

# **Kajian Antarabangsa Pengajaran dan Pembelajaran 2013**

Teaching and Learning  
International Survey (TALIS) 2013

**BAHAGIAN PENDIDIKAN GURU  
KEMENTERIAN PENDIDIKAN MALAYSIA**  
Aras 2-6, Blok E13,  
Kompleks E  
Pusat Pentadbiran Kerajaan Persekutuan  
62604 PUTRAJAYA

© 2016. Hakcipta Bahagian Pendidikan Guru

**Terbitan Pertama 2016 ©  
Kementerian Pendidikan Malaysia**

Semua hak cipta terpelihara.

Semua bahagian dalam buku ini tidak boleh diterbitkan semula, disimpan dalam cara yang boleh digunakan lagi atau dipindahkan, dalam sebarang bentuk atau dengan sebarang cara, baik secara sebahagian atau keseluruhan, tanpa izin bertulis daripada  
Kementerian Pendidikan Malaysia

## **SIDANG EDITOR**

### **KAJIAN ANTARABANGSA PENGAJARAN DAN PEMBELAJARAN 2013 (*Teaching and Learning International Survey 2013*)**

#### **PENASIHAT**

Pengarah  
Bahagian Pendidikan guru

Dr. Noor Zaila bt Wahab  
Timbalan Pengarah  
Dasar dan Standard Keguruan  
Bahagian Pendidikan Guru

Pn. Hajah Rosnarizah bt. Abdul Halim  
Timbalan Pengarah  
Pembangunan Profesionalisme Keguruan  
Bahagian Pendidikan Guru

#### **KETUA EDITOR**

Dr. Rosli bin Yacob  
Ketua Penolong Pengarah  
Sektor Dasar Keguruan

#### **EDITOR**

Cik Noradlina bt. Mohd (BPG, KPM)  
Dr. Norlida bt. Ab Wahab (UPE, JPM)  
Dr. Munira bt. Mohsin (IPG KIK, KPM)  
Pn. Nordiana bt. Md Khamis (BPG, KPM)  
Dr. Tuan Jah bt. Tuan Yusoff (IPG KBM, KPM)  
Pn. Mahawa bt. Haji Pilus (IPG KPI, KPM)  
Encik Azizul bin Haji Ismail (DBP, KPM)  
Pn. Norhayati bt. Md Yatim (IPG KBM, KPM)

#### **PENULIS**

Dr. Norlida bt. Ab Wahab  
Dr. Munira bt. Mohsin  
Dr. Ali Ahmad b. Seman  
Dr. Farah bt. Mukhtar  
Dr. Faridah bt. Yakob  
Dr. Lee Leh Hong  
Dr. Ruzina bt. Jusoh

Dr. Baharudin b. Yaacob  
Dr. Nurulhidayah Lucy bt. Abdullah  
Dr. Seman b. Salleh  
Dr. Hashimah bt. Ibrahim  
Dr. Fatimah bt. Tambi  
Dr. Zunariah bt. Mohamed  
Dr. Sabariah bt. Morad  
Dr. Hajah Norizan bt. Ahmad  
Dr. Roslina bt. Radzali  
Dr. Haji Kamarudin b. Haji Abu Hassan  
Dr. Nor Foniza bt. Maidin  
Dr. Zaida Nor bt Zainudin  
Pn. Faizulizami bt. Osmin  
Dr. Razianna bt. Abdul Rahman  
Dr. Chithra K.M. Krishnan Adiyodi  
Cik Hajah Juraida bt. Umat @ Bidin  
Pn. Nik Noralhuda bt. Nik Mohamed  
En. Nik Mohd. Zaki b. Nik Mohamed  
Pn. Dewani Goloi

**PANEL KAWALAN MUTU PENERBITAN  
BAHAGIAN PENDIDIKAN GURU (BPG)**

Dr. Noor Zaila bt. Wahab  
Timbalan Pengarah  
Dasar dan Standard Keguruan  
Bahagian Pendidikan Guru

Pn. Hajah Rosnarizah bt. Abdul Halim  
Timbalan Pengarah  
Pembangunan Profesionalisme Keguruan  
Bahagian Pendidikan Guru

Dr. Rosli bin Yacob  
Ketua Penolong Pengarah  
Sektor Dasar Keguruan

Dr. Shariffah Sebran Jamila bt. Syed Imam  
Ketua Penolong Pengarah  
Sektor Kompetensi Pengajaran dan Pembelajaran

Tuan Hj. Sa'aid bin Mo'min  
Ketua Penolong Pengarah  
Sektor Bina Upaya Keguruan

Dr. Razianna bt. Abdul Rahman  
Ketua Penolong Pengarah  
Sektor Peningkatan Keilmuan

Pn. Aznida bt. Abdul Raghni  
Ketua Penolong Pengarah  
Sektor khidmat Pengurusan dan Kewangan

## PRAKATA

*TALIS* merupakan kajian pertama di peringkat antarabangsa yang memberi fokus terhadap persekitaran pembelajaran dan aspek persekitaran kerja guru di sekolah. Selain menyediakan perbandingan dalam sistem pendidikan antarabangsa, kajian ini juga membolehkan kedudukan guru Malaysia dikenalpasti berdasarkan standard/piawai antarabangsa. Kajian ini juga membuka peluang kepada pengetua dan guru memberi input terhadap analisis dan pembangunan polisi pendidikan negara.

Kajian *TALIS 2013* telah dianjurkan oleh *The Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) dan disertai oleh 34 buah negara. Kajian ini mewakili lebih empat (4) juta guru. Lebih 100,000 guru menengah rendah yang dipilih secara rawak dan pengetua daripada lebih 6500 sekolah menjawab soal selidik yang selaras di peringkat antarabangsa berkaitan pekerjaan dan persekitaran pembelajaran di sekolah, menjawab soal selidik berkaitan latarbelakang, amalan pengajaran, pembangunan dan sokongan, hubungan dengan rakan sekerja dan murid dan kepimpinan di sekolah.

Fokus *TALIS 2013* bukan sahaja kepada guru malah kepada pengetua sekolah-sekolah di Malaysia. Instrumen berkaitan dengan Latihan dan Pembangunan, Profesionalisme Guru, Penilaian Guru, Aspek Persekitaran Kerja/Iklim Sekolah, Kepimpinan Sekolah dan Pelaksanaan pedagogi. Kajian turut dilakukan mencakupi aspek Pengurusan Sekolah, Penilaian Guru, Iklim Sekolah, Induksi dan Pementoran dan Kepuasan Kerja. Kajian utama pula telah dijalankan daripada Oktober sehingga Disember 2012, melibatkan 200 pengetua dan 4000 guru. Kutipan data dijalankan secara bertulis dan dalam talian.

Kepada semua yang menjayakan kajian ini, saya merakamkan ribuan terima kasih dan setinggi-tinggi penghargaan. Semoga kerjasama dan sokongan dari semua pihak terus dikekalkan dalam kajian-kajian yang akan datang. Diharapkan kajian ini dapat mencetus inisiatif bagi menambah baik pengajaran dan pembelajaran di Malaysia.

Pengarah  
Bahagian Pendidikan Guru  
2015

## KANDUNGAN

|   |     |
|---|-----|
| PRAKATA.....  | v   |
| BAB 1 - PENGENALAN TALIS.....   | 1   |
| Sorotan.....  | 1   |
| Matlamat TALIS .....  | 3   |
| Persampelan Malaysia.....   | 11  |
| BAB 2 - PROFIL GURU DAN IKLIM TEMPAT KERJA.....                               | 13  |
| Sorotan .....   | 13  |
| Pengenalan.....   | 14  |
| Rumusan Dan Cadangan .....  | 31  |
| BAB 3 - KEPENTINGAN KEPIMPINAN SEKOLAH .....                                  | 34  |
| Sorotan .....   | 34  |
| Pengenalan.....   | 36  |
| Pembangunan Profesionalisme Pengetua.....                                     | 67  |
| Kepuasan Kerja Pengetua .....   | 72  |
| Ringkasan Dan Implikasi Dasar Utama .....                                     | 78  |
| BAB 4 - PEMBANGUNAN DAN SOKONGAN TERHADAP GURU .....                          | 82  |
| Sorotan .....   | 82  |
| Pengenalan.....   | 83  |
| Program Induksi Dan <i>Mentoring</i> .....                                    | 87  |
| Pembangunan Profesionalisme .....   | 90  |
| Pembangunan Profesionalisme: Tahap Dan Intensiti Penyertaan.....              | 96  |
| Persepsi Guru Tentang Keberkesanan Aktiviti Pembangunan Profesionalisme ..... | 100 |
| Pembangunan Profesionalisme: Sokongan Yang Diterima .....                     | 101 |
| Keperluan Guru Dari Segi Pembangunan Profesionalisme .....                    | 103 |
| Halangan Kepada Penyertaan.....   | 109 |
| Ringkasan Dan Implikasi Dasar Utama .....                                     | 111 |
| BAB 5 - MENINGKATKAN PENGAJARAN MELALUI PENILAIAN DAN MAKLUM<br>BALAS.....    | 116 |
| Sorotan .....   | 116 |
| Pengenalan.....   | 118 |
| Ringkasan Dan Implikasi Dasar Utama .....                                     | 136 |

|   |     |
|---|-----|
| BAB 6 - AMALAN PENGAJARAN, KEPERCAYAAN GURU DAN IKLIM BILIK |     |
| DARJAH.....   | 140 |
| Sorotan .....   | 140 |
| Pengenalan.....   | 141 |
| Ciri Guru .....   | 150 |
| Ringkasan Dan Implikasi Dasar Utama .....                   | 168 |
| BAB 7 - EFIKASI KENDIRI DAN KEPUASAN KERJA GURU.....        | 170 |
| Sorotan .....   | 170 |
| Pengenalan.....   | 171 |
| Ringkasan Dan Implikasi Dasar Utama .....                   | 204 |



## SENARAI JADUAL

|                   |    |
|-------------------|----|
| Jadual 1.1.....   | 2  |
| Jadual 1.2.....   | 3  |
| Jadual 2.1.....   | 14 |
| Jadual 2.2.....   | 16 |
| Jadual 2.3.....   | 16 |
| Jadual 2.4.....   | 18 |
| Jadual 2.5.....   | 19 |
| Jadual 2.6.....   | 20 |
| Jadual 2.7.....   | 21 |
| Jadual 2.8.....   | 22 |
| Jadual 2.9.....   | 23 |
| Jadual 2.10.....  | 25 |
| Jadual 2.11.....  | 27 |
| Jadual 2.12.....  | 28 |
| Jadual 2.13.....  | 29 |
| Jadual 2.14.....  | 29 |
| Jadual 2.15.....  | 30 |
| Jadual 2.16.....  | 31 |
| Jadual 3.1.....   | 39 |
| Jadual 3.2.....   | 40 |
| Jadual 3.3.....   | 43 |
| Jadual 3.4a.....  | 46 |
| Jadual 3.4b.....  | 47 |
| Jadual 3.5.....   | 48 |
| Jadual 3.6.....   | 49 |
| Jadual 3.7.....   | 50 |
| Jadual 3.8.....   | 50 |
| Jadual 3.9.....   | 52 |
| Jadual 3.10.....  | 53 |
| Jadual 3.11.....  | 54 |
| Jadual 3.12.....  | 56 |
| Jadual 3.13.....  | 57 |
| Jadual 3.14.....  | 58 |
| Jadual 3.15a..... | 59 |
| Jadual 3.15b..... | 60 |
| Jadual 3.16a..... | 61 |
| Jadual 3.16b..... | 61 |
| Jadual 3.17a..... | 62 |
| Jadual 3.17b..... | 63 |
| Jadual 3.18.....  | 64 |
| Jadual 3.19a..... | 66 |
| Jadual 3.19b..... | 66 |
| Jadual 3.20.....  | 67 |
| Jadual 3.21.....  | 69 |
| Jadual 3.22.....  | 71 |
| Jadual 3.23.....  | 73 |

