja. Ini kerana kedua-dua konstruk ini mempunyai konsep yang sama iaitu kebahagiaan di tempat kerja (Kappelman, 2016; Yusof et al., 2015), persepsi pekerja tentang kerja mereka (Luthans, 2002), dan perasaan positif terhadap pekerjaan (Batugal & Tindowen, 2019; Baroudi et al., 2020). Tambahan lagi, kedua-dua konstruk ini juga adalah berlandaskan kepada teori yang sama iaitu Teori Dua-Faktor oleh Herzberg (1959) dan juga diukur dengan dua faktor yang saling kaitan iaitu nilai dalaman (motivasi) dan nilai luaran (faktor tempat kerja). Maka, dapatan kajian ini dapat menguatkan lagi dapatan kajian oleh Dewettinck et al. (2004) dengan menggunakan populasi yang berlainan.

Kajian-kajian awal tentang faktor-faktor yang mempengaruhi komitmen oleh Meyer dan Allen (1997); Mowday, Porter dan Steers (1982); dan Organ dan Ryan (1995) juga menyebut bahawa kepuasan kerja merupakan salah satu daripada faktor yang mempengaruhi komitmen organisasi. Maka, dalam konteks kajian ini, dapatan menunjukkan bahawa kesejahteraan guru di tempat kerja merupakan perantara penuh bagi menjelaskan pengaruh pemerksaan guru terhadap komitmen organisasi guru. Ia adalah satu fenomena yang mungkin berlaku disebabkan oleh faktor-faktor yang telah dinyatakan oleh kajian terdahulu yang berkaitan komitmen organisasi. Ini membuktikan betapa pentingnya pihak pentadbir dalam mewujudkan persepsi positif dalam kalangan guru terhadap kerja guru terlebih dahulu melalui pemerksaan yang diberikan kerana persepsi positif sedemikian akan mempengaruhi tahap komitmen organisasi mereka. Selagi mereka tidak berasa positif dan seronok terhadap kerja, pemerksaan guru tidak akan dapat mempengaruhi komitmen organisasi guru. Kajian terkini (seperti Bezicha et al., 2019; Gordon, 2018) juga menekankan perlunya persekitaran kerja yang sihat dalam meningkatkan komitmen organisasi. Kajian ini

memberi satu nafas baharu dalam pengurusan sekolah yang lebih efektif dan komprehensif dalam meningkatkan komitmen organisasi guru memandangkan elemen meningkatkan kepuasan kerja guru di Amerika Syarikat (AS) melalui pemerksaan sudah menunjukkan trend yang semakin menaik sebagai salah satu reformasi dalam sistem pendidikan mereka (Bezicha et al., 2019).

Oleh yang demikian, dapatan kajian dapat dijadikan sebagai tambahan kepada literatur bidang kajian iaitu pemerksaan guru tidak secara langsung mempengaruhi komitmen organisasi guru tetapi untuk mempengaruhi komitmen organisasi guru, tahap kesejahteraan guru di tempat kerja perlu dipertingkatkan terlebih dahulu. Berkemungkinan, dengan cabaran organisasi dalam menghadapi abad ke-21, guru-guru memerlukan persekitaran dalaman kerja yang lebih positif dan kondusif. Keseimbangan dalam pembahagian tugas dan pengiktirafan kerja yang setara dengan beban kerja di sekolah amat penting untuk membolehkan guru kekal bersaing dan meningkatkan komitmen organisasi dan prestasi kerja. Dalam ertikata lain, elemen pemerksaan sahaja tidak cukup membuatkan mereka terus kekal komited, tetapi guru memerlukan suasana bekerja yang seronok supaya dapat menyokong mereka untuk bekerja dengan lebih cemerlang.

Sesungguhnya, selain daripada pemerksaan yang diberikan, guru juga mengharapkan sokongan daripada pihak pentadbiran, rakan sejawat, penghargaan terhadap kerja di sekolah dan pembahagian kerja yang lebih telus dan saksama. Dapatan ini membuktikan betapa signifikannya kesejahteraan di tempat kerja bagi kelestarian sekolah. Tanpa kesejahteraan guru di tempat kerja, elemen pemerksaan guru tidak dapat mempengaruhi komitmen organisasi guru dengan mudah.

5.3.8.4 Perbincangan Model Persamaan Berstruktur Secara Keseluruhan

Kajian ini juga memperkenalkan satu model baharu yang menunjukkan kepentingan kepimpinan kontekstual pengetua, pemeraksanaan guru dan kesejahteraan guru di tempat kerja sebagai penyumbang yang signifikan dan positif terhadap komitmen organisasi guru. Ia juga mengenal pasti kepentingan pemeraksanaan guru dan kesejahteraan guru sebagai perantara bersiri dalam meningkatkan komitmen organisasi guru. Dapatan kajian ini menunjukkan varians pemeraksanaan guru disumbangkan oleh kepimpinan kontekstual manakala varians kesejahteraan guru di sumbangkan oleh kepimpinan kontekstual pengetua dan pemeraksanaan guru. Varians komitmen organisasi guru pula disumbangkan oleh pengaruh langsung kepimpinan kontekstual pengetua dan pengaruh tidak langsung iaitu melalui perantara bersiri pemeraksanaan guru dan komitmen organisasi guru.

5.4 Implikasi Kajian

Perbincangan yang akan dikemukakan dalam segmen ini adalah berkaitan dengan implikasi kajian yang disusun berdasarkan implikasi secara teoretikal dan praktikal.

5.4.1 Implikasi Secara Teoretikal

Teori yang menjadi tunjang kepada kajian ini adalah hasil gabungan dua teori iaitu Teori Kontingensi Fiedler oleh Fiedler (1967) dan Teori Z yang diketengahkan oleh Ouchi (1981). Kedua-dua teori tersebut telah digabung dan dijadikan tunjang kepada kajian memandangkan gaya kepimpinan dan pengurusan organisasi perlu digabung jalin dan perlu bergerak seiring bagi memastikan pekerja dan organisasi mendapat manfaat masing-masing (memaksimumkan faedah dan meminimumkan kos). Asasnya, hubungan antara pemimpin dan orang bawahan adalah berbentuk “*causal-*

effect”, dan konsep “*win-win situation*” antara mereka perlu dipraktikkan bagi menjamin matlamat organisasi akan tercapai. Teori Z ini merupakan satu kerangka yang menerangkan secara jelas tentang pengurusan organisasi yang menekankan kesejahteraan pekerja melalui kepercayaan dalam meningkatkan komitmen dan kesetiaan pekerja terhadap organisasi. Ia menjelaskan bahawa komitmen pekerja dan kesetiaan terhadap organisasi akan dapat ditingkatkan dengan menjaga kesejahteraan mereka semasa bekerja melalui kepercayaan yang diberikan oleh ketua organisasi kepada orang bawahan serta rundingan sebelum membuat keputusan.

Oleh yang demikian, peranan seorang pemimpin dalam sesebuah organisasi supaya berupaya menjadi pemangkin atau “*catalyst*” yang dapat membuatkan pekerja mereka menjadi selesa semasa bekerja dan merasakan mereka adalah sebahagian daripada organisasi adalah sangat penting. Antara faktor pemangkin kepada perasaan positif tersebut adalah kepercayaan, penghargaan, dan penghormatan. Situasi demikian juga akan mendorong mereka untuk bekerja dengan lebih efisien dan efektif. Oleh sebab itu, berdasarkan Teori Z ini, aspek kepercayaan, penghargaan dan penghormatan dapat mewujudkan kesejahteraan pekerja dalam organisasi dan ia menjadi keutamaan dalam memastikan pekerja kekal komited dan setia bersama organisasi (Islam & Kalamuthu, 2020).

Kesejahteraan guru di tempat kerja yang dimaksudkan dalam kajian ini adalah guru mendapat sokongan daripada organisasi seperti menyediakan persekitaran kerja yang selamat dan hak dalam mendapatkan pelbagai kemudahan termasuk latihan dan kursus pementapan profesionalisme, mengamalkan kebersamaan dalam membuat keputusan, mempercayai kemampuan pekerja, mengadakan rundingan dan mementingkan satu

hubungan yang erat sebagai sebuah keluarga antara ketua organisasi dengan pekerja bawahan. Persekitaran kerja yang positif ini dipercayai bersifat “berantai” iaitu dapat mewujudkan kesejahteraan dalam bekerja dan seterusnya meningkatkan komitmen organisasi mereka.

Teori Kontingensi Fiedler pula menerangkan keperluan terhadap kreativiti dan kebijaksanaan dalam kepimpinan yang bertindak berdasarkan konteks semasa berasaskan faktor dalaman dan faktor luaran sekolah. Sebagai contoh, seorang pemimpin yang sensitif terhadap isu atau cabaran semasa seperti dunia VUCA tentunya akan bertindak dengan mengambil kira kesukaran yang dihadapi, peluang yang mungkin wujud, disamping mengadakan pelan kontingensi bagi aktiviti yang dirancang. Ini bermaksud, keberkesanan seorang pemimpin ditentukan oleh kemampuannya dalam mentafsir situasi yang dihadapi dan menyesuaikan kepimpinannya agar sesuai dan selari dengan tuntutan semasa sehingga visi organisasi tercapai. Dalam erti kata lain, penggabungan dua teori iaitu Teori Kontingensi dan Teori Z ini akan membawa kepada corak kepimpinan dan pengurusan yang lebih berkesan dan komprehensif dalam usaha meningkatkan komitmen organisasi guru demi mendapatkan hasil yang memberangsangkan.

Dalam Bahagian 1.6, penyelidik telah menyatakan bahawa kajian ini dirancang untuk menambah kerangka teoretikal dalam pengembangan sesuatu model. Kerangka tersebut dapat menjelaskan beberapa faktor yang dapat mempengaruhi komitmen organisasi guru. Kajian ini juga menganggarkan dan mengembangkan dua teori, iaitu Teori Kontingensi dan Teori Z, dalam konteks kepimpinan kontekstual pengetua, pemerksaan guru, kesejahteraan guru di tempat kerja dan komitmen organisasi guru.

Dalam kajian ini, kepimpinan kontekstual pengetua, pemerksaan guru dan kesejahteraan guru di tempat kerja merupakan penentu kepada komitmen organisasi guru.

Pengkaji mendapati bahawa pemboleh ubah yang dipilih dan hipotesis terhadap perantara bersiri (*serial mediation*) telah berjaya menyokong penggabungan ideologi Teori Kontingensi Fiedler dan Teori Z. Dapatan merumuskan bahawa gaya kepimpinan yang peka dan berkemampuan mentafsir situasi dengan tangkas serta penekanan kepada amalan mengupaya guru-guru dalam menjalankan tugas di sekolah dapat mempengaruhi kesejahteraan mereka dan, seterusnya, terbukti signifikan dan positif dalam meningkatkan komitmen organisasi guru. Dalam erti kata lain, pemboleh ubah dalam kajian yang diuji secara bersiri dalam model yang dibina telah memberi kesan yang positif terhadap komitmen organisasi guru.

Pengkaji juga bersetuju dengan dapatan kajian oleh Gordon (2018) iaitu gaya kepimpinan yang dapat meningkatkan komitmen guru dan terus kekal dalam profesion (*retention*) adalah berkait rapat dengan kepimpinan situasi yang berlandaskan kepada Teori *Path-Goal*. Namun, berlandaskan kepada teori asas yang berbeza, pengkaji dapat membuktikan bahawa dengan gabungan ideologi Teori Z dan Teori Kontingensi Fiedler, kepimpinan yang responsif kepada konteks yang lebih luas juga dapat meningkatkan komitmen organisasi guru. Jelasnya, kedua-dua kajian yang dijalankan oleh Gordon (2018) dan kajian ini telah mengukuhkan pandangan bahawa komitmen organisasi guru akan meningkat sekiranya pemimpin responsif dengan konteks semasa walaupun berasaskan teori yang berbeza. Kajian terkini membuktikan bahawa dengan elemen kecerdasan kontekstual yang dimiliki oleh seorang pengetua, sokongan

terhadap aspek pedagogi dan menekankan aspek keserakanan, terbukti signifikan dalam meningkatkan komitmen organisasi guru dan sebagai salah satu daripada ciri-ciri kepemimpinan berkesan. Keperluan atau peristiwanya elemen kecerdasan kontekstual atau kognitif telah disarankan juga oleh Gröschl et al. (2016); Kutz (2008); Khanna (2014); Lang (2019); Marishane (2020); dan Marishane dan Mampane (2018) sebagai kemampuan berfikir yang seharusnya dimiliki oleh pemimpin sekolah supaya mereka arif dalam bertindak dan responsif kepada konteks semasa.

Terdapat juga implikasi terhadap teori yang sedia ada dan kajian empirikal yang lepas tentang hubungan antara kepemimpinan sekolah dengan komitmen organisasi guru. Kesemua gaya kepemimpinan yang dikaji dan hubungannya dengan komitmen organisasi guru menunjukkan hubungan yang signifikan dan positif, namun kajian kepemimpinan kontekstual pengetua dan hubungannya dengan komitmen organisasi guru masih belum menyumbang kepada bukti empirikal dalam kajian yang berkaitan komitmen organisasi guru.

Kajian literatur membuktikan bahawa kepemimpinan pengetua mempunyai hubungan langsung terhadap komitmen organisasi guru, namun tidak banyak kajian yang memfokus kepada bagaimana proses tersebut berlaku. Oleh itu, dapatan kajian ini telah membuktikan penambahbaikan kepada Teori Z dan Teori Kontingensi Fiedler, khususnya dalam bidang pendidikan, dengan menghasilkan satu model pengaruh kepemimpinan kontekstual pengetua, pemeraksanaan guru, dan kesejahteraan guru di tempat kerja terhadap komitmen organisasi guru.

Walaupun kajian ini tidak mengkaji dimensi kepimpinan kontekstual pengetua secara berasingan dalam mempengaruhi konstruk lain dalam kajian, namun unsur dan peranan konstruk kepimpinan kontekstual secara total dan fungsi aspek psikologikal, seperti pemerksaan guru dan kesejahteraan guru di tempat kerja yang berperanan sebagai perantara bersiri dalam model, menunjukkan hubungan signifikan dan positif terhadap komitmen organisasi guru. Dalam ertikata lain, aspek psikologikal yang dapat merangsang secara tidak langsung motivasi guru untuk terus melaksanakan tugas terbukti penting dalam mempengaruhi komitmen organisasi mereka.

Teori kepimpinan pengetua yang selama ini digunakan dalam meningkatkan komitmen organisasi guru di sekolah mungkin dapat dikaji dengan lebih mendalam dan dibuat penambahbaikan apabila kajian-kajian terdahulu yang memfokuskan faktor konteks dalam memimpin sekolah dan kaitannya dengan kejayaan sekolah terbukti berkesan seperti kajian oleh Akkary (2014); Alqahtani (2020); Michalak (2014); Noman et al. (2017, 2018); dan Truong dan Hallinger (2015). Adalah menjadi kurang sesuai jika meletakkan gaya kepimpinan tertentu dan rigid dalam usaha meningkatkan komitmen organisasi guru. Keperluan dalam kepelbagaian gaya kepimpinan berdasarkan konteks perlu diketengahkan. Justeru, kajian lanjutan diperlukan bagi melihat bagaimana dua teori ini saling melengkapi dan melihat bagaimana kedua-dua teori ini boleh diaplikasikan dalam konteks guru Malaysia, khususnya.

Dapatan kajian ini juga menjawab permasalahan kajian mengenai pengaruh kepimpinan kontekstual pengetua, pemerksaan guru dan kesejahteraan guru di tempat kerja terhadap komitmen organisasi guru. Berdasarkan tinjauan literatur, masih belum terdapat kajian yang menerangkan pengaruh tidak langsung kepimpinan kontekstual

pengetua, pemerksaan guru, kesejahteraan guru di tempat kerja dan komitmen organisasi guru dalam satu kajian. Oleh yang demikian, kajian ini telah berjaya mendapatkan tambahan literatur bagi menjelaskan perkaitan pemboleh ubah-pemboleh ubah tersebut.

Penggunaan teori yang menjadi asas kajian mempunyai sedikit perbezaan berbanding kajian lain yang dijalankan dalam bidang pendidikan. Kebiasaannya, kajian komitmen sangat sinonim dengan *Path-Goal Theory* dan *Social Exchange Theory* yang berkonsepkan timbal balik di antara satu pihak dengan satu pihak yang lain. Walau bagaimanapun, teori yang dibina di Barat ini mungkin sesuai untuk guru Barat kerana mereka berkongsi nilai-nilai yang hampir sama. Berbanding dengan guru di Malaysia yang bertugas dalam persekitaran pendidikan yang formal serta amalan membuat keputusan yang masih berkonsepkan atas-bawah (*top-down*) yang masih menebal dalam kalangan sesetengah pentadbir, khasnya pentadbir sekolah. Berkemungkinan, konsep pemerksaan Barat yang dicadangkan dan mempunyai signifikan positif terhadap komitmen organisasi guru tidak begitu berjaya di sokong dengan amalan kerja guru Malaysia. Ini kerana, kajian ini membuktikan bahawa pemerksaan yang diberikan oleh pihak pentadbir tidak berjaya mempengaruhi komitmen organisasi guru selagi mana ia tidak mendatangkan kesejahteraan dalam bekerja. Ini membuktikan bahawa guru sangat mementingkan keselesaan dalam bekerja hasil daripada pemerksaan yang diberikan kerana impak pemerksaan terhadap mereka sangat mempengaruhi tahap kesejahteraan bekerja mereka.

Oleh itu, satu kajian lanjutan diperlukan untuk melihat konsistensi ideologi Teori Z dan Teori Kontingensi Fiedler dalam kepimpinan khususnya dalam konteks guru

Malaysia. Malahan, kajian terkini telah pun menunjukkan kebangkitan semula Teori Kontingensi Fiedler dalam kepimpinan berasaskan konteks. Berdasarkan tinjauan literatur juga, masih belum terdapat kajian yang menerangkan hubungan secara langsung dan tidak langsung serta perantara bersiri di antara pemboleh ubah kepimpinan kontekstual pengetua, pemeraksanaan guru, kesejahteraan guru di tempat kerja dan komitmen organisasi guru dalam satu kajian. Justeru, kajian ini berjaya menambah bukti literatur dalam bidang kajian.

5.4.2 Implikasi Secara Praktikal

Implikasi secara praktis dapat dilihat melalui keberkesanan sistem pendidikan yang dinilai berdasarkan aspek kepimpinan kontekstual pengetua, pemeraksanaan guru, kesejahteraan guru di tempat kerja dan komitmen organisasi guru. Walaupun dapatan kajian hanya memfokus kepada perspektif guru sekolah menengah harian, namun, dapatan kajian dapat dijadikan sebagai panduan dalam mengukur tahap dan faktor yang mempengaruhi komitmen organisasi guru.

5.4.2.1 Implikasi Kepada Guru

Hasil dapatan adalah jelas melambangkan ciri-ciri dan implikasi dalam meningkatkan komitmen organisasi guru khususnya bagi guru-guru sekolah menengah. Pertama, ketiga-tiga faktor prediktif dengan jelas dapat mempengaruhi komitmen organisasi guru secara berantai. Kedua, jelas menunjukkan bahawa faktor prediktif dapat menyumbang kepada varians komitmen organisasi guru dengan baik. Oleh yang demikian, dapatan yang positif ini dapat membantu dan menjadi panduan kepada pihak sekolah atau para pentadbir bagi mendapatkan sedikit idea dan cadangan bagi meningkatkan tahap komitmen organisasi guru. Melalui pemantapan elemen pemeraksanaan guru dan

kesejahteraan guru di tempat kerja, pengaruh tidak langsung kepemimpinan pengetua terhadap komitmen organisasi guru dapat diterangkan dengan lebih jelas.

Dapatan ini jelas membuktikan bahawa komitmen organisasi guru banyak dipengaruhi oleh tahap kesejahteraan mereka semasa bekerja dan ianya banyak dipengaruhi oleh sejauh mana pemerksaan diberikan terhadap mereka. Maka, pentadbir seharusnya kreatif dan bijak dalam mewujudkan suasana positif dan suportif supaya kedua-dua elemen ini berkait dan seterusnya meningkatkan komitmen organisasi guru. Memandangkan gaya kepemimpinan kontekstual, pemerksaan guru dan kesejahteraan guru di tempat kerja dapat mempengaruhi komitmen organisasi guru, peranan seorang pengetua dalam mencorakkan cara pelaksanaan kerja yang positif perlu ditekankan. Ini bermakna, kebolehan pemimpin sekolah berfikir dengan tangkas dan bijak, kecekapan dalam memimpin dan mengurus sekolah sangat signifikan dengan kepercayaan, penghormatan dan penghargaan yang diberikan kepada guru, pengagihan tugas secara adil dan saksama yang berlandaskan kepada kemahiran guru dan pemberian autonomi khususnya dalam hal yang berkaitan pengajaran guru bersama murid menjadi asas penting dalam membicarakan hal komitmen organisasi guru.

5.4.2.2 Implikasi Kepada Pengetua

Selain daripada itu, amalan kepemimpinan kontekstual pengetua juga perlu diketengahkan sebagai salah satu kepemimpinan yang dapat meningkatkan komitmen organisasi kerana terbukti ianya signifikan dan positif terhadap komitmen organisasi guru. Sebagaimana kajian awal komitmen organisasi oleh Meyer dan Allen (1997); Meyer et al. (1993); Mowday, Porter dan Steers (1982); dan Organ dan Ryan (1995), mereka juga mendapati bahawa kepemimpinan adalah salah satu daripada faktor

organisasi yang dapat mempengaruhi komitmen organisasi walaupun tahap pengaruh di antara gaya kepemimpinan dan komitmen organisasi ini adalah berbeza berdasarkan amalan bagi setiap kepemimpinan tersebut. Maka dapatan ini menjadi sumbangan kepada sistem pendidikan Malaysia dalam memahami bagaimana ciri-ciri dan amalan kepemimpinan kontekstual pengetua secara langsung dapat mempengaruhi komitmen organisasi guru.