|                   |     |
|-------------------|-----|
| Jadual 3.24.....  | 74  |
| Jadual 3.25.....  | 75  |
| Jadual 3.26.....  | 76  |
| Jadual 3.27.....  | 77  |
| Jadual 4.1.....   | 88  |
| Jadual 4.2.....   | 89  |
| Jadual 4.3.....   | 89  |
| Jadual 4.4.....   | 90  |
| Jadual 4.5.....   | 91  |
| Jadual 4.6a.....  | 93  |
| Jadual 4.6b.....  | 94  |
| Jadual 4.6c.....  | 94  |
| Jadual 4.7.....   | 95  |
| Jadual 4.8a.....  | 97  |
| Jadual 4.8b.....  | 97  |
| Jadual 4.9.....   | 103 |
| Jadual 4.10a..... | 105 |
| Jadual 4.10b..... | 105 |
| Jadual 4.11.....  | 106 |
| Jadual 4.12a..... | 108 |
| Jadual 4.12b..... | 108 |
| Jadual 4.12c..... | 108 |
| Jadual 4.13.....  | 109 |
| Jadual 4.14.....  | 111 |
| Jadual 5.1.....   | 119 |
| Jadual 5.2.....   | 121 |
| Jadual 5.3.....   | 122 |
| Jadual 5.4.....   | 122 |
| Jadual 5.5.....   | 123 |
| Jadual 5.6.....   | 124 |
| Jadual 5.7.....   | 124 |
| Jadual 5.8.....   | 125 |
| Jadual 5.9a.....  | 126 |
| Jadual 5.9b.....  | 126 |
| Jadual 5.9c.....  | 126 |
| Jadual 5.10a..... | 128 |
| Jadual 5.10b..... | 128 |
| Jadual 5.11a..... | 129 |
| Jadual 5.11b..... | 129 |
| Jadual 5.12a..... | 135 |
| Jadual 5.12b..... | 136 |
| Jadual 6.1.....   | 146 |
| Jadual 6.2.....   | 146 |
| Jadual 6.3.....   | 147 |
| Jadual 6.4.....   | 147 |
| Jadual 6.5.....   | 148 |
| Jadual 6.6.....   | 148 |
| Jadual 6.7.....   | 149 |
| Jadual 6.8.....   | 150 |
| Jadual 6.9.....   | 151 |

|                  |     |
|------------------|-----|
| Jadual 6.10..... | 152 |
| Jadual 6.11..... | 153 |
| Jadual 6.12..... | 154 |
| Jadual 6.13..... | 154 |
| Jadual 6.14..... | 155 |
| Jadual 6.15..... | 156 |
| Jadual 6.16..... | 157 |
| Jadual 6.17..... | 158 |
| Jadual 6.18..... | 159 |
| Jadual 6.19..... | 161 |
| Jadual 6.20..... | 162 |
| Jadual 6.21..... | 163 |
| Jadual 6.22..... | 164 |
| Jadual 6.23..... | 165 |
| Jadual 6.24..... | 166 |
| Jadual 6.25..... | 167 |
| Jadual 6.26..... | 168 |
| Jadual 7.1.....  | 177 |
| Jadual 7.2.....  | 179 |
| Jadual 7.3.....  | 182 |
| Jadual 7.4.....  | 184 |
| Jadual 7.5a..... | 187 |
| Jadual 7.5b..... | 187 |
| Jadual 7.6a..... | 188 |
| Jadual 7.6b..... | 188 |
| Jadual 7.7a..... | 191 |
| Jadual 7.7b..... | 191 |
| Jadual 7.8a..... | 192 |
| Jadual 7.8b..... | 193 |
| Jadual 7.9.....  | 199 |
| Jadual 7.10..... | 200 |
| Jadual 7.11..... | 201 |
| Jadual 7.12..... | 202 |
| Jadual 7.13..... | 202 |
| Jadual 7.14..... | 203 |
| Jadual 7.15..... | 204 |

## SENARAI RAJAH

|                 |     |
|-----------------|-----|
| Rajah 2.1 ..... | 15  |
| Rajah 2.2 ..... | 17  |
| Rajah 3.1 ..... | 39  |
| Rajah 3.2 ..... | 40  |
| Rajah 3.3 ..... | 48  |
| Rajah 3.4 ..... | 68  |
| Rajah 3.5 ..... | 70  |
| Rajah 4.1 ..... | 86  |
| Rajah 4.2 ..... | 92  |
| Rajah 4.3 ..... | 99  |
| Rajah 4.4 ..... | 101 |
| Rajah 4.5 ..... | 102 |
| Rajah 4.6 ..... | 104 |
| Rajah 4.7 ..... | 110 |
| Rajah 6.1 ..... | 142 |
| Rajah 7.1 ..... | 173 |
| Rajah 7.2 ..... | 178 |
| Rajah 7.3 ..... | 180 |
| Rajah 7.4 ..... | 183 |
| Rajah 7.5 ..... | 185 |
| Rajah 7.6 ..... | 195 |

# **BAB 1**

## **PENGENALAN TALIS**

### Abstrak

Bab ini bertujuan untuk memberi gambaran mengenai *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) atau Kajian Antarabangsa Pengajaran dan Pembelajaran, di samping memberi maklumat tentang negara dan wilayah yang berkaitan serta guru dan sekolah yang terlibat dalam kajian ini. Bab ini juga menjelaskan tentang objektif TALIS termasuk tema kajian dan rasional pemilihan tema tersebut sebagai fokus kajian. Seterusnya, bab ini menerangkan garis panduan pelaporan kajian ini.

### **SOROTAN**

- *The Organisation for Economics Cooperation and Development (OECD)* TALIS merupakan satu kajian antarabangsa yang dikendalikan dalam skala besar yang berfokus kepada keadaan tempat kerja guru dan persekitaran pembelajaran di sekolah. TALIS bertujuan untuk memberi maklumat untuk perbandingan yang sahih serta terkini untuk membantu negara tersebut menentukan serta mengkaji semula polisi demi meningkatkan kualiti profesion keguruan. Kajian ini merupakan satu peluang kepada para guru dan pentadbir sekolah memberi input terhadap analisis polisi dan pembangunan pendidikan dalam bidang utama. TALIS merupakan satu kolaboratif antara negara-negara yang mengambil bahagian, konsortium pengkaji antarabangsa, rakan-rakan sosial, dan juga negara-negara Kesatuan Eropah.
- Menyedari betapa pentingnya pengambilan, pembangunan serta perkembangan guru dalam sistem pendidikan seluruh dunia, TALIS mengkaji bagaimana tugas guru dinilai, diiktiraf dan diberi penghargaan, serta menilai sejauh mana keperluan pembangunan profesionalisme guru itu dipenuhi. Kajian ini memberi pandangan terhadap sahsiah dan tingkah laku pengajaran guru yang dipamerkan semasa dalam bilik darjah serta amalan pedagogi yang mereka

amalkan. Menyedari kepimpinan sekolah memainkan peranan yang penting dalam memupuk persekitaran pengajaran dan pembelajaran yang efektif, TALIS meneliti peranan pentadbir sekolah dan sokongan yang mereka berikan kepada para guru. TALIS juga mengkaji beberapa faktor yang mungkin berkait rapat dengan tanggapan tahap kepuasan kerja dan kepuasan sendiri guru.

- Kajian pertama TALIS yang dijalankan pada tahun 2008 mengkaji guru dan pentadbir sekolah menengah rendah di 24 buah negara. Laporan awal kajian TALIS, *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results* yang diterbitkan pada tahun 2009 memberi maklumat yang bermanfaat dan masih digunakan sehingga kini. Dua laporan bertema juga dihasilkan dengan menggunakan data TALIS 2008, iaitu *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008* and *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS*.
- TALIS 2013 telah diperluas kepada beberapa buah negara lain (Jadual 1.1). Kajian ini tetap mengekalkan fokus terhadap peringkat menengah rendah, yang diklasifikasikan sebagai *International Standard Classification of Education (ISCED) Level 2*. ISCED mengenal pasti tahap perbandingan pendidikan antara negara (ISCED, 1997). TALIS 2013 juga memberi pilihan untuk mengkaji guru di peringkat sekolah rendah (*ISCED Level 1*) serta peringkat menengah atas (*ISCED Level 3*).

Jadual 1.1  
Negara dan wilayah yang mengambil bahagian dalam TALIS 2013

| Negara Dan Wilayah OECD  |                     | Negara Sekutu Dan Wilayah |                                  |
|--------------------------|---------------------|---------------------------|----------------------------------|
| Alberta (Canada)         | Flanders (Belgium)* | Netherlands*              | Abu Dhabi (United Arab Emirates) |
| Australia*               | France              | Norway*                   | Brazil*                          |
| Chile                    | Iceland*            | Poland*                   | Bulgaria*                        |
| Czech Republic*          | Israel              | Portugal*                 | Croatia                          |
| Denmark*                 | Italy*              | Slovak Republic*          | Cyprus                           |
| England (United Kingdom) | Jepun               | Spain*                    | Latvia                           |
| Estonia*                 | Korea*              | Sweden                    | Malaysia*                        |
| Finland                  | Mexico*             | Amerika Syarikat          | Romania                          |
|                          |                     |                           | Serbia                           |
|                          |                     |                           | Singapura                        |

\*Menunjukkan negara dan wilayah mengambil bahagian dalam TALIS 2008

Terdapat beberapa negara yang memilih untuk mendapatkan pandangan tambahan dengan menjalankan kajian di sekolah yang mengambil bahagian dalam program 2012, iaitu *Programme for International Student Assessment (PISA)* melalui pautan TALIS-PISA. (Jadual 1.2 menunjukkan senarai lengkap negara dan tahap ekonomi mereka serta pilihan mereka untuk TALIS 2013).

Jadual 1.2  
Negara dan ekonomi yang mengambil bahagian dalam pilihan TALIS

| ISCED 1            | ISCED 3                          | PISA-TALIS LINK |
|--------------------|----------------------------------|-----------------|
| Denmark            | Abu Dhabi (United Arab Emirates) | Australia       |
| Finland            | Australia                        | Finland         |
| Flanders (Belgium) | Denmark                          | Latvia          |
| Mexico             | Finland                          | Mexico          |
| Norway             | Iceland                          | Portugal        |
| Poland             | Italy                            | Romania         |
|                    | Mexico                           | Singapura       |
|                    | Norway                           | Spain           |
|                    | Poland                           |                 |
|                    | Singapura                        |                 |

#### Nota berkaitan Cyprus

Nota dari Turki: Maklumat dalam dokumen ini berkaitan "Cyprus" merujuk kepada kawasan bahagian selatan pulau ini. Tidak terdapat mana-mana pihak berkuasa yang mewakili kedua-dua pihak untuk kaum Turki dan Yunani Cypriot di pulau ini. Turki mengiktiraf Republik Turki Cyprus Utara (TRNC). Kerajaan Turki tetap mengekalkan pendiriannya ke atas isu Cyprus ini sehingga suatu penyelesaian tetap dan diterima oleh semua pihak dicapai untuk perkara ini mengikut Piagam Pertubuhan Bangsa-bangsa Bersatu (PBB).

Pendirian semua negara OECD ahli Kesatuan Eropah dan Kesatuan Eropah: Republik Cyprus diiktiraf oleh semua negara PBB kecuali negara Turki. Maklumat di dalam dokumen ini merujuk kepada kawasan yang ditadbir oleh kerajaan Republik Cyprus. Data untuk Amerika Syarikat terdapat di bawah garisan jadual yang terpilih dalam laporan ini dan tidak dikepilkan bersama-sama untuk edaran piawai antarabangsa kerana Amerika Syarikat tidak memenuhi syarat piawai pelibatan peringkat antarabangsa.