Jelasnya, secara positif, dimensi kepemimpinan kontekstual pengetua, seperti dimensi keserakanan, dimensi sokongan pedagogik dan dimensi kecerdasan kontekstual, secara total mempengaruhi komitmen organisasi guru. Ini kerana dapatan menunjukkan bahawa pengetua yang mengamalkan gaya kepemimpinan pelbagai dan responsif terhadap konteks, berfikiran tangkas dan bijaksana dalam mentafsir konteks, mementingkan kolaboratif dan mesra bersama warga sekolah serta menitik beratkan hal akademik adalah merupakan ciri-ciri kepemimpinan yang mampu berdaya saing dalam abad ke-21 sebagai salah satu kepemimpinan sekolah yang berkesan. Kajian kepemimpinan terkini seperti kajian oleh Chen et al. (2016), Clarke dan O'Donoghue (2016), Daniëls et al. (2019), Gao et al. (2018), Gordon (2018), Hallinger (2016), Marishane (2020), dan Noman et al (2017, 2018) juga menyarankan dan menekankan kepemimpinan berdasarkan konteks dalam kepemimpinan sekolah abad ke-21.

Selain daripada itu, gaya kepemimpinan kontekstual pengetua dapat dijadikan sebagai kayu pengukur amalan kepemimpinan yang berjaya khasnya dalam konteks Malaysia. Sudah menjadi kebiasaan, teori kepemimpinan Barat menjadi rujukan dalam kepemimpinan sekolah apabila banyak kajian menunjukkan kepemimpinan yang dipelopori oleh Barat telah menghasilkan impak yang positif terhadap sekolah khasnya bagi populasi Barat.

Namun, kajian ini telah membuktikan bahawa kepimpinan berdasarkan konteks juga mampu mempengaruhi komitmen organisasi guru dengan baik. Maka implikasi kajian ini mungkin akan membuka ruang, peluang dan tumpuan yang lebih kepada aspek kepimpinan kontekstual terhadap komitmen organisasi guru dan juga hubungannya dengan pemboleh ubah yang lain. Dalam erti kata lain, kepentingan kepimpinan kontekstual pengetua dalam mempengaruhi perilaku positif guru perlu diberi pertimbangan agar konsep kepimpinan itu diperluaskan di peringkat sekolah.

5.5 Cadangan untuk Kajian Lanjutan

Tujuan keseluruhan kajian ini adalah bagi menentusahkan model pengaruh kepimpinan kontekstual pengetua, pemerksaan guru dan kesejahteraan guru di tempat kerja terhadap komitmen organisasi guru. Tinjauan soal selidik digunakan bagi mendapatkan perspektif guru iaitu dalam kalangan guru sekolah menengah harian negeri Kelantan tentang pengaruh tersebut. Sehubungan itu, hasil dapatan penyelidikan ini telah menunjukkan secara teoretikal tentang pengaruh kepimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru melalui perantara bersiri iaitu pemerksaan guru dan kesejahteraan guru di tempat kerja. Namun, dapatan kajian ini tidak merangkumi perspektif keseluruhan populasi guru di Malaysia. Justeru itu, terdapat beberapa cadangan untuk kajian akan datang.

Pertama, kajian lanjutan oleh Institut Aminuddin Baki (IAB), iaitu sebuah institusi yang terkenal dengan anjuran pelbagai jenis kursus, konferens, dan kajian yang berkaitan dengan kepimpinan sekolah di Malaysia. Institut ini juga sentiasa peka terhadap kehendak semasa dalam meningkatkan kualiti sekolah melalui kepimpinan yang berkesan. Maka, dengan terhasilnya satu alat ukur kepimpinan kontekstual

pengetua, kajian lanjutan dalam melihat konsistensi keberkesanan kepimpinan tersebut melalui pembinaan item dalam alat ukur baharu ini sangat diperlukan. Oleh itu, kajian yang akan datang adalah disarankan agar alat ukur kepimpinan kontekstual pengetua ditekankan sebagai satu alat ukur bagi menguji keberkesanan kepimpinan ini terhadap pemboleh ubah yang lain.

Kedua, dapatan kajian membuktikan bahawa pengaruh kepimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru dapat dijelaskan dengan dua perantara bersiri iaitu pemerksaan guru dan kesejahteraan guru di tempat kerja. Ia merupakan satu kaedah baharu dengan elemen perantara bersiri bagi menjelaskan pengaruh tersebut dengan lebih berkesan. Selain itu, gaya kepimpinan yang baharu juga digunakan bagi melihat pengaruh kepimpinan tersebut ke atas komitmen organisasi guru. Maka, dicadangkan agar kajian akan datang mengaplikasi perantara bersiri, iaitu pemerksaan guru dan kesejahteraan guru di tempat kerja, ke dalam model kepimpinan yang lain.

Ketiga, sampel kajian ini hanya melibatkan guru-guru sekolah menengah harian negeri Kelantan sahaja, maka kajian akan datang disarankan supaya menilai impak model struktural yang dicadangkan dalam kajian ini ke atas sampel guru yang berlainan kriteria seperti guru sekolah rendah, guru sekolah berasrama penuh atau guru sekolah swasta.

Keempat, memandangkan pentingnya pengaruh kepimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru, maka kajian akan datang adalah disarankan supaya menggunakan mekanisme yang berlainan bagi menjelaskan pengaruh tersebut.

Berkemungkinan, masih terdapat mekanisme lain yang lebih baik bagi menjelaskan pengaruh kepemimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru.

Kelima, kajian ini hanya melibatkan kaedah kuantitatif sahaja. Salah satu keperluan dalam kajian ini adalah membina satu alat ukur baharu bagi membolehkan pengukuran dibuat khususnya bagi mengenal pasti pengaruh kepemimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru. Oleh yang demikian, kajian kualitatif sangat diperlukan. Kaedah kualitatif membolehkan sesi temuramah dijalankan bagi mendapatkan perspektif guru dengan lebih mendalam terhadap keberkesanan kepemimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi mereka. Selain daripada itu, disarankan menggunakan soalan “*open-ended*” bagi membolehkan dapatan kajian lebih bervariasi.

Keenam, apabila kajian dapat membuktikan bahawa pemerksaan guru dan kesejahteraan guru di tempat kerja secara bersiri dapat meningkatkan komitmen organisasi guru, maka ideologi yang diketengahkan oleh Teori Z dan Teori Kontingensi Fiedler terbukti efektif berdasarkan sampel yang digunakan. Oleh yang demikian, disarankan penggunaan ideologi Teori Z dan Teori Kontingensi Fiedler digunakan sebagai teori yang menjadi pendokong utama dalam kajian yang akan datang dan melihat bagaimana amalan serta sikap pekerja di sesetengah negara di Timur, contohnya Jepun, dapat diadaptasi dalam kalangan sampel guru di Malaysia.

Seterusnya, kajian ini berpotensi untuk dijadikan sebagai pendua bagi membolehkan generalisasi dibuat ke atas sampel guru Malaysia. Maka, kajian akan datang digalakkan supaya populasi kajian diperluaskan kepada populasi guru Malaysia.

5.6 Kesimpulan

Kajian yang telah dijalankan ini adalah bagi menguji model yang menggabungkan keempat-empat konstruk iaitu kepimpinan kontekstual pengetua, pemerksaan guru, kesejahteraan guru di tempat kerja dan komitmen organisasi guru. Model yang dicadangkan ini adalah bagi menguji pengaruh langsung dan pengaruh tidak langsung kepimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru. Hasil kajian merumuskan bahawa kepimpinan kontekstual mempunyai pengaruh langsung dan pengaruh tidak langsung terhadap komitmen organisasi guru. Manakala pemerksaan guru dan kesejahteraan guru di tempat kerja berperanan sebagai perantara bersiri bagi menjelaskan pengaruh tidak langsung kepimpinan kontekstual pengetua terhadap komitmen organisasi guru.

Dapatan kajian ini mencadangkan beberapa aspek yang harus ditambah baik supaya peranan pengetua sebagai pemimpin sekolah dalam meningkatkan komitmen organisasi guru adalah lebih efektif. Melalui kepimpinan pengetua, elemen pemerksaan guru dan kesejahteraan guru di tempat kerja merupakan antara faktor penting yang harus diberi perhatian dalam usaha meningkatkan komitmen guru terhadap sekolah. Oleh yang demikian, kepercayaan pengetua terhadap guru dalam melaksanakan tugas, memberi peluang kepada guru dalam membuat keputusan yang berkaitan proses pengajaran mereka di bilik darjah, memberi penghargaan ke atas pencapaian guru, mengagihkan tugas dengan adil dan saksama dan menyantuni guru perlu dipertingkatkan supaya mereka berasa seronok semasa bekerja dan seterusnya meningkatkan komitmen mereka terhadap sekolah. Tiada dapatan dalam bidang sains sosial yang bersifat benar mahupun salah kerana bidang sains sosial merupakan bidang yang kompleks. Oleh yang demikian, perkara yang lebih mustahak adalah

penglibatan dan usaha yang berterusan amat diperlukan di semua peringkat dalam bidang pendidikan bagi memastikan guru kekal komited demi kelestarian pendidikan sekolah.