## MATLAMAT TALIS

Secara keseluruhan objektif TALIS adalah untuk menyediakan indikator antarabangsa serta analisis polisi yang mantap berkaitan dengan guru dan pengajaran yang berkesan serta kos efektif. Indikator tersebut dapat membantu negara untuk menilai semula dan

membentuk polisi yang berkaitan bagi meningkatkan persekitaran pengajaran dan pembelajaran yang berkualiti tinggi. Analisis dapatan TALIS memberi peluang kepada negara yang menghadapi cabaran serupa untuk membandingbeza dan mempelajari pendekatan pelbagai polisi dan impak terhadap persekitaran pembelajaran di sekolah.

Garis panduan yang digunakan dalam strategi kajian ini adalah seperti berikut:

- Polisi yang berkaitan: Jelas dan memahami isu utama, polisi dan fokus terhadap soalan yang berkaitan dengan negara yang mengambil bahagian adalah keutamaan.
- Nilai tambah: Perbandingan antarabangsa patut dijadikan sumber yang signifikan untuk kepentingan kajian.
- Orientasi ke arah indikator: Hasil kajian memberi maklumat yang boleh digunakan untuk membina indikator.
- Kesahan, kebolehpercayaan, kebolehbandingan dan ketepatan: Berdasarkan ketepatan kajian berasaskan pengetahuan, maklumat kajian sepatutnya mendedahkan maklumat yang sah, kebolehpercayaan dan kebolehbandingan dengan negara yang mengambil bahagian.
- Terjemahan: Negara yang mengambil bahagian sepatutnya boleh menterjemah hasil kajian kepada pelaksanaan dengan lebih bermakna.
- Efisien dan kos efektif: Kajian tersebut patut dijalankan dalam jangka waktu yang ditetapkan serta secara kos efektif.

## **Persampelan**

Garis panduan persampelan antarabangsa serta parameter operasi yang digunakan dalam TALIS untuk kajian utama ISCED 2 ditunjukkan dalam Jadual 1.1. Maklumat tambahan mengenai pelibatan guru dan sekolah mengikut negara yang mengambil bahagian.



## **Reka Bentuk TALIS**

**Sasaran Populasi Antarabangsa:** Guru dan pentadbir sekolah menengah rendah arus perdana.

**Sasaran Sampel:** 200 sekolah setiap negara, iaitu 20 orang guru dan seorang pentadbir dari setiap sekolah.

**Sampel Sekolah:** Sampel yang mewakili sekolah dan guru.

**Sasaran Kadar Maklum Balas:** 75% daripada sampel sekolah dengan 75% maklum balas daripada semua sampel guru dalam negara. Sebuah sekolah itu dianggap telah memberi maklum balas jika 50% sampel guru memberi respons.

**Soal Selidik:** Soal selidik yang berasingan untuk guru dan pentadbir sekolah, dan setiap satu memerlukan 45 dan 60 minit masing-masingnya untuk dilengkapkan.

**Cara Mengutip Data:** Soal selidik dijawab di atas kertas atau atas talian.

**Tempoh kajian:** September hingga Disember 2012 untuk negara Hemisfera Selatan, dan Februari hingga Jun 2013 untuk negara Hemisfera Utara.

Saiz sampel untuk pilihan ISCED 1 dan ISCED 3 adalah sama seperti pilihan ISCED 2: Setiap negara melibatkan 200 buah sekolah, dengan 20 orang guru serta seorang pentadbir dari setiap sekolah. Untuk pautan PISA-TALIS, sampelnya terdiri daripada guru Matematik dari 150 buah sekolah bagi setiap negara yang terlibat. Kadar maklum balas yang dijangka untuk semua kajian pilihan TALIS adalah sama dengan sampel utama ISCED 2 (seperti dalam Jadual 1.1).

TALIS mendefinisikan tugas utama guru adalah mendidik murid yang melibatkan proses pengajaran dan pembelajaran. Guru tersebut mengajar murid sebagai satu kelas, dalam kumpulan kecil atau interaksi bersemuka secara peribadi atau di luar waktu belajar. Guru juga mungkin boleh berkongsi masa pengajaran mereka dengan rakan guru dari sekolah lain.

Bagi kajian TALIS, definisi guru tidak termasuk kategori staf sekolah seperti berikut:

- Pembantu guru: Staf bukan profesional atau separa profesional yang membantu guru dalam pengajaran dan pembelajaran.
- Staf sokongan pedagogi: Mereka yang memberi perkhidmatan kepada murid untuk membantu program pengajaran seperti pustakawan atau kaunselor.
- Staf sokongan sosial dan kesihatan: Staf kesihatan profesional seperti doktor, jururawat, pakar psikiatrik, psikologi, pakar terapi pekerjaan dan pegawai kebajikan.

Guru yang berikut juga dikecualikan daripada sasaran populasi guru: iaitu guru ganti dan guru sandaran, guru mengajar kelas dewasa sahaja serta guru yang bercuti panjang. Namun begitu, berbeza daripada TALIS 2008, guru yang layak untuk kajian TALIS 2013 termasuk guru yang mengajar mata pelajaran Pendidikan Khas di sekolah biasa.

### **Tema polisi TALIS 2013**

Tema yang dipilih untuk kajian kitaran kedua TALIS terdiri daripada amalan utama oleh negara yang mengambil bahagian dalam TALIS 2013. Beberapa negara membuat keputusan untuk mengekalkan beberapa topik yang telah dikaji dalam TALIS 2008, di samping beberapa soalan dan indikator tambahan. Negara yang mengambil bahagian telah memilih tema polisi yang berikut untuk TALIS 2013:

- Pentadbir sekolah, termasuk indikator baharu yang berkaitan dengan kepimpinan berpasukan atau kepimpinan agihan.

- Latihan keguruan, termasuk peningkatan profesionalisme dan indikator tambahan yang berkaitan dengan pendidikan guru baharu.
- Penilaian dan maklum balas terhadap guru.
- Amalan pedagogi guru dan amalan pengajaran serta sahsiah, termasuk indikator baharu yang berkaitan dengan amalan profil penilaian murid.
- Laporan terhadap kepuasan efikasi sendiri guru, kepuasan kerja serta persekitaran sekolah dan bilik darjah, iaitu tempat mereka bekerja.

Satu kerangka konseptual telah dibina oleh pakar konsortium kajian antarabangsa dan sekretariat OECD, dan telah dipersetujui oleh negara yang mengambil bahagian. Tujuan kerangka konseptual itu adalah untuk pembangunan instrumen TALIS serta sebagai panduan untuk kitaran TALIS pada masa akan datang.

*The Teaching and Learning International Survey: Conceptual Framework* (OECD, 2013) adalah berdasarkan konsep keberkesanan pengajaran dan pembelajaran. Menurut OECD, keberkesanan merujuk kepada sejauh manakah objektif yang ditetapkan untuk sesuatu aktiviti itu tercapai (OECD, 2007). Maka, konsep keberkesanan itu amat luas dan bergantung kepada konteks. Dalam konteks TALIS, keberkesanan persekitaran pengajaran dan pembelajaran merujuk kepada persekitaran kondusif yang dapat menyumbang kepada pembelajaran murid. Tema TALIS 2013 dan item individu yang terdiri daripada elemen yang menyumbang terhadap pembelajaran murid adalah antara tema yang telah dipersetujui. Ini termasuk juga elemen yang dijangka mampu menyumbang ke arah keberhasilan murid yang positif. Namun, terdapat juga faktor lain yang mempengaruhi pengajaran dan pembelajaran berkesan tidak dapat dikenal pasti melalui TALIS atau sebarang instrumen pelaporan sendiri.

Satu kumpulan dikenali sebagai *Instrument Development Expert Group* (IDEG) telah ditubuhkan untuk menterjemahkan polisi yang menjadi keutamaan kepada soal selidik menjurus kepada polisi dan persoalan analitikal yang telah dipersetujui bersama. Soal selidik yang berasingan untuk guru dan pentadbir sekolah juga disediakan. Banyak usaha telah dibuat untuk mencapai kesahan instrumen kajian mengenai budaya dan linguistik. Mekanisme penilaian kualiti yang menyeluruh telah diaplikasikan

terhadap terjemahan, sampel dan juga kutipan data. (Sila rujuk *TALIS 2013 Technical Report* [OECD, 2014] untuk keterangan lanjut).

## **Pentadbiran TALIS**

Pembangunan TALIS adalah hasil daripada kerjasama produktif dalam kalangan negara OECD yang mengambil bahagian dan negara rakan kongsi. Satu jawatankuasa mewakili semua negara dan wilayah yang mengambil bahagian telah ditubuhkan untuk menentukan objektif, polisi serta satu standard untuk kutipan data dan pelaporan. Rakan utama dalam kedua-dua pusingan kajian TALIS ialah Kesatuan Eropah (*European Commission*) telah memberi sokongan kepada negara ahli Eropah (*European Member States*) yang mengambil bahagian serta menyumbang kepakaran dan analisis data TALIS dalam bidang tertentu. Hubungan dengan badan yang mewakili guru, taklimat dan penukaran idea dengan Jawatankuasa Penasihat Kesatuan Sekerja (*Trade Union Advisory Committee-TUAC*) semasa OECD adalah sangat penting untuk perkembangan pelaksanaan TALIS. Kerjasama para guru dan pentadbir sekolah yang mengambil bahagian adalah amat penting untuk memastikan kejayaan TALIS.

Pengurus Projek Kebangsaan (*National Project Managers* [NPMs]) dan Pengurus Data Kebangsaan (*National Data Managers* [NDMs]) di negara peserta mematuhi prosedur teknikal dan operasi yang ketat. NPMs memainkan peranan yang penting dalam memastikan kerjasama sekolah, kesahan soal selidik mentadbir kutipan data kebangsaan, proses dan mengesahkan keputusan daripada TALIS. NDMs menyelaras pemprosesan data di peringkat kebangsaan dan membantu dalam pembersihan data.

Penyelarasan pentadbiran TALIS di peringkat antarabangsa merupakan tanggungjawab kontraktor yang dilantik, iaitu *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*. Pelaksanaan kajian telah diterajui oleh *IEA's Data Processing and Research Center (DPC)*. Sekretariat IEA bertanggungjawab untuk mengawasi pengesahan terjemahan serta kawalan kualiti kutipan data yang dilaksanakan oleh subkontraktor IEA, *Statistics Canada* telah membangunkan pelan

persampelan, memproses permohonan negara yang ingin menyertai TALIS, menilai persampelan, menilai pemberatan persampelan dan memberi khidmat nasihat berkaitan ralat persampelan.

Sekretariat OECD bertanggungjawab secara keseluruhan terhadap pelaksanaan program, pemantauan pelaksanaan harian dan berkhidmat sebagai sekretariat jawatankuasa negara yang mengambil bahagian.

### **Interpretasi dapatan TALIS**

Hasil dapatan TALIS adalah berdasarkan laporan sendiri guru dan pentadbir sekolah. Justeru, ia menggambarkan pendapat, persepi, kepercayaan serta pelaporan aktiviti mereka. Ini merupakan maklumat yang sangat sahih kerana ia memberi pandangan bagaimana guru melihat persekitaran tempat kerja mereka, perkara yang memotivasikan mereka, serta bagaimana polisi setempat dilaksanakan dalam amalan mereka. Walau bagaimanapun, maklumat ini adalah subjektif dan berbeza daripada data objektif yang dikumpul. Perkara yang serupa juga berlaku kepada laporan pentadbir sekolah mengenai ciri-ciri sekolah, yang mungkin berbeza daripada gambaran yang diberi oleh pentadbir di peringkat atasan.