RUJUKAN

- Abdullah, A. G. K., Almadhoun, T. Z., & Ling, Y. L. (2015). Organizational empowerment and commitment: The mediating effect of psychological empowerment. *Asian Journal of Social Sciences, Arts and Humanities*, 3(2), 1-7. www.multidisciplinaryjournals.com
- Abid, G., Contreras, F., Ahmed, S., & Qazi, T. (2019). Contextual factors and organizational commitment: Examining the mediating role of thriving at work. *Sustainability*, 11(17), 1-18. <https://doi.org/10.3390/su11174686>
- Affendi, F. (2014). Tahap kepuasan kerja dan komitmen organisasi dalam kalangan guru kolej vokasional: pendekatan structural equation model (Tesis kedoktoran, Universiti Tun Hussein Onn Malaysia). University of Tun Hussein Onn Research Repository. http://eprints.uthm.edu.my/id/eprint/7084/1/FATIMAH_BINTI_AFFENDI_24.pdf
- Afthanorhan, W. M. A. B. W., Ahmad, S., & Mamat, I. (2014). Pooled Confirmatory Factor Analysis (PCFA) using structural equation modeling on volunteerism program: A step by step approach. *International Journal of Asian Social Science*, 4(5), 642-653.
- Ahmad, S., Zulkurnain, N. N. A., & Khairushalimi, F. I. (2016). Assessing the validity and reliability of a measurement model in Structural Equation Modeling (SEM). *Journal of Advances in Mathematics and Computer Science*, 1-8. <https://doi.org/10.9734/BJMCS/2016/25183>
- Ahmed, N., & Malik, B. (2019). Impact of Psychological Empowerment on Job Performance of Teachers: Mediating Role of Psychological Well-being. *Review of Economics and Development Studies*, 5(3), 451-460. <https://doi.org/10.26710/reads.v5i3.693>
- Aithal, P. S., & Kumar, P. M. (2016). Comparative analysis of theory X, theory Y, theory Z, and Theory A for managing people and performance. *International Journal of Scientific Research and Modern Education (IJSRME)*, ISSN (Online), 2455-5630. <https://ssrn.com/abstract=2822997>
- Akdemir, Ö. A., & Ayik, A. (2017). The impact of distributed leadership behaviors of school principals on the organizational commitment of teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 5(n12B), 18-26. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1165487>
- Akkary R.K. (2014). The role and role context of Lebanese school principal: Toward a culturally grounded understanding of the principalship. *Educational Management Administration and Leadership*, 42(5), 718-742. <https://doi.org/10.1177%2F1741143213510503>
- Akter, S., & Hani, U. (2011). *Complex modeling in marketing using component-based SEM*. <https://ro.uow.edu.au/commpapers/2891/>

- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction, 58*, 126-136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- Ali, A. J., Abdullah, A. G. K., & Mohamed, I. (2019). Amalan pemerkasaan dan autonomi guru dalam pembelajaran dan pemudahcaraan abad ke-21 [The practice of teacher empowerment and autonomy in 21st century learning and facilitation]. *Jurnal Kepimpinan Pendidikan, 6*(1), 49-58. <http://eprints.iab.edu.my/v2/id/eprint/905>
- Ali, N. (2013). Motivation-hygiene theory: Applicability on teachers. *Journal of Managerial Sciences, 7*(1).
- Aliakbari, M., & Amoli, F. A. (2016). The effects of teacher empowerment on teacher commitment and student achievement. *Mediterranean Journal of Social Sciences, 7*(4), 649-649. <http://Doi:10.5901/mjss.2016.v7n4p649>
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1996). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: An examination of construct validity. *Journal of Vocational Behavior, 49*(3), 252-276. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1996.0043>
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research and application*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Al-Mahdy, Y. F. H., Emam, M. M., & Hallinger, P. (2018). Assessing the contribution of principal instructional leadership and collective teacher efficacy to teacher commitment in Oman. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 69*(1), 191-201. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.007>
- Altun, M. (2017). The effects of teacher commitment on student achievement. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies, 3*(3), 51-54. <https://doi.org/10.6007/IJARBS%2FV7-I11%2F3475>
- Amin, W., Akram, U., Shahzad, F., & Amir, M. (2018). Impact of transformation leadership on affective employee's commitment. *European Online Journal of Natural and Social Sciences, 7*(1), 48-57. https://european-science.com/eojnss_proc/article/view/5347
- Amos Development Corporation. (2012). *User-defined estimands*. Amos Development Corporation. <http://amosdevelopment.com/index.html>
- Andere, E. (2015). Are Teachers Crucial for Academic Achievement? Finland Educational Success in a Comparative Perspective. *Education Policy Analysis Archives, 23*(39), n39. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1752>
- Andrews, K. (2017). Culture, curriculum, and identity in education. *Journal of Ethnic and Cultural Studies, 4*(2), 99-101.

- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. Longman Publishing Group.
- Aslamiah, H. (2019). Teachers organizational commitment in elementary school: A study in Banjarmasin Indonesia. *The Open Psychology Journal*, 12(1), 1-6.
- Avidov-Ungar, O., & Arviv-Elyashiv, R. (2018). Teacher perceptions of empowerment and promotion during reforms. *International Journal of Educational Management*, 32(1), 155-170. <https://doi.org/10.1108/IJEM-01-2017-0002>
- Avidov-Ungar, O., Fridman, I., & Olshtain, E. (2014). Empowerment amongst teachers who hold leadership positions. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 20(6), 704-720.
- Awang, Z. (2012). *Structural Equation Modeling Using AMOS Graphic*. Penerbit Universiti Teknologi MARA.
- Awang, Z., Hui, L.S., & Zainudin, N.F.S. (2018). *Pendekatan Mudah SEM Structural Equation Modelling*. MPWS Rich Resources Sdn. Bhd.
- Awbery, C. (2014). Collegiality as a leadership strategy within 21st century education- a single case study (Dissertasi kedoktoran, University Birmingham). <https://etheses.bham.ac.uk/id/eprint/5045/1/Awberry14EdD.pdf>
- Ayala, E. M. V. (2018). Examining the relationship between the emotional intelligence of principals as perceived by teachers and teachers' organizational commitment. (Doctoral dissertation, Our Lady of the Lake University). ProQuest Dissertations and Theses Global. <https://search.proquest.com/openview/6413f01f7734f0231de44aae63e48053/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Azumi, K. (1982). Theory Z: How American business meet the Japanese challenge by Willian G. Ouchi. *Administrative Science Quarterly*, 1, 155-158.
- Bahkia, A. S., Awang, Z., Rahlin, N. A., & Rahim, M. Z. A. (2020). The importance of supportive leadership in the sewerage operation industry in malaysia: a case of Indah Water Konsortium private limited (iwk). *Humanities & Social Sciences Reviews*, 8(3), 149-162. <https://doi.org/10.18510/hssr.2020.8317>
- Bahtiar, R. A., Ibrahim, S., Ariffin, H., Ismail, N. H. & Wan Isa, W.M. K. (2020). *Peranan dan Cabaran Pemimpin Pendidikan Dalam Memastikan Matlamat dan Agenda Pendidikan Dilestari dalam Tempoh Perintah Kawalan Pergerakan (PKP) COVID-19*. Jabatan Pembangunan Staf Institut Aminuddin Baki, Kementerian Pendidikan Malaysia. <http://iab.moe.edu.my/bahanportal/pemberitahuan/2020/2.%20PERANAN%20DAN%20CA>
- Bakalar, B. (2017). Understanding the whole student: holistic multicultural education [Book Review]. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 4(2), 96-98.

- Balyer, A., Özcan, K., & Yildiz, A. (2017). Teacher empowerment: School administrators' roles. *Eurasian Journal of Educational Research*, 70, 1-18. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2017.70.1>.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Baroudi, S., Tamim, R., & Hojeij, Z. (2020). A quantitative investigation of intrinsic and extrinsic factors influencing teachers' job satisfaction in Lebanon. *Leadership and Policy in Schools*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1734210>
- Batugal, M. L.C., & Tindowen, D. J. C. (2019). Influence of organizational culture on teachers' organizational commitment and job satisfaction: The case of Catholic Higher Education Institutions in the Philippines. *Universal Journal of Educational Research*, 7(11), 2432-2443. <http://DOI:10.13189/ujer.2019.071121>
- Beauchamp, G., Hulme, M., Clarke, L., Hamilton, L., & Harvey, J.A. (2021). 'People miss people': A study of school leadership and management in the four nations of the United Kingdom in the early stage of the COVID-19 pandemic. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 375-392. <http://doi:10.1177/1741143220987841>
- Benawa, A., Gea, A. A., & Willyarto, M. N. (2017). Improving teacher's commitment by improving external factors. *Advanced Science Letters*, 23(2), 925-928. <https://doi.org/10.1166/asl.2017.7440>
- Ben-Peretz, M., & Flores, M. A. (2018). Tensions and paradoxes in teaching: implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 202-213. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1431216>
- Berkovich, I., & Bogler, R. (2020). Conceptualising the mediating paths linking effective school leadership to teachers' organisational commitment. *Educational Management Administration & Leadership*, 1741143220907321. <https://doi.org/10.1177%2F1741143220907321>
- Best, J. & Kahn, J. (1977). *Research in education*. 9th ed. Chicago: University of Illinois.
- Bibi, A., Khalid, M. A., & Hussain, A. (2019). Perceived organizational support and organizational commitment among special education teachers in Pakistan. *International Journal of Educational Management*. <https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2017-0365>
- Blömeke, S., Olsen, R. V., & Suhl, U. (2016). Relation of student achievement to the quality of their teachers and instructional quality. In T. Nilsen, J-E, Gustafsson (Eds.). *Teacher Quality, Instructional Quality and Student Outcomes* (pp. 21-50). US: IEA Research for Education. <http://DOI:10.1007/978-3-319-41252-8>

- Boateng, G.O., Neilands, T.B., Frongillo, E.A., Melgar-Quiñonez, H.R., & Young, S.L. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: A primer. *Frontiers in Public Health*, 6, 1-18. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00149>
- Boey, E. K. (2010). *Teacher empowerment in secondary schools: A case study in Malaysia*. Herbert Utz Verlag.
- Both, J., Borgatto, A. F., Lemos, C. A. F., Ciampolini, V., & Nascimento, J. V. D. (2017). Physical Education teachers' well-being and its relation with gender. *Motricidade*, 13(4), 23-32. <http://dx.doi.org/10.6063/motricidade.10165>
- Brezicha, K. F., Ikoma, S., Park, H., & LeTendre, G. K. (2019). The ownership perception gap: exploring teacher job satisfaction and its relationship to teachers' and principals' perception of decision-making opportunities. *International Journal of Leadership in Education*, 23(4), 428-456. <https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1562098>
- Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1(3) 185-216. <https://doi.org/10.1177%2F135910457000100301>
- Brown, T. A., & Moore, M. T. (2012). Confirmatory factor analysis. *Handbook of structural equation modeling*, 361-379.
- Browne, M.W. & Cudeck, R. (1993). *Structural equation models: Alternative ways of assessing model fit in Testing*. K.A Bollen and J.S Long, (Eds) Newbury Park, CA: Sage, 136-62
- Bryson, A., Stokes, L., & Wilkinson, D. (2018). *Are Schools Different? Well-being and Commitment among Staff in Schools and Elsewhere*. IZA Discussion Paper, No 14456. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3170245
- Burnes, B., Hughes, M., & By, R. T. (2016). Reimagining organisational change leadership. *Leadership*, 14(2), 141-158. <https://doi.org/10.1177%2F1742715016662188>
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680>
- Bush, T., Hamid, S. A., Ng, A., & Kaparou, M. (2018). School leadership theories and the Malaysia Education Blueprint. *International Journal of Educational Management*. <https://doi.org/10.1108/IJEM-06-2017-0158>
- Bush, T., Ng, A., Wei, K. T., Josephine, C., Glover, D., & Lee, D. (2019). *Dasar Pendidikan di Malaysia: Cabaran Pelaksanaan dan Rundingan Dasar* [Education Policy in Malaysia: Challenges of Policy Implementation and

Negotiation]. Singapore: The Head Foundation, Human Capital & Education for Asian Development.

<https://www.nottingham.edu.my/Education/documents/education-leadership-conference/Policy-Brief-No-7-BM.pdf>

- Byrne, B. M. (1998). *Structural equation modeling with LISREL, PRELIS, and SIMPLIS: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming (2nd ed.)*. Routledge.
- Carcolini, P. J. (2017). Curricula for Sustainability in Higher Education. [Book Review]. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 4(2), 102-104.
- Cattell, R. B., & Burdsal Jr, C. A. (1975). The radial parcel double factoring design: A solution to the item-vs-parcel controversy. *Multivariate Behavioral Research*, 10 (2), 165-179.
- Cheng, N. P., & Kadir, S. A. (2018). Relationship between Work Environment and Organizational Commitment among Private School Teachers in Klang Valley. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(7), 781-793 <https://doi.org/10.6007/IJARBS%2FV8-I7%2F4419>
- Chin, W. W. 2010. *How to write up and report PLS analyses, in Handbook of Partial Least Squares: Concepts, Methods and Application*. Esposito Vinzi, V.; Chin, W.W.; Henseler, J.
- Chirchir, R. K., & Ngeno, A. K. W. K. V. (2014). Leadership style and teachers' commitment in public primary schools in Bomet County, Kenya. *Leadership*, 5(39), 175-183.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1013.9679&rep=rep1&type=pdf>
- Clarke, S., & O'Donoghue, T. (2017). Educational leadership and context: A rendering of an inseparable relationship. *British Journal of Educational Studies*, 65(2), 167-182. <https://doi.org/10.1080/00071005.2016.1199772>
- Cohen, A. (2014). Organizational commitment theory. In *Encyclopedia of Management Theory* (pp. 526-529). Sage Publications.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review*, 13(3), 471-482.
<https://doi.org/10.5465/amr.1988.4306983>

- Cope, F. F. (2017). *The Relationship Between Teacher Empowerment in Decision Making, and Teachers' Professional Intentions, Teacher Satisfaction, and Student Achievement*. (Doctoral Dissertation, University of Memphis). ProQuest Dissertations and Theses Global.
<https://search.proquest.com/openview/c133ac79cc635cb02ade62bd0e477cf9/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Costello, A. B., & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 10(1), 7.
- Creswell, J.W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th ed.). Pearson Education.
- Daft, R. L. (2004). Theory Z: Opening the corporate door for participative management. *Academy of Management Perspectives*, 18(4), 117-121.
<https://doi.org/10.5465/ame.2004.15268709>
- Dahiru, A. S., Pihie, Z. A. L., Basri, R., & Hassan, S. A. (2017). Mediating effect of teacher empowerment between entrepreneurial leadership and school effectiveness. *The Social Sciences*, 12(11), 2077-2084.
<http://dx.doi.org/10.36478/sscience.2017.2077.2084>
- Daniëls, E., Hondeghem, A., & Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational Research Review*.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.02.003>
- Davis, J., & Wilson, S. M. (2000). Principals' efforts to empower teachers: Effects on teacher motivation and job satisfaction and stress. *The Clearing House*, 73(6), 349-353. <https://doi.org/10.1080/00098650009599442>
- Davis, L. (1992). Alat ukurt review: Getting the most from your panel of experts. *Applied Nursing Research*, 5, 194-197. [https://doi.org/10.1016/S0897-1897\(05\)80008-4](https://doi.org/10.1016/S0897-1897(05)80008-4)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024.
http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1987_DeciRyan_JPSP.pdf
- Dee, J. R., Henkin, A. B., & Duemer, L. (2003). Structural antecedents and psychological correlates of teacher empowerment. *Journal of Educational Administration*, 41(3), 257-277. <https://doi.org/10.1108/09578230310474412>
- Devos, G., Tuytens, M., & Hulpia, H. (2014). Teachers' organizational commitment: Examining the mediating effects of distributed leadership. *American Journal of Education*, 120(2), 205-231. University of Chicago Research Repository
<https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/674370>

- Dewettinck, K., Singh, J., & Buyens, D. (2003). *Psychological empowerment in the workplace: Reviewing the empowerment effects on critical work outcomes*. Universiteit Gent Working paper.
<https://repository.vlerick.com/handle/20.500.12127/1029>
- Diener, E., Larsen, R. J., Levine, S., & Emmons, R. A. (1985). Intensity and frequency: Dimensions underlying positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(5), 1253-1265. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.48.5.1253>
- Dillman, D. A., & Frey, J. H. (1974). Contribution of personalization to mail questionnaire response as an element of a previously tested method. *Journal of Applied Psychology*, 59(3), 297-301. <http://dx.doi.org/10.1037/h0036534>.
- Education Support. (2019). *Looking after teacher well-being*.
<https://www.educationsupport.org.uk/looking-after-teacher-well-being/>
- Dou, D., Devos, G., & Valcke, M. (2016). The relationships between school autonomy gap, principal leadership, teachers' job satisfaction and organizational commitment. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6), 959-977. <https://doi.org/10.1177%2F1741143216653975>
- Ekrot, B., Rank, J., & Gemünden, H. G. (2016). Antecedents of project managers' voice behavior: The moderating effect of organization-based self-esteem and affective organizational commitment. *International Journal of Project Management*, 34(6), 1028-1042.
<https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2015.10.011>
- Erdogan, E., & Cavli, E. (2019). Investigation of Organizational Commitment Levels of Physical Education and Classroom Teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 7(1), 259-265. <http://DOI:10.13189/ujer.2019.070133>
- Faragher, E. B., Cass, M., & Cooper, C. L. (2013). The relationship between job satisfaction and health: a meta-analysis. *From Stress to Well-being*, 1, 254-271.
https://link.springer.com/chapter/10.1057/9781137310651_12
- Fernet, C., Trépanier, S. G., Austin, S., & Levesque-Côté, J. (2016). Committed, inspiring, and healthy teachers: How do school environment and motivational factors facilitate optimal functioning at career start? *Teaching and Teacher Education*, 59, 481-491. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.019>
- Fiedler, F. E. (1978). The contingency model and the dynamics of the leadership process. In *Advances in Experimental Social Psychology*, 11, 59-112. Academic Press.
- Fiedler, F. E., & Chemers, M. M. (1974). *Leadership and Effective Management*, Glenview, IL: Scott, Foresman and Co.
- Fielder, F. E. (1967). *Contingency model. A Theory of Leadership Effectiveness in Basic Studies in Social Psychology*, New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Firestone, W. A. & Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63(4), 489-525. <https://doi.org/10.3102%2F00346543063004489>
- Firestone, W. A., & Bader, B. D. (1991). Professionalism or bureaucracy? Redesigning teaching. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 13(1), 67-86. <https://doi.org/10.3102%2F01623737013001067>
- Fook, C. Y., Rosidih, R., & Keang, K. M. The relationship between the practices of leadership style and teacher empowerment of headmasters in the primary schools. *Journal of Global Business and Social Entrepreneurship*, 1(2), 56-68. <http://gbse.com.my/v1no2jan17/Paper-25-.pdf>
- Ford, T. G., Olsen, J., Khojasteh, J., Ware, J., & Urick, A. (2019). The effects of leader support for teacher psychological needs on teacher burnout, commitment, and intent to leave. *Journal of Educational Administration*. <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2018-0185>
- Fransson, G., & Frelin, A. (2016). Highly committed teachers: What makes them tick? A study of sustained commitment. *Teachers and Teaching*, 22(8), 896-912. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1201469>
- Frelin, A., & Fransson, G. (2017). Four components that sustain teachers' commitment to students—a relational and temporal model. *Reflective Practice*, 18(5), 641-654. <https://doi.org/10.1080/14623943.2017.1307722>
- Gao, X., Xia, J., Shen, J., & Ma, X. (2018). A comparison between US and Chinese principal decision-making power: A measurement perspective based on PISA 2015. *Chinese Education & Society*, 51(5), 410-425. <https://doi.org/10.1080/10611932.2018.1510691>
- George, D. & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference 17.0 Update*. (10th ed). Pearson: Boston.
- Getahun, T., Ferede, B., & Hunde, A. (2016). Teacher's job satisfaction and its relationship with organizational commitment in Ethiopian primary schools: focus on primary schools of Bonga town. *European Scientific Journal*, 12(13).
- González-Falcón, I., García-Rodríguez, M. P., Gómez-Hurtado, I., & Carrasco-Macías, M. J. (2019). The importance of principal leadership and context for school success: insights from '(in)visible school'. *School Leadership & Management*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1612355>
- Gordon, S. D. (2018). *Leadership's Role in Teachers' Commitment and Retention: A Case Study Analysis*. (Doctoral Dissertation, Delaware State University). https://desu.dspacedirect.org/bitstream/handle/20.500.12090/46/Gordon_desu_1824E_10087.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Gröschl, S., Gabaldón, P., & Hahn, T. (2019). The co-evolution of leaders' cognitive complexity and corporate sustainability: The case of the CEO of Puma. *Journal of Business Ethics*, 155(3), 741-762. <https://doi.org/10.1007/s10551-017-3508-4>
- Guest, D.E. (2017). Human resource management and employee well-being : Towards a new analytic framework. *Human Resource Management Journal*, 27(1), 22-38. <https://doi.org/10.1111/1748-8583.12139>
- Hair, B., & Babin, A.T. (2006). *Multivariate data analysis*. Aufl. Upper Saddle River, NJ.
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., & Anderson, R.E. (2014). *Multivariate Data Analysis* (7th ed.). Pearson Education Limited.
- Hallinger, P. (2016). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(1), 5-24. <https://doi.org/10.1177%2F1741143216670652>
- Hambleton, R. K., & Kanjee, A. (1995). Increasing the validity of cross-cultural assessments: Use of improved methods for test adaptations. *European Journal of Psychological Assessment*, 11(3), 147-157. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.11.3.147>
- Hammond, H. G. (2018). Teacher empowerment and teacher perceptions of the principal's servant leadership. *Luthuan Education*, 23-33. https://lej.cuchicago.edu/files/2018/05/LEJ_Spring_2018_Final_Draft_WCover.pdf#page=24
- Harding, S., Morris, R., Gunnell, D., Ford, T., Hollingworth, W., Tilling, K., & Kidger, J. (2019). Is teachers' mental health and well-being associated with students' mental health and well-being? *Journal of Affective Disorders*, 242, 180-187. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.08.080>
- Harris, A., & Jones, M. (2018). Why context matters: A comparative perspective on education reform and policy implementation. *Educational Research for Policy and Practice*, 17(3), 195-207. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10671-018-9231-9>
- Hayes, A. F., Preacher, K. J., & Myers, T. A. (2011). Mediation and the estimation of indirect effects in political communication research. *Sourcebook for political communication research: Methods, measures, and analytical techniques*, 23(1), 434-465.
- Hendrawijaya, A. T. (2020). Human resource management in improving students' academic achievement mediated by teacher's performance. *Problems and Perspectives in Management*, 18(1), 242.