Sungguhpun begitu, sebagai kajian rentas, TALIS tidak dapat mengukur sebab dan akibat. Sebagai contoh, dalam mengkaji hubungan antara iklim sekolah dengan kerjasama guru, ia agak mustahil untuk mengesahkan sama ada iklim sekolah yang positif bersandar kerjasama yang baik antara guru atau kerjasama yang baik antara guru bersandar kepada iklim sekolah yang positif. Perspektif yang diambil kira semasa memilih pemboleh ubah yang diramal adalah berdasarkan kepada pertimbangan teori seperti dalam kerangka analitik. Apabila satu rujukan dibuat berdasarkan “kesan”, rujukan tersebut perlu difahami secara statistik. Sebagai contoh, kesan terhadap parameter statistik yang menggambarkan hubungan secara langsung antara pemboleh ubah yang diramal (kepuasan kerja) dengan pemboleh ubah peramal (penglibatan dalam aktiviti peningkatan profesionalisme) – mengambil kira latar belakang individu dan sekolah, serta pemboleh ubah yang tidak bersandar. Maka, kesan yang dilaporkan

adalah berdasarkan statistik, walaupun ia mungkin tidak menunjukkan sebab dan akibat.

Hasil dapatan kesahan silang budaya merupakan ciri utama analisis kajian terutama yang berkaitan dengan skala dan indeks antarabangsa. Dapatan analisis menunjukkan sejauh mana skala dapat dibandingkan antara negara, dan catatan dibuat sekiranya terdapat batasan dalam perbandingan skala. Maklumat terperinci mengenai analisis kesahan silang budaya boleh dirujuk dalam *TALIS 2013 Technical Report (OECD, 2014.)*

Kesimpulannya, seperti kajian TALIS-PISA, TALIS tidak mengukur kesan pengajaran terhadap keberhasilan murid. Reka bentuk kajian PISA mahupun TALIS bukanlah untuk menilai keberkesanan guru dan pengajaran guru. Tujuan kajian TALIS-PISA adalah untuk menggunakan data yang diperolehi daripada PISA bagi menjelaskan konteks maklum balas guru dalam TALIS. Walaupun TALIS tidak boleh mengukur keberkesanan pengajaran secara langsung, namun ia menjelaskan tentang tema yang menjadi keutamaan polisi negara peserta dan kajian literatur berkaitan dengan pengajaran berkualiti tinggi.

## **Pengorganisasian laporan**

Bab seterusnya dalam laporan ini membentangkan analisis kajian, hasil dapatan dan polisi yang disarankan melalui TALIS 2013. Laporan ini bertujuan untuk melaporkan profil guru dan pentadbir sekolah, laporan keadaan tempat kerja serta faktor yang mempengaruhi pekerjaan mereka, dengan tujuan untuk memberi gambaran terperinci tentang persekitaran pembelajaran di negara peserta. Laporan ini memberi tumpuan kepada guru sekolah menengah rendah, setiap bab membentangkan beberapa data dan analisis indikator utama daripada guru sekolah rendah dan guru sekolah menengah.

- Bab 2 membentangkan gambaran ciri-ciri populasi guru sekolah menengah rendah dan juga sekolah di mana mereka bertugas. Ia menyediakan konteks utama untuk analisis dalam bab yang selanjutnya.

- Bab 3 menyatakan peranan utama pentadbir sekolah dalam memastikan guru mendapat sokongan yang diperlukan untuk menjadi guru yang berkesan. Bab ini juga membentangkan profil pentadbir sekolah serta faktor utama yang membantu guru dalam menjalankan tugas mereka.
- Bab 4 membentangkan isu pembangunan profesionalisme sebagai alat untuk meningkatkan pengajaran dan mengkaji data yang berkaitan dengan pengalaman guru sama ada mereka mempunyai keperluan untuk pembangunan profesionalisme dan bagaimana ketidakpuasan terhadap keperluan profesionalisme ini boleh dipenuhi.
- Bab 5 mengkaji tentang kepentingan penilaian dan maklum balas yang diterima oleh guru berkaitan pengajaran serta impak terhadap amalan pengajaran mereka.
- Bab 6 meneroka hubungan pengajaran dengan pelbagai faktor serta amalan pengajaran guru. Ia berhubung kait dengan pelbagai tema dalam bab yang seterusnya dan bagaimana ia mempengaruhi cara pengajaran guru. Tanggapan guru terhadap pembelajaran murid dan pematuhan arahan turut dikaji.
- Bab 7 membincangkan tentang pelbagai faktor yang dikaji dalam bab sebelumnya dan memberi gambaran bagaimana faktor tersebut mempengaruhi persekitaran pengajaran dan pembelajaran. Ia juga melihat kesan terhadap persekitaran, serta faktor lain yang berkaitan dengan perasaan guru terhadap efikasi sendiri dan kepuasan kerja guru.

## **PERSAMPELAN MALAYSIA**

Sebanyak 150 buah sekolah menengah rendah di Malaysia terlibat dalam kajian TALIS 2013. Pilihan ini meliputi sekolah dari zon Utara, Tengah, Pantai Timur, Selatan dan Malaysia Timur. Pasukan TALIS Malaysia yang diterajui oleh Bahagian Pendidikan Guru (BPG), Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) telah menghantar data 2138 sekolah menengah rendah ke *Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) Paris*. Sejumlah 200 buah sekolah telah dipilih secara rawak sebagai sampel kajian TALIS. Sekolah dipilih secara rawak mengikut piawai *International Standard Classification of Education (ISCED) Level 2*. *ISCED Level 2*

merangkumi sekolah menengah rendah (Tingkatan 1 hingga Tingkatan 3) di Malaysia. Sekolah yang terpilih ini terdiri daripada 49 buah sekolah dari zon Utara, 41 buah sekolah dari zon Tengah, 37 buah sekolah dari zon Pantai Timur, 39 buah sekolah dari zon Selatan, dan 34 buah sekolah dari zon Malaysia Timur.

Responden kajian TALIS Malaysia melibatkan seramai 200 orang pengetua dan 4000 orang guru dari sekolah menengah rendah yang telah dipilih secara rawak ini. Data persampelan telah dihantar kepada urus setia TALIS di OECD Paris untuk saringan kesesuaian kajian. Setelah pembersihan data dilaksanakan, OECD telah memilih sebanyak 150 buah sekolah berdasarkan kesesuaian responden yang dapat mewakili populasi secara lebih menyeluruh.

TALIS menetapkan jumlah minimum responden seramai 20 orang guru dari setiap sekolah untuk tujuan kesahan dan kebolehpercayaan kajian di peringkat antarabangsa. Sebahagian besar sekolah yang dikeluarkan daripada senarai awal kajian ini tidak akur terhadap syarat jumlah minimum responden yang ditetapkan. Terdapat sekolah yang menghantar data bagi 20 orang responden sahaja, menyebabkan saringan awal data tidak lengkap kerana tidak menepati syarat kajian bagi pemilihan sampel secara piawai di peringkat sekolah. Sekolah yang dikecualikan daripada menyertai TALIS adalah Sekolah Swasta, Sekolah Agama Negeri, Sekolah Agama Bantuan Kerajaan dan Maktab Rendah Sains Mara (MRSM). Proses saringan yang ketat dibuat agar semua negara peserta TALIS menggunakan instrumen yang standard dengan pemboleh ubah yang serupa.

Responden pengetua perlu menjawab 39 soalan yang berkaitan dengan pengurusan sekolah dan pentadbiran sumber manusia di sekolah masing-masing. Guru menjawab soalan yang berkaitan dengan kepuasan kerja, pembangunan profesionalisme dan tugas utama mereka. Pentadbiran soal selidik dilaksanakan secara dalam talian sepenuhnya. Secara keseluruhan, pentadbiran TALIS diurus selia oleh BPG, Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM) dengan kerjasama Jabatan Pendidikan Negeri (JPN), Pejabat Pendidikan Daerah (PPD), pegawai daripada bahagian KPM dan pensyarah daripada Institut Pendidikan Guru Malaysia (IPGM).



## **BAB 2**

### **PROFIL GURU DAN IKLIM TEMPAT KERJA**

#### Abstrak

Bab ini membincangkan profil guru dan profil sekolah bagi Kajian TALIS Malaysia. Bagi profil guru, elemen yang dibincangkan adalah merangkumi umur dan jantina responden. Manakala profil sekolah terdiri daripada tempat responden bertugas, autonomi dan iklim sekolah yang dikaji. Sebagai tambahan, bab ini juga membentangkan isu kesamaan dalam pendidikan merentas beberapa negara yang melibatkan Singapura, Jepun, Korea dan Finland.

#### **SOROTAN**

- Lebih daripada 45% responden perempuan di sekolah menengah rendah di Malaysia adalah dalam lingkungan umur 40 tahun ke atas berbanding dengan purata TALIS, iaitu 43 tahun.
- Purata umur responden perempuan yang mengajar di sekolah menengah rendah di Malaysia adalah 38 tahun.
- Sebanyak 98% responden mempunyai sekurang-kurangnya kelulusan Ijazah Sarjana Muda.
- Sebanyak 77% responden menerima pendidikan formal dalam semua bidang pendidikan yang diajar.
- Sebanyak 100% responden yang berstatus tetap dan 99% mengajar di sekolah kerajaan (melebihi purata TALIS).

## PENGENALAN

Profesion Keguruan memainkan peranan penting dalam sistem pendidikan. Hal ini kerana guru bertanggungjawab dan menyumbang secara langsung terhadap faktor pembelajaran murid di sekolah.

### Profil guru

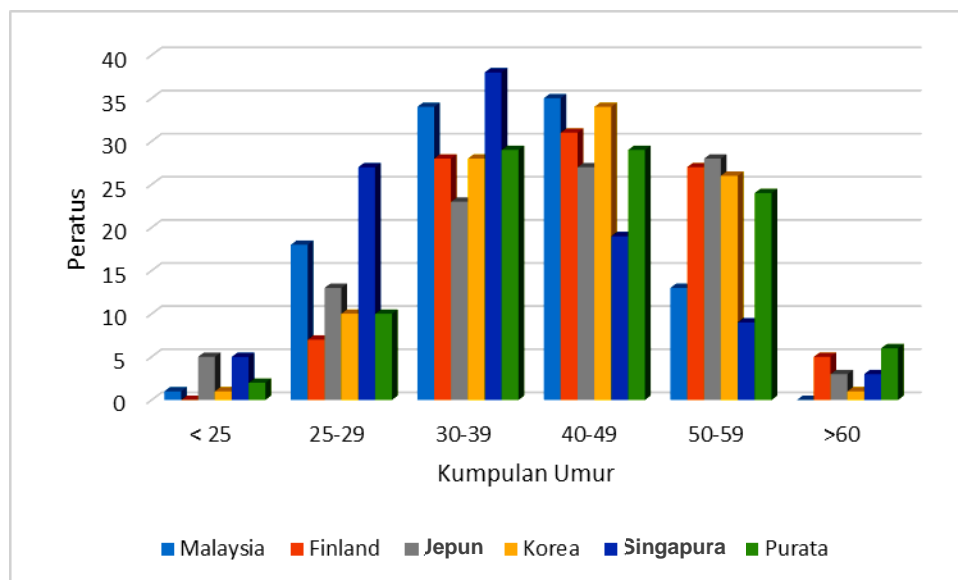
Profil guru yang dibincangkan merangkumi jantina dan umur responden, tahap pendidikan, pengalaman kerja dan status pekerjaan guru. Data demografi guru merupakan salah satu elemen yang menarik minat para pengkaji profesion perguruan masa kini kerana ciri-ciri demografi berpotensi memberi impak kepada profesion itu. Kajian mendapati bahawa ketidakseimbangan jantina dalam kalangan guru di sekolah memberi implikasi kepada pencapaian murid, motivasi, pengekalan guru dan juga isu yang melibatkan dasar dan polisi (Drudy, 2008; OECD, 2009). Dapatan kajian TALIS (2013) menunjukkan bahawa isu ketidakseimbangan bilangan antara guru perempuan dengan guru lelaki di sekolah merupakan trend di kebanyakan negara di dunia. Secara purata, 68% guru di sekolah menengah rendah terdiri daripada guru perempuan.