- Henson, R. K., & Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 393-416.
- Hoa, T. T. B., & Van Hoa, N. (2015). Theory Z and science and technology human resources development policy of Japan in 21th century-lessons suggested for Vietnam. *Journal of Science and Technology Policies and Management*, 4(4), 106-122. <http://vietnamstijournal.net/index.php/JSTPM/article/view/179>
- Homans, G. C. (1958). Social behavior as exchange. *American Journal of Sociology*, 63(6), 597-606. <https://doi.org/10.1086/222355>
- Hosgorur, T., Altinkurt, Y., & Kan, D. (2017). The mediator role of organizational justice in the relationship between teachers' prejudices in their school relations and organizational commitment: A Structural Equation Model. *Educational Process: International Journal*, 6(1), 37. <http://DOI:10.22521/edupij.2017.61.3>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hu, L.T., Bentler, P.M., & Kano, Y. (1992). Can test statistics in covariance structure analysis be trusted? *Psychological Bulletin*, 112, 351-362
- Huston, T. (2006). Enabling Adaptability Innovation Through Hastily Formed Networks. *Reflections: The SoL Journal*, 7(1), 9-27.
- Ibrahim, A., Mokhtar, W. K. A. W., Ali, S., & Simin, M. H. A. (2017). Effect of transformational principal leadership style on teachers' commitments and school achievement. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(5), 518-527. <http://DOI:10.6007/IJARBS/V7-15/2988>
- Ibrahim, A., Sulaiman, W. S. W., & Halim, F. W. (2019). Work Intention as Mediator in the Relationship between Work Passion and Organizational Commitment among Teachers in Malaysia. *International Journal of Recent Technology and Engineering*, 8(10), 102-110. <http://DOI:10.35940/ijrte.B1017.0982S1019>
- In'am, A. (2015). Mathematics teacher's response towards teacher empowerment at junior high school in Indonesia. *American Journal of Educational Research*, 3(4), 439-445. <http://www.sciepub.com/EDUCATION/abstract/4058>
- Institut Pendidikan Guru Malaysia. (2019). *Kemahiran Pedagogi Abad 21*. <https://ipg.edu.my/ksg-ipgm/kemahiran-pedagogi-abad-21/>
- Ishud, N., K., Indarto, W., & Novianti, R. (2016). Pengaruh kesejahteraan terhadap komitmen kerja guru di TK Keluharan Harjosari Kecamatan Sukajadi Kota Pekanbaru. *Jurnal Online Mahasiswa*, 3(1), 1-12. <https://jom.unri.ac.id/index.php/JOMFKIP/article/view/10074/9734>

- Islam, E., & Kalumuthu, K. R. (2020). Assumptions of Theory Z: A tool for managing people at work. *The Asian Journal of Professional and Business Studies*, 1(1).
- Jabbar, M. N., & Hussin, F. (2018). Effect of organizational leadership behavior and empowerment on job satisfaction. *Opción*, 34(16), 472-491.
- Jan, H. (2017). Teacher of 21st century: Characteristics and development. *Research on Humanities and Social Sciences*, 7(9), 50-54.
https://www.researchgate.net/profile/Hafsah_Jan/publication/318468323_Teacher_of_21_st_Century_Characteristics_and_Development/links/5977688ba6fdcc30bdbad40d/Teacher-of-21-st-Century-Characteristics-and-Development.pdf
- Jani, J., Muszali, R., Nathan, S., & Abdullah, M. S. (2018). Blended learning approach using frog VLE platform towards students' achievement in teaching games for understanding. *Journal of Fundamental and Applied Sciences*, 10(5), 1130-1141. <http://dx.doi.org/10.4314/jfas.v10i5s.94>
- Jordan, G., Miglič, G., Todorović, I., & Marič, M. (2017). Psychological empowerment, job satisfaction and organizational commitment among lecturers in higher education: comparison of six CEE countries. *Organizacija*, 50(1), 17-32. <https://doi.org/10.1515/orga-2017-0004>
- Kamakura, W. A. (2010). *Common methods bias*. Wiley International Encyclopedia of Marketing.
- Kanning, U. P., & Hill, A. (2013). Validation of the Organizational Commitment Questionnaire (OCQ) in six languages. *Journal of Business and Media Psychology*, 4(2), 11-20. https://journal-bmp.de/wp-content/uploads/Kanning-Hill-formatiert-final2_Aretz_22012014.pdf
- Kappelman, E. (2016). *Empowerment and Subjective and Emotional Well-being in South Africa*. (Master dissertation, University of Montana).
<https://scholarworks.umt.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=11701&context=etd>
- Karaku, M. (2018). The moderating effect of gender on the relationships between age, ethical leadership, and organizational commitment. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 5(1), 74-84.
- Kementerian Pendidikan Malaysia (2012). *Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025*. Putrajaya: Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Kementerian Pendidikan Malaysia, 2018
- Kesebir, P., & Diener, E. (2009). In pursuit of happiness: Empirical answers to philosophical questions. In *The science of Well-Being* (pp. 59-74). Springer, Dordrecht. <http://pps.sagepub.com/content/3/2/117>

- Keyes, C.L.M. (2006). Subjective well-being in mental health and human development research worldwide: An introduction. *Social Indicators Research*, 77, 1-10.
<https://doi.org/10.1007/s11205-005-5550-3>
- Khanna, T. (2014). Contextual intelligence. *Harvard Business Review*, 92(9), 58-68.
<https://hbr.org/2014/09/contextual-intelligence>
- Kiral, B. (2020). The Relationship between the Empowerment of Teachers by School Administrators and Organizational Commitments of Teachers. *International Online Journal of Education and Teaching*, 7(1), 248-265.
<http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/767>
- Kiral, E., & Kacar, O. (2016). The relationship between teachers' school commitment and school culture. *International Education Studies*, 9(12), 90-108.
https://www.researchgate.net/profile/Erkan_Kiral3/publication/311086673_The_Relationship_between_Teachers'_School_Commitment_and_School_Culture/links/58eb65c7aca272bd2875d77a/The-Relationship-between-Teachers-School-Commitment-and-School-Culture.pdf
- Kishton, J. M., & Widaman, K. F. (1994). Unidimensional versus domain representative parceling of questionnaire items: An empirical example. *Educational and Psychological Measurement*, 54(3), 757-765.
<https://doi.org/10.1177%2F0013164494054003022>
- Kline, R.B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modelling* (3rd ed.). The Guildford Press. New York.
- Kline, R.B. (2016). *Principles and Practice of Structural Equation Modelling* (4th ed.). The Guildford Press. New York.
- Krejcie, R.V., & Morgan, D.W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610.
<https://doi.org/10.1177%2F001316447003000308>
- Kutz, M.R. (2008). Toward a conceptual model of contextual intelligence: A transferable leadership construct. *Kravis Leadership Institute, Leadership Review*, 8(2), 18-31.
https://www.researchgate.net/profile/Matt_Kutz/publication/228464894_Toward_a_conceptual_model_of_contextual_intelligence_A_transferable_leadership_construct/links/5421587f0cf203f155c65ae2.pdf
- Laily, N., & Wahyuni, D. U. (2017). Teacher performance based on stress and organizational commitment. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 7(12), 192-199. <https://core.ac.uk/download/pdf/151519196.pdf>
- Land, K. C., & Spilerman, S. (1975). *Social Indicator Models*. Russell Sage.
- Lang, J. C. (2019). Teaching Leadership Better: A Framework or Developing Contextually-Intelligent Leadership. *Creative Education*, 10(02), 443.
<https://doi.org/10.4236/ce.2019.102032>

- Laschinger, H. K. S., & Finegan, J. (2005). Empowering nurses for work engagement and health in hospital settings. *JONA: The Journal of Nursing Administration*, 35(10), 439-449.
- Laschinger, H. K. S., Finegan, J., Shamian, J., & Wilk, P. (2003). Workplace empowerment as a predictor of nurse burnout in restructured healthcare settings. *Longwoods Review*, 1(3).
- Lawshe, C.H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575. <http://caepnet.org/~media/Files/caep/knowledge-center/lawshe-content-validity.pdf>
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation*. Psychology Press.
- Leithwood, K. (2017). *The Ontario leadership framework: Successful school leadership practices and personal leadership resources*. In How school leaders contribute to student success (pp. 31-43). Springer, Cham. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-50980-8_3
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Lim, S. C., & Thien, L. M. (2020). Chinese Academic Leadership from the Perspective of Confucian Virtues and its Effects on Teacher Commitment. *International Online Journal of Educational Leadership*, 4(1), 37-51. <https://ejournal.um.edu.my/index.php/IOJEL/article/view/24677>
- Lunenburg, F. C. (2011). Organizational culture-performance relationships: Views of excellence and theory Z. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 29(4), 1-10). <http://nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Lunenburg,%20Fred%20C.%20Organizational%20Culture-Performance%20Relationships%20NFEASJ%20V29%20N4%202011.pdf>
- Luthans, F. (2002). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Perspectives*, 16(1), 57-72. <https://doi.org/10.5465/ame.2002.6640181>
- Lynn, M.R. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research*, 35, 382-385. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1097/00006199-198611000-00017>
- Mabekoje, S. O., Azeez, O., Okunuga, O. O., & Bamgbose, A. O. (2016). Does Basic Work Needs Satisfaction Mediate between Psychological Empowerment and Career Commitment of Teachers? *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 5(3), 187-187. <http://DOI:10.36941/ajis>

- Madalińska-Michalak, J. (2014). Successful leadership practices for schools in challenging urban contexts: case studies. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*.
<https://repositorio.uam.es/handle/10486/666743>
- Maiti, R. B., Sanyal, S. N., & Mazumder, R. (2020). Antecedents and consequences of organizational commitment in school education sector. *International Journal of Organizational Analysis*. <https://doi.org/10.1108/IJOA-02-2020-2041>
- Makoelle, T. M., & Makhalemele, T. (2020). Teacher leadership in South African schools. *International Journal of Management in Education*, 14(3), 293-310.
- Manan, F. (2017). *The Relationship Between Women Principals' Instructional Leadership Practices, Teacher Organizational Commitment and Teacher Professional Community Practice in Secondary Schools in Kuala Lumpur*. (Tesis kedoktoran, Universiti Malaya). Kajian Univerisiti Malaya Repository
<http://studentsrepo.um.edu.my/7120/4/farhana.pdf>
- Maniam, I. D., Lope Pihie, Z. A., & Basri, R. (2017). The mediating effect of teachers' empowerment on transformational leadership and school effectiveness. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 4(10), 63-69. <http://dx.doi.org/10.20431/2349-0381.0410009>
- Marishane, R. N. (2020). Theoretical Grounding for Contextual Intelligence in School Leadership. In *Contextual Intelligence in School Leadership*, 4, 1-35. Brill Sense. <https://brill.com/view/book/9789004431263/BP000010.xml>
- Marishane, R. N., & Mampane, S. T. (2018). Contextually Intelligent Leadership for Improving Schools Across Different Contexts and Regions. In *Predictive Models for School Leadership and Practices* (pp. 43-58). IGI Global. <https://www.igi-global.com/chapter/contextually-intelligent-leadership-for-improving-schools-across-different-contexts-and-regions/211259>
- Marsh, H. W., & Hocevar, D. (1988). A new, more powerful approach to multitrait-multimethod analyses: Application of second-order confirmatory factor analysis. *Journal of Applied Psychology*, 73, 107-117.
- Mart, C. T. (2013). A passionate teacher: Teacher commitment and dedication to student learning. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2(1), 437-442.
<https://scholar.google.com/citations?user=aIDyN9EAAAAJ&hl=en&oi=sra>
- Matsunaga, M. (2008). Item parceling in structural equation modeling: A primer. *Communication Methods and Measures*, 2(4), 260-293.
<https://doi.org/10.1080/19312450802458935>
- Mayo, A. J., & Nohria, N. (2005). Zeitgeist leadership. *Harvard Business Review*, 83(10), 45-60. <https://europepmc.org/article/med/16250624>

- McDonald, R. P., & Ho, M. H. R. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods*, 7(1), 64.
- Meng, Q., & Sun, F. (2019). The impact of psychological empowerment on work engagement among university faculty members in China. *Psychology Research and Behavior Management*, 12, 983-990.
<https://dx.doi.org/10.2147%2FPRBM.S215912>
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89. [https://doi.org/10.1016/1053-4822\(91\)90011-Z](https://doi.org/10.1016/1053-4822(91)90011-Z)
- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L., & Topolnytsky, L. (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 61(1), 20-52. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1842>
- Miles, J., & Shevlin, M. (2007). A time and a place for incremental fit indices. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 869-874.
- Mina, K. D. (2016). *Analyzing relationships among principal instructional leadership, teacher empowerment, teacher creative practices and student creative problem-solving skills in public and private schools* (Tesis Kedoktoran, University of Arkansas at Little Rock). ProQuest Dissertations and Theses Global.
<https://search.proquest.com/openview/db1cd6f5b77182010b4c7fa40eceebe/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Mohd Effendi, M.M., Hisyamsani, I., Normawati, A.R. and Ahmad Zamri, K. (2017). *Kesahan kandungan pakar alat ukur IKBAR bagi pengukuran AQ menggunakan nisbah kesahan kandungan* [Expert content validation for IKBAR alat ukurt for the Conference on Global Education, Padang, Indonesia, 979-997.
- Moir, M.J. (2017). Contextual leadership: Context as a mediator of leader effectiveness. *Psychology and Behavioral Science International Journal*, 4, 3-4. <http://dx.doi.org/10.19080/PBSIJ.2017.03.555617>
- Makoelle, T. M., & Makhalemele, T. (2020). Teacher leadership in South African schools. *International Journal of Management in Education*, 14(3), 293-310.
- Moran EdD, K., & Larwin PhD, K. H. (2017). Building administrator's facilitation of teacher leadership: Moderators associated with teachers' reported levels of empowerment. *Journal of Organizational & Educational Leadership*, 3(1), 2. <https://digitalcommons.gardner> -
- Morin, A. J., Meyer, J. P., McInerney, D. M., Marsh, H. W., & Ganotice, F. A. (2015). Profiles of dual commitment to the occupation and organization: Relations to well-being and turnover intentions. *Asia Pacific Journal of Management*, 32(3), 717-744. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10490-015-9411-6>

- Morowane, S. M. (2019). *The role of contextual intelligence in leading the instructional programme for Grade 12 Economics* (Master Dissertation, University of Pretoria). University of Pretoria Research Repository. <https://repository.up.ac.za/handle/2263/71729>
- Morris, J. E., Lummis, G. W., Lock, G., Ferguson, C., Hill, S., & Nykiel, A. (2020). The role of leadership in establishing a positive staff culture in a secondary school. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(5), 802-820. <https://doi.org/10.1177%2F1741143219864937>
- Mowday, R. T., Porter, L. W., & Steers, R. (1982). *Organizational linkages: The psychology of commitment, absenteeism, and turnover*. CA: Academic Press.
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 224-247. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(79\)90072-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(79)90072-1)
- Munir, F. & Khalil, U. (2016). Secondary school teachers' Perceptions of their principals' leadership behaviors and their academic performance at secondary school level. *Bulletin of Education and Research*, 38(1), 41-55.
- Murphy, J., Elliott, S. N., Goldring, E., & Porter, A. C. (2007). Leadership for learning: A research-based model and taxonomy of behaviors. *School Leadership and Management*, 27(2), 179-201.
- Mwania, S. M. (2015). *Influence of teacher empowerment on Kenya certificate of secondary education performance in public secondary schools in Kibwezi sub-county, Kenya* (Desertasi kedokteran, University of South Eastern Kenya). University of South Eastern Kenya Research Repository. <http://repository.seku.ac.ke/handle/123456789/1051>
- Mwesiga & Philipkireti. (2018). Teachers' commitment and compliance with codes of ethics and professional conduct in Kagera Region, Tanzania. *International Journal of Contemporary Applied Researches*, 5(5), 55-77. <http://ijcar.net/assets/pdf/Vol5-No5-May2018/05.pdf>
- National Policy Board for Educational Administration (2015). *Professional Standards for Educational Leaders 2015*. Reston, VA: Author.
- Nawaz, M., Abid, G., Arya, B., Bhatti, G. A., & Farooqi, S. (2020). Understanding employee thriving: The role of workplace context, personality and individual resources. *Total Quality Management & Business Excellence*, 31(11-12), 1345-1362. <https://doi.org/10.1080/14783363.2018.1482209>
- Noman M, Awang Hashim R and Shaik Abdullah S (2017) Principal's coalition building and personal traits brings success to a struggling school in Malaysia. *Qualitative Report*, 22(10), 2652-2672.

- Noman M, Awang Hashim R and Shaik Abdullah S (2018) Contextual leadership practices: The case of a successful school principal in Malaysia. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(3), 474-490.
- Noman, M. (2017). *Contextual Leadership: Leadership Practices of Successful School Principals in Malaysia*. (Doctoral Dissertation, Universiti Utara Malaysia). Universiti Utara Malaysia Research Repository. <http://etd.uum.edu.my/6940/>
- Noman, M., & Gurr, D. (2020). *Contextual Leadership and Culture in Education*. In Oxford Research Encyclopedia of Education. <http://DOI:10.1093/acrefore/9780190264093.013.595>
- Noman, M., Awang Hashim, R. and Shaik Abdullah, S. (2016). Contextual leadership practices. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(3), 474-490.
- Noman, M., Awang Hashim, R., & Shaik Abdullah, S. (2016). Contextual leadership practices: The case of a successful school principal in Malaysia. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(3), 1-17. <https://doi.org/10.1177/1741143216665840>
- Noor, N., Norhayate, W., Rashid, N., & Asyraf, A. (2018). Exploring the predominant qualities of head teachers towards achieving school success. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(11), 1324-1330.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*. McGraw Hill Company.
- Oc, B. (2018). Contextual leadership: A systematic review of how contextual factors shape leadership and its outcomes. *The Leadership Quarterly*, 29(1), 218-235. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2017.12.004>
- O'Donnell Jr, K. J. (2018). *School Climate and Teacher Commitment in Title I Qualifying School Districts in Pennsylvania*. (Disertasi kedoktoran, Indiana University of Pennsylvania). ProQuest Dissertations and Theses Global. <https://search.proquest.com/openview/66f4119953fc95fb8bd6a07cd14bbf20/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Ololube, N. P. (2006). Teachers job satisfaction and motivation for school effectiveness: An assessment. *Essays in Education*, 18(1), 9. <https://openriver.winona.edu/eie/vol18/iss1/9/>
- O'Neill-Blackwell, J. (2012). *Engage: the trainer's guide to learning styles*. John Wiley & Sons.
- Organ, D. W., & Ryan, K. (1995). A meta-analytic review of attitudinal and dispositional predictors of organizational citizenship behavior. *Personnel Psychology*, 48(4), 775-802.

- Osborn, R. N., Hunt, J. G., & Jauch, L. R. (2002). Toward a contextual theory of leadership. *The Leadership Quarterly*, 13(6), 797-837.
[https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00154-6](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00154-6)
- Osman, Z. A. (2019, 13 Mei). 'Hero Teachers' tingkatkan profesion guru. *Sinar Harian Online*. <https://www.sinarharian.com.my/article/27902/KHAS/Pendapat/Hero-teachers-tingkatkan-profesion-keguruan>
- Othman, C., & Kasuma, J. (2016). Relationship of school climate dimensions and teachers' commitment. *Journal of Contemporary Issues and Thought*, 6, 19-29.
<https://ejournal.upsi.edu.my/index.php/JCIT/article/view/1042>
- Ouchi, W. G. (1981). *Theory Z: How American business can meet the Japanese challenge* (Vol. 1081). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Ouchi, W. G., & Price, R. L. (1978). Hierarchies, clans, and theory Z: A new perspective on organization development. *Organizational Dynamics*, 7(2), 25-44.
[https://doi.org/10.1016/0090-2616\(78\)90036-0](https://doi.org/10.1016/0090-2616(78)90036-0)
- Outlook, O. E. (2016). 2016 OECD Economic Surveys: Malaysia 2016 Economic Assessment This 2016 OECD Economic Survey of Malaysia examines recent economic developments, policies and prospects. The special chapters cover: Productivity and Inclusive Growth. English.
- Öztekın, Ö., İşçi, S., & Karadağ, E. (2015). The effect of leadership on organizational commitment. In *Leadership and Organizational Outcomes* (pp. 57-79). Springer, Cham. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-14908-0_4
- Page, K. (2005). *Subjective well-being in the workplace*. (Dissertasi kedoktoran). Deakin University, Melbourne, Australia
- Page, K. M., & Vella-Brodrick, D. A. (2009). The 'what', 'why' and 'how' of employee well-being: A new model. *Social Indicators Research*, 90(3), 441-458.
<https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11205-008-9270-3>
- Palta, A. (2019). Examination of Teachers' Perceptions about Servant Leadership and Organizational Commitment. *International Education Studies*, 12(4), 36-41.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1208445>
- Paulsen, J. M. (2018). Conceptualizing Professional Commitment-Based School Strategy. *Nordic Journal of Comparative and International Education* (NJCIE), 2(2-3), 72-85. <https://doi.org/10.7577/njcie.2750>
- Pavletich, A. L. (2018). *The Relationship Between Servant Leadership and Organizational Commitment*. (Disertasi Kedoktoran, Creighton University). ProQuest Dissertations and Theses Global.
<https://search.proquest.com/openview/688230b1381d9f282a1155a77a82a242/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>