Di samping itu, taburan umur dalam kalangan guru di sekolah juga memberi kesan kepada penggubalan dasar. Terdapat negara yang berhadapan dengan cabaran apabila perkadaran guru yang bersara adalah tinggi (OECD, 2009; 2013a).

Jadual 2.1  
*Taburan jantina dan umur responden*

| Negara       | Guru perempuan | Purata umur | Umur guru  |             |             |             |             |            |
|--------------|----------------|-------------|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------------|
|              |                |             | < 25 Tahun | 25-29 Tahun | 30-39 Tahun | 40-49 Tahun | 50-59 Tahun | 60 > Tahun |
|              | %              | Purata      | %          | %           | %           | %           | %           | %          |
| Malaysia     | 71             | 39          | 1          | 18          | 34          | 35          | 13          | 0.0        |
| Finland      | 72             | 44          | 0          | 7           | 28          | 31          | 27          | 5          |
| Jepun        | 39             | 42          | 5          | 13          | 23          | 27          | 28          | 3          |
| Korea        | 68             | 42          | 1          | 10          | 28          | 34          | 26          | 1          |
| Singapura    | 65             | 36          | 5          | 27          | 38          | 19          | 9           | 3          |
| Purata TALIS | 68             | 43          | 2          | 10          | 29          | 29          | 24          | 6          |

Berdasarkan Jadual 2.1, sebanyak 71% guru di Malaysia terdiri daripada guru perempuan. Peratusan tersebut adalah melebihi purata TALIS (68%). Dapatan kajian menunjukkan bahawa peratus guru perempuan di Malaysia adalah 1% kurang berbanding di Finland (72%). Peratus guru perempuan di Korea adalah 68% dan Singapura pula 65%. Peratus terendah guru perempuan adalah di Jepun (39%).



Rajah 2.1 Peratus kumpulan umur guru

Rajah 2.1 menunjukkan peratus tertinggi kumpulan umur guru dari lima buah negara adalah guru berumur antara 30 tahun dan 49 tahun. Di Malaysia, peratus tertinggi, iaitu 35% adalah dalam kalangan guru berumur antara 40 tahun hingga 49 tahun sedangkan purata TALIS adalah 39 tahun. Manakala, bagi negara Finland, Jepun, Korea dan Singapura, purata umur guru adalah dalam lingkungan 35 hingga 45 tahun. Daripada dapatan keseluruhan TALIS, purata umur guru di Singapura adalah yang paling muda, iaitu dalam lingkungan 36 tahun.

## Tahap pendidikan guru

Kursus dan pendidikan praperkhidmatan guru merupakan satu permulaan ke arah profesional perguruan (European Commission, 2012; OECD, 2005; Ward et al., 2013). Kajian lepas mendapati bahawa pendidikan formal dan latihan perguruan memainkan peranan penting dalam menghasilkan guru yang berkesan (Clotfelter, Ladd & Vigdor,

2007, 2010; Darling-Hammond et al., 2005; Monk, 1994; Ronfeldt & Reininger, 2012). Oleh itu, kandungan dan kualiti pendidikan guru memberi kesan kepada masa depan guru dalam perkhidmatannya.

Jadual 2.2

*Taburan tahap pendidikan tertinggi guru yang menamatkan latihan perguruan*

| Negara    | Tahap tertinggi pendidikan formal |                  |                 |                | Menamatkan program latihan perguruan |
|-----------|-----------------------------------|------------------|-----------------|----------------|--------------------------------------|
|           | *Bawah ISCED Level 5              | *ISCED Level 5B1 | *ISCED Level 5A | *ISCED Level 6 |                                      |
|           | %                                 | %                | %               | %              |                                      |
| Malaysia  | 2                                 | 7                | 91              | 0              | 92                                   |
| Finland   | 1                                 | 3                | 95              | 1              | 92                                   |
| Jepun     | 0                                 | 4                | 96              | 1              | 88                                   |
| Korea     | 0                                 | 0                | 98              | 2              | 96                                   |
| Singapura | 2                                 | 5                | 92              | 0              | 99                                   |

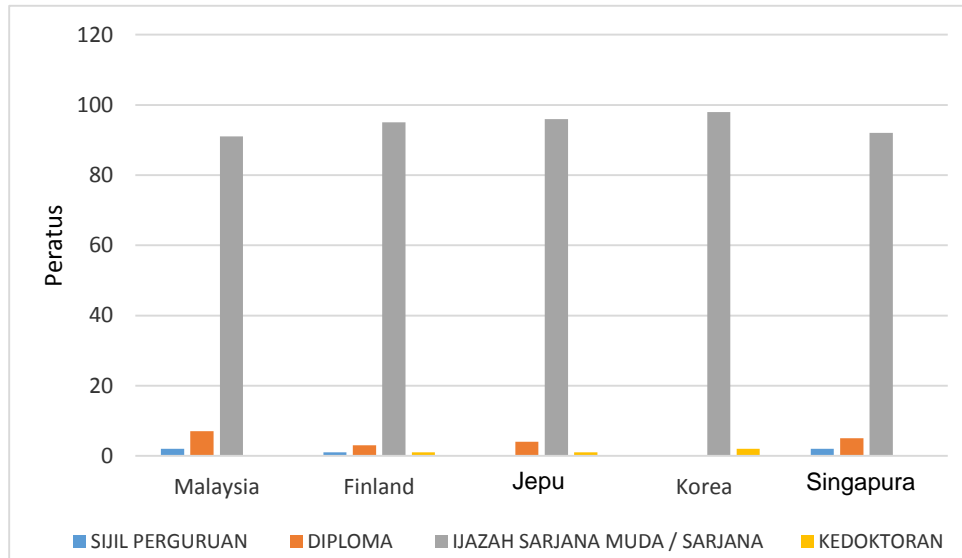
\*Menamatkan program latihan perguruan: rendah 62%; tinggi 99%

Jadual 2.3

*Peratus pendidikan tertinggi guru yang telah menamatkan latihan perguruan*

| Tahap akademik TALIS | Tahap akademik di Malaysia    |
|----------------------|-------------------------------|
| *Bawah Isced Level 5 | Sijil Perguruan               |
| *ISCED Level 5b1     | Diploma                       |
| *ISCED Level 5a      | Ijazah Sarjana Muda / Sarjana |
| *ISCED Level 6       | Kedoktoran                    |

Perbandingan setara disediakan oleh *International Standard Classification of Education* (ISCED 1997)



Rajah 2.2 Peratus pendidikan tertinggi guru

Dapatan keseluruhan TALIS menunjukkan peratus tertinggi guru yang telah menamatkan program latihan perguruan adalah 99% manakala peratus terendah adalah 62%. Berdasarkan dapatan daripada lima negara yang dibandingkan, peratus guru yang telah menamatkan program latihan perguruan menunjukkan empat negara termasuk Malaysia (92%) mempunyai peratus yang lebih tinggi daripada peratus purata TALIS (90%), kecuali Jepun (88%). Dari segi tahap pendidikan tertinggi guru dalam 5 negara yang dibandingkan, didapati Malaysia (91%), Finland (95%), Jepun (96%), Korea (98%) dan Singapura (92%) memiliki guru yang berkelulusan Ijazah Sarjana muda (ISCED Level 5a). Data juga menunjukkan hanya 2% sahaja yang tidak berkelulusan Ijazah Sarjana Muda di Malaysia. Data profil guru di Malaysia dan Singapura menunjukkan guru di negara-negara ini masih belum mencapai pendidikan pada peringkat ijazah kedoktoran.

Jadual 2.4

*Elemen pendidikan guru dari komponen kandungan, pedagogi dan amalan*

| Negara       | Elemen pendidikan formal dan latihan |                          |                               |                          |                               |                          |                               |
|--------------|--------------------------------------|--------------------------|-------------------------------|--------------------------|-------------------------------|--------------------------|-------------------------------|
|              | Menamatkan program latihan perguruan | Kandungan                |                               | Pedagogi                 |                               | Amalan                   |                               |
|              |                                      | Semua subjek yang diajar | Sebahagian subjek yang diajar | Semua subjek yang diajar | Sebahagian subjek yang diajar | Semua subjek yang diajar | Sebahagian subjek yang diajar |
| %            | %                                    | %                        | %                             | %                        | %                             | %                        |                               |
| Malaysia     | 92                                   | 77                       | 21                            | 76                       | 23                            | 75                       | 23                            |
| Finland      | 92                                   | 77                       | 19                            | 75                       | 21                            | 69                       | 25                            |
| Jepun        | 88                                   | 71                       | 27                            | 68                       | 30                            | 69                       | 28                            |
| Korea        | 96                                   | 90                       | 9                             | 84                       | 13                            | 79                       | 13                            |
| Singapura    | 99                                   | 78                       | 19                            | 82                       | 16                            | 83                       | 16                            |
| Purata TALIS | 90                                   | 72                       | 23                            | 70                       | 23                            | 67                       | 22                            |

Jadual 2.4 menunjukkan peratus purata TALIS, guru yang mendapat pendidikan dari segi elemen kandungan bagi semua subjek yang diajar adalah 72% dan sebahagian daripada subjek yang diajar adalah 23%. Dari segi elemen pedagogi, 70% guru melaporkan bahawa mereka menerima pendidikan pedagogi bagi semua subjek yang diajar dan 23% menerima pendidikan pedagogi sekurang-kurangnya satu bidang bagi subjek yang diajar. Manakala, 67% guru didedahkan dengan amalan bagi semua subjek yang diajar dan 22% bagi sebahagian subjek yang diajar.

Di Malaysia, dapatan menunjukkan bahawa guru menerima pendidikan formal dan latihan bagi semua subjek yang diajar dari segi kandungan (77%), pedagogi (76%) dan amalan (75%). Manakala peratus guru yang menerima pendidikan formal dan latihan bagi sebahagian subjek yang diajar dari segi kandungan (21%), pedagogi (23%) dan amalan (23%).

Korea mencapai peratus tertinggi berbanding dengan lima negara lain dalam memberikan pendidikan dan latihan perguruan untuk semua subjek yang diajar bagi elemen kandungan (90%) dan pedagogi (84%). Singapura pula mencapai 83% guru menerima pendidikan dan latihan perguruan dalam elemen amalan bagi semua subjek yang diajar.

Jadual 2.5

*Kesediaan guru dari komponen kandungan, pedagogi dan amalan subjek diajar.*

| <b>Kesediaan Guru Dalam Elemen Pengajaran</b> |                                |                      |                               |                      |                             |                      |
|---|--------------------------------|----------------------|-------------------------------|----------------------|-----------------------------|----------------------|
| <b>Negara</b>                                 | <b>Kandungan subjek diajar</b> |                      | <b>Pedagogi subjek diajar</b> |                      | <b>Amalan subjek diajar</b> |                      |
|   | <b>Tidak bersedia</b>          | <b>Amat bersedia</b> | <b>Tidak bersedia</b>         | <b>Amat bersedia</b> | <b>Tidak bersedia</b>       | <b>Amat bersedia</b> |
|   | <b>%</b>                       | <b>%</b>             | <b>%</b>                      | <b>%</b>             | <b>%</b>                    | <b>%</b>             |
| Malaysia                                      | 0                              | 100                  | 1                             | 99                   | 1                           | 99                   |
| Finland                                       | 28                             | 72                   | 36                            | 64                   | 34                          | 66                   |
| Jepun   | 24                             | 76                   | 30                            | 70                   | 32                          | 68                   |
| Korea   | 17                             | 83                   | 19                            | 81                   | 22                          | 78                   |
| Singapura                                     | 14                             | 86                   | 20                            | 80                   | 21                          | 79                   |
| Purata TALIS                                  | 8                              | 92                   | 12                            | 88                   | 12                          | 88                   |

Jadual 2.5 menunjukkan peratus purata TALIS bagi kesediaan guru dalam pengajaran. Secara purata, paling ramai guru menyatakan bahawa kesediaan mereka dalam elemen pengajaran adalah berkaitan kandungan subjek yang diajar (92%), diikuti dengan pedagogi (88%) dan amalan (88%) subjek yang diajar. Dalam perbandingan antara lima negara, Malaysia mencapai peratusan tertinggi bagi kesediaan pengajaran di mana gurunya menyatakan bahawa mereka amat bersedia dengan subjek yang diajar dari segi elemen kandungan (100%), pedagogi (99%) dan amalan (99%).

## **Pengalaman kerja**

Selain pencapaian pendidikan, pengalaman kerja mempengaruhi kemahiran dan kecekapan seseorang guru. Tempoh perkhidmatan juga turut menyumbang kepada kesanggupan guru berubah atau melaksanakan inovasi dalam bidang kerja mereka.

Banyak kajian empirikal tentang perkaitan antara pengalaman guru dan pencapaian murid telah dijalankan (Clotelter, Ladd & Vidgor, 2007, 2010; Croninger et al., 2007; Leigh, 2010). Mengikut ulasan Hanushek dan Rivkin (2004), 41% kajian menunjukkan terdapat hubungan yang positif antara pengalaman guru dan pencapaian murid, sedangkan 56% dapatan kajian pula menunjukkan dapatan yang positif namun tidak signifikan. Dapatan juga memperlihatkan bahawa pada peringkat awal

perkhidmatan seseorang guru, setiap tahun tambahan pengalaman guru turut menyumbang kepada peningkatan pencapaian murid (Rockoff, 2004; Rivkin, Hanushek & Kain, 2005; Harris & Sass, 2011).

Jadual 2.6

*Perbandingan tahun bekerja sebagai guru, bekerja dalam bidang pendidikan dan dalam bidang-bidang lain*

| Negara       | Tahun bekerja sebagai guru |          |           |         | Tahun bekerja dalam bidang pendidikan |          |           |         | Tahun bekerja dalam bidang lain |          |           |         |
|--------------|----------------------------|----------|-----------|---------|---------------------------------------|----------|-----------|---------|---------------------------------|----------|-----------|---------|
|              | <3 thn                     | 3-10 thn | 11-20 thn | >20 thn | <3 thn                                | 3-10 thn | 11-20 thn | >20 thn | <3 thn                          | 3-10 thn | 11-20 thn | >20 thn |
|              | %                          | %        | %         | %       | %                                     | %        | %         | %       | %                               | %        | %         | %       |
| Malaysia     | 8                          | 34       | 36        | 22      | 90                                    | 6        | 2         | 2       | 91                              | 8        | 1         | 0       |
| Finland      | 7                          | 31       | 31        | 31      | 89                                    | 8        | 2         | 1       | 63                              | 31       | 4         | 1       |
| Jepun        | 9                          | 27       | 21        | 43      | 93                                    | 6        | 1         | 0       | 90                              | 9        | 1         | 0       |
| Korea        | 9                          | 25       | 22        | 43      | 91                                    | 7        | 1         | 1       | 90                              | 10       | 1         | 0       |
| Singapura    | 20                         | 48       | 20        | 12      | 87                                    | 11       | 1         | 1       | 79                              | 17       | 3         | 1       |
| Purata TALIS | 7                          | 30       | 30        | 33      | 77                                    | 15       | 5         | 3       | 64                              | 24       | 8         | 3       |

Jadual 2.6 menunjukkan 36% guru Malaysia mempunyai pengalaman bekerja antara 11 sehingga 20 tahun. Peratusan ini lebih tinggi berbanding purata TALIS sebanyak 30%. Bahkan peratusan ini lebih tinggi berbanding pengalaman guru Finland, Jepun dan Korea. Singapura merekodkan peratusan yang terendah, iaitu 20%.

Jadual tersebut juga menunjukkan 22% guru di Malaysia memiliki pengalaman mengajar melebihi 20 tahun. Peratusan ini adalah lebih rendah jika dibandingkan dengan purata TALIS, iaitu 33%. Walau bagaimanapun, data menunjukkan 43% guru di Jepun dan Korea telah bertugas sebagai guru melebihi 20 tahun. Peratusan ini adalah lebih tinggi jika dibandingkan dengan Malaysia. Manakala, Singapura pula mencatat peratusan yang paling rendah, iaitu 12%.

Singapura memiliki 20% tenaga guru baharu yang mempunyai pengalaman kurang dari 3 tahun berbanding Malaysia yang mempunyai hanya 8% guru baharu. Dari segi pengalaman menjalankan tugas dalam bidang lain dalam pendidikan, 90% guru di Malaysia pernah melaksanakan tugas dalam bidang lain pendidikan untuk tempoh kurang dari 3 tahun. Peratusan ini adalah lebih tinggi jika dibandingkan dengan purata TALIS, iaitu 77%. Namun begitu, peratusan Malaysia adalah lebih rendah jika dibanding dengan peratusan guru di Jepun dan Korea yang masing-masing



merekodkan 93% dan 91%. Singapura menunjukkan peratusan yang terendah, iaitu 87%.

Sebanyak 91% guru di Malaysia menyatakan bahawa mereka pernah melaksanakan kerja dalam bidang lain untuk tempoh kurang dari 3 tahun. Peratusan ini jauh lebih tinggi berbanding purata TALIS, iaitu 64%. Peratusan Malaysia juga 1% lebih tinggi jika dibanding dengan peratusan guru Korea dan Jepun yang masing-masing merekodkan 90%. Finland mencatat peratusan terendah, iaitu 63%.

### Status pekerjaan guru

Status pekerjaan ditentukan dengan pekerjaan tersebut berstatus tetap atau kontrak dalam jangka masa tertentu ataupun secara sepenuh masa atau separuh masa. Status kerja ini adalah faktor penting dalam menarik guru menceburi bidang profesion perguruan (OECD, 2005). Maka TALIS menilai status pekerjaan guru secara tetap, kontrak pada jangka masa panjang atau pada jangka masa satu tahun atau kurang.

Jadual 2.7  
*Status profesion guru*

| Negara       | Pekerjaan tetap | Kontrak lebih dari 1 tahun persekolahan | Kontrak 1 tahun atau kurang 1 tahun persekolahan |
|--------------|-----------------|---|--|
|              | %               | %                                       | %  |
| Malaysia     | 100             | 0                                       | 0  |
| Finland      | 77              | 4                                       | 19   |
| Jepun        | 80              | 6                                       | 14   |
| Korea        | 83              | 12                                      | 5  |
| Singapura    | 89              | 8                                       | 3  |
| Purata TALIS | 83              | 6                                       | 12   |

Berdasarkan Jadual 2.7 mendapati 100% guru di Malaysia mempunyai status bekerja secara tetap. Secara keseluruhan purata TALIS bagi guru yang berstatus kerja secara tetap ialah 83%, sementara 6% guru bekerja secara kontrak dalam jangka masa lebih daripada 1 tahun persekolahan dan 12% bekerja secara kontrak dalam jangka masa 1 atau kurang dari 1 tahun persekolahan. Status guru yang bekerja secara tetap

bagi empat negara lain adalah melebihi 70%, iaitu di Finland (77%), Jepun (80%), Korea (83) dan Singapura (89%).

## **Iklm tempat kerja**

Iklm sekolah yang dbincangkan adalah merangkumi aspek sumber, iklim dan autonomi sekolah yang terlibat.

## **Profil sekolah**

Sekolah yang terlibat adalah merangkumi sekolah kerajaan di negara yang terlibat.

Jadual 2.8  
*Sekolah bantuan kerajaan dan persaingan*

| <b>Negara</b> | <b>Sekolah kerajaan</b> | <b>Sekolah yang menawarkan program serupa di lokasi yang sama</b> |
|---------------|-------------------------|---|
|               | <b>%</b>                | <b>%</b>  |
| Malaysia      | 99                      | 88  |
| Finland       | 95                      | 68  |
| Jepun         | 90                      | 34  |
| Korea         | 81                      | 56  |
| Singapura     | 99                      | 98  |
| Purata TALIS  | 82                      | 78  |

Jadual 2.8 menunjukkan 99% daripada guru Malaysia yang terlibat dalam kajian ini adalah guru yang mengajar di sekolah kerajaan dan peratus ini lebih tinggi berbanding purata TALIS (82%). Berdasarkan perbandingan dengan empat negara lain, secara keseluruhan peratus guru yang mengajar di sekolah kerajaan adalah paling tinggi di Malaysia dan Singapura, diikuti oleh Finland (95%) dan Jepun (90%). Peratus guru yang mengajar di sekolah kerajaan adalah lebih rendah di Korea (81%), iaitu bawah purata TALIS.

Dapatan kajian juga menunjukkan di beberapa negara terdapat sekolah lain, selain sekolah kerajaan dalam lokasi yang sama yang menawarkan program yang serupa dengan sekolah milik kerajaan. Bagi Singapura, 98% daripada sekolah yang berada dalam lokasi yang sama dengan sekolah kerajaan lain menawarkan program yang serupa seperti ditawarkan oleh sekolah kerajaan. Bagi Malaysia pula, 88%

sekolah lain yang berada dalam lokasi yang sama dengan sekolah kerajaan turut menawarkan program yang sama. Peratus ini adalah lebih tinggi berbanding purata keseluruhan TALIS (78%). Manakala hasil dapatan bagi Finland (68%), Korea (56%) dan Jepun (34%) menunjukkan bagi sekolah yang berada dalam lokasi yang sama dengan sekolah kerajaan, peratus yang menawarkan program yang serupa adalah lebih rendah berbanding Malaysia dan Singapura.

Jadual 2.9  
Nisbah murid dan guru

| Negara       | Bilangan murid di sekolah | Bilangan guru di sekolah | Nisbah guru: Bilangan kakitangan untuk menyokong pengajaran | Nisbah guru: Bilangan kakitangan pentadbiran | Purata saiz kelas |
|--------------|---------------------------|--------------------------|---|--|-------------------|
|              | Purata                    | Purata                   | Purata  | Purata                                       | Purata            |
| Malaysia     | 1316                      | 91                       | 58  | 6  | 32                |
| Finland      | 400                       | 37                       | 9   | 14   | 18                |
| Jepun        | 478                       | 31                       | 13  | 7  | 31                |
| Korea        | 786                       | 41                       | 10  | 5  | 32                |
| Singapura    | 1287                      | 94                       | 12  | 3  | 35                |
| Purata TALIS | 676                       | 54                       | 15  | 7  | 24                |

Hasil kajian menunjukkan bahawa purata sebuah sekolah di Malaysia mempunyai bilangan murid paling tinggi berbanding empat negara lain yang dibandingkan, iaitu 1316. Purata ini jauh lebih tinggi berbanding purata TALIS (676 orang murid). Singapura merekodkan purata kedua tertinggi, iaitu 1287. Manakala purata murid sekolah di Finland dan Jepun rendah. Purata Finland ialah 400 dan 478 bagi sekolah di Jepun.