- Perera, L. D. H., & Asadullah, M. N. (2019). Mind the gap: What explains Malaysia's underperformance in Pisa? *International Journal of Educational Development*, 65, 254-263. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.08.010>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879-903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Polit, D. F., Beck, T., & Owen, S. V. (2007). Focus on research methods is the CVI an acceptable indicator of content validity? Appraisal and recommendations. *Research in Nursing and Health*, 30(4), 459-467. <https://doi.org/10.1002/nur.20199>
- Pollari, P., Salo, O., & Koski, K. (2018). In Teachers We Trust-the Finnish Way to Teach and Learn. *Inquiry in Education*, 10(1), 4. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1180628>
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879-891. <https://doi.org/10.3758/BRM.40.3.879>
- Pryce-Jones, J. (2010). *Happiness at work: Maximizing your psychological capital for success*. Wiley-Blackwell. <http://dx.doi.org/10.1002/9780470666845>
- Quratulain, S., Khan, A. K., Crawshaw, J. R., Arain, G. A., & Hameed, I. (2018). A study of employee affective organizational commitment and retention in Pakistan: The roles of psychological contract breach and norms of reciprocity. *The International Journal of Human Resource Management*, 29(17), 2552-2579. <https://doi.org/10.1080/09585192.2016.1254099>
- Rappaport, J. (1984). Studies in empowerment: Introduction to the issue. *Prevention in Human Services*, 3(2-3), 1-7. https://doi.org/10.1300/J293v03n02_02
- Raziq, A., & Maulabakhsh, R. (2015). Impact of working environment on job satisfaction. *Procedia Economics and Finance*, 23, 717-725. [http://doi:10.1016/S2212-5671\(15\)00524-9](http://doi:10.1016/S2212-5671(15)00524-9)
- Rosenholtz, S. J. (1985). Needed Resolves for Educational Research. <https://eric.ed.gov/?id=ED272563>
- Rosenholtz, S. J. (1989). Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: Implications for teacher induction programs. *The Elementary School Journal*, 89(4), 421-439. <https://doi.org/10.1086/461584>
- Rubio, D.M., Berg-Weger, M., Tebb, S.S., Lee, E.S., & Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research, Oxford University Press*, 27(2), 94-104. <https://doi.org/10.1093/swr/27.2.94>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryan, R. M., Huta, V., & Deci, E. L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 139-170. <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10902-006-9023-4>
- Saleman, S., Warrah, M., Bing, K. W., & Yusof, H. (2019). Investigating the relationship between teacher quality and students' academic performance with empowerment as a mediator. *Journal of Contemporary Issues and Thought*, 9, 61-74. <https://doi.org/10.37134/jcit.vol9.7.2019>
- Sankey, K. L. (2017). Understanding How Principals Shape Collaborative School Culture. (Doctoral Dissertation, Lesley University). https://digitalcommons.lesley.edu/education_dissertations/124
- Salkind, N.J. (ed.). 2012. *Exploring research*. (8th Edition). New York, NY: Pearson
- Sarikaya, N., & Erdogan, Ç. (2016). Relationship between the Instructional Leadership Behaviors of High School Principals and Teachers' Organizational Commitment. *Journal of Education and Practice*, 7(3), 72-82. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1089789>
- Schleicher, A (2018b), "Teachers' well-being, confidence and efficacy", in *Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities Can Help*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264292697-6-en>
- Schleicher, A. (2018a). *Valuing our teachers and raising their status: How communities can help, international summit on the teaching profession*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264292697-en>
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018: Insights and Interpretations*. OECD Publishing.
- Schrade, P. (2018). The impact of leadership behaviour factors on work productivity: Measuring the impact of factors of the full range leadership model and the leadership task model. *Journal of Applied Leadership and Management*, 6, 66-88. <https://www.journal-alm.org/article/view/18968>
- Sekaran, U. (2000). *Research Methods for Business: A Skill Building Approach* (3rd ed.). John Wiley & Sons.
- Sekaran, U., & Bougie, R. (2016). *Research methods for business: A skill building approach*. John Wiley & Sons.
- Shafiq, M., & Rana, R. A. (2016). Relationship of emotional intelligence to organizational commitment of college teachers in Pakistan. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(62). <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.62.1>

- Shah, M. J., Akhtar, G., Zafar, H., & Riaz, A. (2012). Job satisfaction and motivation of teachers of public educational institutions. *International Journal of Business and Social Science*, 3(8).
http://www.ijbssnet.com/journals/Vol_3_No_8_Special_Issue_April_2012/31.pdf
- Shore, L. M., & Wayne, S. J. (1993). Commitment and employee behavior: Comparison of affective commitment and continuance commitment with perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 78(5), 774.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.78.5.774>
- Short, P. M. (1992). *Dimensions of Teacher Empowerment*.
<https://eric.ed.gov/?id=ED368701>
- Short, P. M., & Miller-Wood, D. J. (1991). Risk taking and teacher involvement in decision making. *Education*, 112(1), 84-89.
- Short, P. M., & Rinehart, J. S. (1992). School participant empowerment scale: Assessment of level of empowerment within the school environment. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 951-960.
<https://doi.org/10.1177%2F0013164492052004018>
- Sirait, S. (2016). Does teacher quality affect student achievement? An empirical study in Indonesia. *Journal of Education and Practice*, 7(27), 34.
<https://ssrn.com/abstract=2846795>
- Sireci, S. G., Yang, Y., Harter, J., & Ehrlich, E. J. (2006). Evaluating guidelines for test adaptations: A methodological analysis of translation quality. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(5), 557-567.
<https://doi.org/doi:10.1177/0022022106290478>.
- Son, J. (2018). Back translation as a documentation tool. *Translation & Interpreting*, 10(2), 89-100.
<https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.864953916346703>
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442-1465. <https://doi.org/10.5465/256865>
- Spreitzer, G., Porath, C. L., & Gibson, C. B. (2012). Toward human sustainability: How to enable more thriving at work. *Organizational Dynamics*, 41(2), 155-162. <http://dx.doi.org/10.1016/j.orgdyn.2012.01.009>
- Steers, R. M. (1977). Antecedents and outcomes of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 22, 46-56. <https://doi.org/10.2307/2391745>
- Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59(5), 603-609. DOI:10.1037/h0037335

- Suliman, A. M., & Iles, P. A. (2000). The multi-dimensional nature of organisational commitment in a non-western context. *Journal of Management Development*, 19(1), 71-83. <https://doi.org/10.1108/02621710010308162>
- Tabachnick, G.B., & Fidell, S.L. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). Pearson Educational Inc.
- Tabachnik, B.G., & Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistic* (5th ed.). Boston: Pearson Education Inc.
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research alat ukurts in science education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273-1296. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Tadesse, E. F. (2019). Teachers' organizational commitment at secondary school in Addis Ababa, Ethiopia. *International Journal of Education and Research*, 7(4), 55-68. <http://www.ijern.com/journal/2019/April-2019/05.pdf>
- Taguma, M., Senior Analyst, M., & Barrera, M. F. (2019). OECD Future of Education and Skills 2030: Curriculum analysis. <https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/Learning%20progression%20in%20history%20-%20Zarmati.pdf>
- Tensay, A. T., & Singh, M. (2020). The nexus between HRM, employee engagement and organizational performance of federal public service organizations in Ethiopia. *Heliyon*, 6(6), e04094. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04094>
- Thien, L. M., & Adams, D. (2019). Distributed leadership and teachers' affective commitment to change in Malaysian primary schools: The contextual influence of gender and teaching experience. *Educational Studies*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1680349>
- Tomer, J.T., 2011. Enduring happiness: Integrating the hedonic and eudaimonic approaches. *Journal of Socio Economics*, 40(5): 530-537. <https://doi.org/10.1016/j.socec.2011.04.003>
- Truong, T.D., & Hallinger, P. (2015). Exploring cultural context and school leadership: Conceptualizing an indigenous model of có uy school leadership in Vietnam. *International Journal of Leadership in Education*, 20(5), 539-561. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1105388>
- Turner, K., & Thielking, M. (2019). Teacher well-being: Its effects on teaching practice and student learning. *Issues in Educational Research*, 29(3), 938-960. <http://www.iier.org.au/iier29/turner2.pdf>
- Van der Heijden, H. R. M. A., Beijaard, D., Geldens, J. J. M., & Popeijus, H. L. (2018). Understanding teachers as change agents: An investigation of primary school teachers' self-perception. *Journal of Educational Change*, 19(3), 347-373. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10833-018-9320-9>

- Van Horn, J. E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of occupational and Organizational Psychology*, 77(3), 365-375. <https://doi.org/10.1348/0963179041752718>
- Veeriah, J., & Siaw, Y. L. (2017). The impact of school culture on teachers' organizational commitment in primary cluster schools in Selangor. *Educational Leader (Pemimpin Pendidikan)*, 5, 1-18. <https://ejournal.um.edu.my/index.php/PEMIMPIN/article/view/20711>
- Vinzi, V. E., Chin, W. W., Henseler, J., & Wang, H. (2010). *Handbook of partial least squares* (Vol. 201, No. 0). Berlin: Springer.
- Vrhovnik, T., Mari, M., Žnidarši, J., & Jordan, G. (2018). The influence of teachers' perceptions of school leaders' empowering behaviours on the dimensions of psychological empowerment. *Organizacija*, 51(2), 112-120. <https://doi.org/10.2478/orga-2018-0009>
- Wang, H. (Eds.), Springer, Germany, 645-689.
- Warr, P., & Nielsen, K. (2018). *Well-being and work performance*. Diener E, Oishi S. Tay L, editors. Handbook of well-being. [Internet] Salt Lake City, UT: DEF Publishers. <https://pdfs.semanticscholar.org/9926/90e31106b422e4ba22127f8a8cfe5f2bed2b.pdf>
- Werang, B. R., & Pure, E. A. G. (2018). Designing strategy for improving teacher's organizational commitment in the remote elementary schools of Merauke district, Papua, Indonesia. *International Journal of Research Studies in Education*, 7(1), 15-28.
- Yang, G., Badri, M., Rashedi, A. A., & Almazroui, K. (2018). The social and organisational determinants of school commitment of expatriate teachers. *Journal of Research in International Education*, 17(1), 33-48. <https://doi.org/10.1177%2F1475240918768984>
- Yusoff, S. M., & Ariffin, T. F. T. (2020a). Hubungan di antara kepemimpinan kontekstual pengetua dengan kesejahteraan guru di tempat kerja: Pemerkasaan guru sebagai mediator. *Journal of Advanced Research in Social and Behavioural Sciences*, 19(1), 90-100. <http://akademiabaru.com/submit/index.php/arsbs/article/view/1496>
- Yusoff, S. M., & Tengku-Ariffin, T. F. (2020b). Looking after teacher well-being : Does teacher empowerment matter? *Malaysian Online Journal of Educational Management*, 8(4), 43-56. <https://mojem.um.edu.my/article/view/26381>

- Yusoff, S. M., Ariffin, T. F. T., & Zalli, M. M. M. (2020). School Participation Empowerment Scale (SPES) adaptation for teachers in Malaysia. *Universal Journal of Educational Research*, 8(5), 1821-1830.
<http://DOI:10.13189/ujer.2020.080518>
- Zacharo, K., Marios, K., & Dimitra, P. (2018). Connection of teachers' organizational commitment and transformational leadership. A case study from Greece. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(8), 89-106. <https://doi.org/10.26803/ijlter.17.8.6>
- Zamanzadeh, V., Ghahramanian, A., Rassouli, M., Abbaszadeh, A., Alavi-Majd, H., & Nikanfar, A. R. (2015). Design and implementation content validity study: development of an alat ukurt for measuring patient-centered communication. *Journal of Caring Sciences*, 4(2), 165.
<https://dx.doi.org/10.15171%2Fjcs.2015.017>
- Zhang, L. F. (2015). Do academics' personality traits contribute to their organizational commitment? *Journal of Individual Differences*, 36.
<https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000150>