Dari segi purata bilangan guru di sekolah, sekolah di Singapura mempunyai purata bilangan guru yang paling tinggi (94 orang) berbanding Malaysia (91 orang). Purata guru di kedua-dua negara ini adalah jauh lebih tinggi jika dibandingkan dengan purata TALIS (54 orang). Sekolah di Finland dan Jepun pula mencatat purata bilangan guru yang rendah, iaitu secara purata 37 orang dan 31 orang bagi sebuah sekolah.

Purata nisbah guru dengan bilangan kakitangan yang membantu dalam pengajaran juga adalah paling tinggi di Malaysia, iaitu 58:1. Nisbah ini adalah lebih tinggi berbanding dengan purata TALIS, 15:1. Kesemua empat negara lain mencatat nisbah yang jauh lebih rendah berbanding dengan purata nisbah TALIS dengan Finland merekod nisbah yang terendah iaitu 9:1.

Hasil dapatan berkaitan nisbah guru berbanding kakitangan yang mengurus pentadbiran pula menunjukkan purata TALIS sebanyak 7:1, iaitu secara purata seorang kakitangan pentadbiran bagi setiap tujuh orang guru. ialah 6:1. Purata ini menghampiri purata nisbah TALIS, iaitu 7:1. Malaysia mempunyai purata yang hampir menyamai nisbah Jepun dan Korea. Finland merekod purata nisbah tertinggi, 14:1.

Bagi purata saiz kelas pula, saiz kelas di Singapura adalah paling tinggi, iaitu 35 orang. Purata ini lebih besar berbanding purata TALIS (24 orang). Purata saiz kelas di Malaysia pula ialah 32 orang, menyamai purata saiz kelas di Korea. Walau bagaimanapun, purata ini lebih tinggi jika dibanding dengan purata TALIS, 24. dan Finland mempunyai saiz kelas paling kecil, iaitu secara purata seramai 18 orang murid bagi satu kelas.

## **Sumber sekolah**

Semua sistem pendidikan dunia sentiasa berusaha untuk meningkatkan keberhasilan pendidikan di negara masing-masing. Namun begitu, masih wujud kesamaran dalam menentukan kaedah terbaik untuk mencapai matlamat ini. Justeru, banyak negara cuba memperbaiki kualiti pendidikan dengan menguatkuasakan dasar pendidikan yang menjurus kepada pengagihan sumber ke sekolah yang lebih saksama.

TALIS mendefinisikan sumber sebagai tenaga pengajar (yang disasarkan secara khusus mengikut keperluan murid dan mata pelajaran) dan sumber bahan seperti bahan pengajaran, komputer dan perisian komputer. Kajian menunjukkan bahawa dasar yang berkaitan dengan sumber didapati kurang berkesan (Hanushek, 2006; OECD, 2010). Dasar berkaitan dengan sumber ini perlu dihubungkan dengan insentif tertentu seperti menyasarkan sekolah yang mempunyai murid keperluan khas atau sosio-ekonomi yang rendah. Kajian PISA juga menunjukkan kekurangan

bahan menjejaskan kualiti pengajaran khususnya bagi murid yang lemah (OECD, 2007: 263).

Kajian menunjukkan bahawa pemimpin sekolah di pelbagai negara yang berbeza berkongsi kerisauan tentang kekurangan guru dan kadar pusing ganti guru. Pandangan ini disokong oleh kajian empirikal (Akiba & Liang, 2014; Clotfelter et al., 2007; Darling-Hammond, 2004) dan data daripada analisis taburan guru dalam bab ini. Walaupun begitu, terdapat kajian yang menyatakan bahawa lokasi, saiz sekolah dan pemilihan dasar oleh sekolah tidak memberi kesan yang jelas terhadap isu kekurangan guru (White & Smith, 2005). Bahagian ini mengkaji perkaitan antara guru sekolah dan isu sumber bagi negara yang menyertai kajian TALIS.

Jadual 2.10  
Sumber sekolah

| Negara       | Kekurang<br>an guru<br>yang<br>berkelaya<br>kan | Kekurang<br>an guru yang<br>cekap mengajar<br>murid<br>berkeperluan<br>khas | Kekurang<br>an guru<br>vokasion<br>al | Kekurang<br>an bahan<br>pengajaran | Kekurang<br>an komputer<br>untuk<br>pengajaran | Kekurang<br>an akses<br>internet | Kekurang<br>an perisian<br>komputer<br>untuk<br>pengajaran | Kekurang<br>an bahan<br>pusat<br>sumber | Kekurang<br>an kakitangan<br>sokongan |
|--------------|---|---|---------------------------------------|------------------------------------|--|----------------------------------|--|---|---------------------------------------|
|              | %   | %   | %                                     | %                                  | %  | %                                | %  | %                                       | %                                     |
| Malaysia     | 31  | 21  | 16                                    | 16                                 | 53   | 57                               | 41   | 35                                      | 37                                    |
| Finland      | 17  | 56  | 5                                     | 22                                 | 46   | 33                               | 46   | 26                                      | 51                                    |
| Jepun        | 80  | 76  | 37                                    | 17                                 | 28   | 30                               | 40   | 40                                      | 72                                    |
| Korea        | 37  | 50  | 36                                    | 15                                 | 12   | 8                                | 10   | 18                                      | 55                                    |
| Singapura    | 50  | 48  | 9                                     | 1                                  | 4  | 6                                | 7  | 5                                       | 29                                    |
| Purata TALIS | 38  | 48  | 19                                    | 26                                 | 38   | 30                               | 37   | 29                                      | 47                                    |

Jadual 2.10 menunjukkan keperluan sumber di sekolah bagi negara yang menyertai TALIS dan salah satu aspek yang dikaji ialah keperluan sekolah untuk guru yang berkelayakan. Purata keperluan untuk guru yang berkelayakan di Malaysia ialah 31% berbanding purata TALIS, 38%. Keperluan untuk guru yang berkelayakan ini sangat kritikal di Jepun, iaitu pada kadar 80%. Peratusan untuk keperluan guru yang berkelayakan terendah dicatat oleh Finland.

Kajian ini juga mendapati terdapat keperluan untuk guru yang cekap untuk mengajar murid berkeperluan khas. Malaysia masih memerlukan 21% guru yang berkelayakan untuk mengajar murid berkeperluan khas, dan kadar ini jauh lebih rendah berbanding purata TALIS, (48%). Dapatan peratusan ini adalah yang terendah jika

dibanding dengan negara lain. Jepun mempunyai peratus keperluan tertinggi, iaitu 76%.

Berdasarkan hasil dapatan kajian, purata keperluan guru vokasional di Malaysia adalah 16% berbanding purata TALIS (19%). Jika dibanding dengan negara Jepun dan Korea, keperluan Malaysia adalah hampir dua kali ganda lebih rendah. Walau bagaimanapun, purata ini tiga kali lebih tinggi jika dibanding dengan Finland yang hanya memerlukan 5% guru vokasional dalam sistem pendidikan mereka.

Dari aspek kekurangan bahan pengajaran untuk meningkatkan kualiti pembelajaran murid, Malaysia mencatat purata 16% dan purata ini jauh lebih rendah daripada purata TALIS (26%). Keperluan di Malaysia (16%) nyata jauh lebih tinggi jika dibanding dengan purata Singapura, iaitu 1%. Walau bagaimanapun, Finland mempunyai dapatan keperluan yang tertinggi, iaitu 22% diikuti oleh Jepun (17%).

Dalam pengintegrasian teknologi dalam pengajaran di sekolah, Malaysia melaporkan bahawa 53% sekolah masih kekurangan komputer untuk pengajaran, Sebanyak 57% masih belum mempunyai akses kepada internet dan 41% sekolah masih kekurangan bahan perisian komputer bagi tujuan pengajaran di bilik darjah. Purata bagi ketiga-tiga item ini adalah lebih tinggi jika dibanding dengan purata TALIS (30%). Bahkan purata Malaysia (53%) adalah tertinggi jika dibanding dengan negara lain. Singapura mencatat purata yang paling rendah, iaitu kurang daripada 10%.

Dari segi taburan keperluan bahan sumber, 35% sekolah di Malaysia melaporkan bahawa mereka masih mengalami kekurangan bahan pusat sumber. Peratusan ini adalah lebih tinggi berbanding purata TALIS (29%). Peratus kekurangan bahan sumber di Jepun adalah yang paling tinggi (40%).

Item seterusnya yang dilaporkan dalam jadual 2.10 ialah isu kekurangan kakitangan sokongan. Purata peratus kekurangan kakitangan sokongan Malaysia ialah 37% dan lebih rendah berbanding purata TALIS (47%). Berbanding Jepun yang merekodkan 72%, peratusan Malaysia adalah lebih baik. Singapura hanya melaporkan bahawa purata kekurangan kakitangan sokongan dalam sistem persekolahan mereka hanyalah 29%.

## Iklm sekolah

Kajian daripada penyelidik dan pendidik dalam tiga tahun kebelakangan ini mendapati suasana atau iklim sekolah adalah faktor yang mempengaruhi kualiti pendidikan di sekolah tersebut. Kualiti sekolah yang dikaji merangkumi kes buli dari segi penderaan fizikal dan lisan, lewat ke sekolah, penipuan, tingkah laku jenayah (vandalisme atau penggunaan dadah dan alkohol) dan diskriminasi. Iklim sekolah yang positif adalah faktor penting yang mempengaruhi peningkatan akademik pelajar di sekolah (MacNeil, Prater & Bush, 2009; Sherblom, Marshal & Sherblom, 2006; Stewart, 2008).

Jadual 2.11

*Kesalahan pelajar / Salah laku pelajar*

| Negara       | Lewat hadir ke sekolah | Tidak hadir ke sekolah | Menipu | Vandalisme dan mencuri | Ugutan atau penderaan lisan dalam kalangan pelajar | Kecenderaan fizikal disebabkan keganasan pelajar | Ugutan atau penderaan lisan guru dan staf | Menggunakan / memiliki dadah dan/atau alkohol |
|--------------|------------------------|------------------------|--------|------------------------|--|--|---|---|
|              | %                      | %                      | %      | %                      | %  | %  | %   | %   |
| Malaysia     | 57                     | 58                     | 9      | 11                     | 0  | 0  | 0   | 0   |
| Finland      | 87                     | 64                     | 2      | 2                      | 28   | 0  | 4   | 1   |
| Jepun        | 51                     | 40                     | 0      | 3                      | 4  | 2  | 2   | 0   |
| Korea        | 26                     | 20                     | 1      | 3                      | 8  | 2  | 0   | 0   |
| Singapura    | 52                     | 35                     | 0      | 0                      | 2  | 0  | 1   | 0   |
| Purata TALIS | 52                     | 38                     | 13     | 4                      | 16   | 2  | 3   | 1   |

Jadual 2.11 menunjukkan guru di Malaysia mengajar di sekolah yang menghadapi kes pelajar yang lewat hadir ke sekolah (57%), tidak hadir ke sekolah (58%), penipuan (9%) dan vandalisme atau mencuri (11%). Peratusan dapatan tersebut adalah lebih tinggi berbanding dengan purata keseluruhan TALIS yang menunjukkan peratusan kes pelajar lewat hadir ke sekolah sebanyak 52%, pelajar tidak hadir ke sekolah sebanyak 38% dan vandalisme atau mencuri sebanyak 4%.

Berdasarkan perbandingan dengan lima negara lain, Singapura dan Jepun menghadapi isu yang hampir sama dengan Malaysia (57%) berkaitan kes pelajar lewat hadir ke sekolah iaitu 51% di Singapura dan 52% di Jepun. Bagi Finland, isu utama yang dihadapi berkaitan masalah murid adalah kes murid lewat hadir ke sekolah (87%), diikuti dengan murid tidak hadir ke sekolah (64%) dan ugutan dan penderaan lisan dalam kalangan murid (28%). Bagi Korea, isu yang paling rendah berkaitan murid

adalah kes murid lewat hadir ke sekolah (26%), dan murid tidak hadir ke sekolah (20%).

Jadual 2.12  
Salah laku guru / Masalah guru

| Negara       | Lewat hadir ke sekolah dan tidak hadir tanpa sebab | Ugutan atau penderaan lisan terhadap murid, guru atau staf | Diskriminasi (jantina, kaum, agama lain-lain) |
|--------------|--|--|---|
|              | %  | %  | %   |
| Malaysia     | 14   | 2  | 0   |
| Finland      | 11   | 1  | 0   |
| Jepun        | 2  | 0  | 0   |
| Korea        | 1  | 0  | 0   |
| Singapura    | 9  | 1  | 0   |
| Purata TALIS | 11   | 4  | 0   |

Jadual 2.12 menunjukkan faktor guru yang mengajar di sekolah sebagai salah satu aspek yang menyumbang kepada iklim sekolah. Data menunjukkan terdapat guru di Malaysia yang lewat hadir ke sekolah dan tidak hadir tanpa sebab iaitu 14%. Dapatan tersebut menunjukkan peratusan guru lewat dan tidak hadir ke sekolah adalah lebih tinggi berbanding dengan peratus purata keseluruhan TALIS (11%). Sejumlah 2% menyatakan berlaku ugutan atau penderaan lisan terhadap murid, guru atau staf di sekolah, namun tidak berlaku sebarang diskriminasi berkaitan jantina, kaum, agama atau lain-lain di sekolah.

Berdasarkan perbandingan dengan empat negara lain, Finland, Jepun, Korea dan Singapura turut menghadapi masalah guru yang lewat dan tidak hadir ke sekolah, namun peratusan guru yang terlibat adalah sama atau kurang berbanding purata TALIS. Kesemua empat negara ini juga turut melaporkan tidak terdapat sebarang bentuk diskriminasi berdasarkan jantina, kaum dan agama di sekolah di negara masing-masing.



Jadual 2.13  
Perkongsian budaya kerja guru

| Negara       | Kakitangan sekolah berkongsi kepercayaan yang sama tentang Pengajaran dan Pembelajaran | Terdapat kerjasama yang tinggi di antara sekolah dengan masyarakat setempat | Kakitangan sekolah mengadakan perbincangan terbuka tentang masalah masalah sekolah | Terdapat budaya saling menghormati pendapat rakan sejawat | Terdapat budaya berkongsi kejayaan |
|--------------|--|---|--|---|------------------------------------|
|              | %  | %   | %  | %   | %                                  |
| Malaysia     | 83   | 86  | 88   | 98  | 100                                |
| Finland      | 90   | 66  | 95   | 93  | 85                                 |
| Jepun        | 98   | 75  | 96   | 95  | 96                                 |
| Korea        | 96   | 91  | 94   | 100   | 96                                 |
| Singapura    | 97   | 86  | 96   | 99  | 97                                 |
| Purata TALIS | 87   | 75  | 93   | 93  | 90                                 |

Hasil dapatan berkaitan iklim profesional di sekolah ditunjukkan dalam Jadual 2.13 di atas. Dapatan ini menunjukkan bahawa persekitaran sekolah sebagai tempat guru melaksanakan tanggungjawab memberi kesan kepada pengajaran guru. Dapatan TALIS menunjukkan guru di Malaysia bertugas di sekolah yang mana kakitangan sekolah berkongsi kepercayaan yang sama berkaitan pengajaran dan pembelajaran (83%), menjalin kerjasama yang tinggi dengan masyarakat setempat (86%), mengadakan perbincangan terbuka tentang masalah sekolah (88%), memiliki budaya saling menghormati pendapat rakan sejawat (98%) dan terdapatnya budaya berkongsi kejayaan (100%). Data menunjukkan iklim profesional di sekolah Malaysia dari segi budaya berkongsi kejayaan adalah melebihi purata keseluruhan TALIS (90%) dan lebih tinggi berbanding Finland (85%), Japan (96%), Korea (96%) dan Singapura (97%).

Jadual 2.14  
Iklim sekolah: Hubungan guru dan murid

| Negara       | Hubungan para guru dan murid sekolah ini biasanya baik | Hampir semua guru di sekolah berpendapat bahawa kebajikan murid adalah penting | Hampir semua guru di sekolah ini berminat mendengar pendapat para murid mereka | Sekiranya seorang murid memerlukan sokongan tambahan, sekolah akan menyediakannya | Hubungan para guru dan murid sekolah ini adalah baik |
|--------------|--|--|--|---|--|
|              | %  | %  | %  | %   | %  |
| Malaysia     | 96   | 99   | 89   | 95  | 100  |
| Finland      | 97   | 98   | 95   | 97  | 98   |
| Jepun        | 95   | 94   | 94   | 94  | 97   |
| Korea        | 94   | 91   | 92   | 77  | 99   |
| Singapura    | 96   | 98   | 92   | 98  | 100  |
| Purata TALIS | 95   | 96   | 92   | 91  | 98   |

Kualiti hubungan murid dan guru juga menyumbang kepada iklim sesebuah sekolah. Di Malaysia, data TALIS menunjukkan kesemua guru (100%) yang terlibat dalam kajian ini berpandangan bahawa secara keseluruhan hubungan guru dan murid di sekolah adalah baik. Hampir kesemua guru (99%), berpendapatan bahawa kebajikan murid adalah penting. Sejumlah 96% guru berpandangan bahawa kebiasaannya hubungan guru dengan murid adalah baik. Hasil dapatan turut menunjukkan 95% guru berpandangan bahawa sekolah menyediakan sokongan tambahan sekiranya seseorang murid memerlukannya. Peratusan guru yang berminat mendengar pendapat murid mereka juga adalah tinggi, iaitu 89%.

Hasil dapatan bagi empat negara lain juga menunjukkan guru di kesemua negara ini, iaitu Finland, Singapura, Korea dan Jepun melaporkan bahawa secara keseluruhan guru mempunyai hubungan yang baik dengan murid bagi kesemua aspek yang dinilai. Purata TALIS bagi kelima-lima aspek ini juga adalah melebihi 90%.

Jadual 2.15

*Iklim sekolah: Perbandingan 2008 dan 2013: hubungan guru dan pelajar*

| Negara       | Hubungan para guru dan murid sekolah ini biasanya baik |      | Hampir semua guru di sekolah berpendapat bahawa kebajikan murid adalah penting |      | Hampir semua guru di sekolah berminat mendengar pendapat murid mereka |      | Sekiranya seorang murid memerlukan sokongan tambahan, sekolah akan menyediakannya |      |
|--------------|--|------|--|------|---|------|---|------|
|              | 2008   | 2013 | 2008   | 2013 | 2008  | 2013 | 2008  | 2013 |
|              | %  | %    | %  | %    | %   | %    | %   | %    |
| Korea        | 90   | 94   | 87   | 91   | 91  | 92   | 86  | 76   |
| Malaysia     | 82   | 96   | 96   | 99   | 88  | 89   | 94  | 95   |
| Purata TALIS | 92   | 95   | 95   | 96   | 90  | 92   | 88  | 90   |

Dari segi perbandingan hubungan guru dengan murid bagi tahun 2008 dengan 2013, hasil dapatan menunjukkan peratusan dapatan yang meningkat dalam kalangan guru Malaysia, selari dengan dapatan purata keseluruhan TALIS.

## **Autonomi sekolah**

Kajian TALIS terhadap autonomi yang ada pada sekolah adalah seperti yang dilaporkan pada Jadual 2.16

Jadual 2.16  
Autonomi sekolah

| Negara       | Pengambilan dan melantik guru | Pemberhentian atau penggantian guru dari perkhidmatan | Menetapkan gaji permulaan guru dan skala gaji guru | Menentukan kenaikan gaji guru | Menentukan belanjawan sekolah | Menetapkan peraturan disiplin murid dan prosedurnya | Menetapkan polisi penilaian murid di peringkat negeri dan kebangsaan | Meluluskan kemasukan murid ke sekolah | Memilih bahan pengajaran dan pembelajaran yang digunakan | Menentukan kandungan kurikulum di peringkat negeri dan kebangsaan | Menentukan kursus-kursus yang ditawarkan |
|--------------|-------------------------------|---|--|-------------------------------|-------------------------------|---|--|---------------------------------------|--|---|--|
|              | %                             | %   | %  | %                             | %                             | %   | %  | %                                     | %  | %   | %  |
| Finland      | 80                            | 54  | 24   | 29                            | 96                            | 98  | 75   | 85                                    | 99   | 76  | 90                                       |
| Jepun        | 100                           | 100   | 100  | 100                           | 100                           | 100   | 100  | 100                                   | 100  | 100   | 100                                      |
| Korea        | 42                            | 33  | 12   | 9                             | 95                            | 97  | 51   | 86                                    | 99   | 67  | 95                                       |
| Malaysia     | 7                             | 6   | 3  | 11                            | 40                            | 65  | 21   | 28                                    | 88   | 11  | 84                                       |
| Singapura    | 41                            | 38  | 11   | 19                            | 97                            | 100   | 97   | 91                                    | 99   | 86  | 93                                       |
| Purata TALIS | 79                            | 72  | 39   | 40                            | 85                            | 96  | 79   | 84                                    | 97   | 67  | 81                                       |

Jadual 2.16 memaparkan bahawa pihak sekolah di Jepun memiliki kuasa autonomi yang penuh meliputi pengambilan dan pelantikan guru, pemberhentian atau penggantian, menentukan kenaikan gaji guru, menentukan belanjawan sekolah, menetapkan peraturan disiplin murid dan prosedurnya, menetapkan polisi penilaian murid di peringkat negeri dan kebangsaan, meluluskan kemasukan murid ke sekolah dan memilih bahan pengajaran dan pembelajaran yang digunakan, menentukan kandungan kurikulum di peringkat negeri dan kebangsaan sehinggalah menentukan kursus yang ditawarkan. Keadaan yang berbeza berlaku di Malaysia di mana sekolah mempunyai kuasa autonomi yang terbatas.

## RUMUSAN DAN CADANGAN

Elemen yang menjadi persoalan dalam Profil Guru dan Iklim Tempat Kerja Kajian TALIS di Malaysia adalah melibatkan ketidakseimbangan bilangan guru berdasarkan jantina di sekolah, nisbah bilangan guru dengan kakitangan yang membantu dalam pengajaran dan pembelajaran, dan sumber pengajaran dan pembelajaran di sekolah dalam aspek teknologi maklumat dan komunikasi.

## **Ketidakseimbangan jantina dalam kalangan guru di sekolah**

Dapatan kajian memaparkan bahawa terdapatnya ketidakseimbangan bilangan guru berdasarkan jantina di sekolah. Hal ini memberi implikasi kepada pencapaian murid, motivasi, pengekalan guru dan juga isu yang melibatkan dasar dan polisi (Drudy, 2008; OECD, 2009).

Dapatan kajian TALIS menunjukkan sebanyak 71% peratus guru di Malaysia adalah terdiri dalam kalangan guru perempuan. Peratusan tersebut adalah melebihi daripada peratus purata keseluruhan dapatan TALIS (68%). Justeru, adalah dicadangkan bahawa pihak berwajib perlu mengambil kira perkara ini dengan menetapkan kadar pengambilan guru ke institusi pendidikan guru atau setaraf adalah mengikut jantina dengan nisbah yang sewajarnya. Selain itu, adalah dicadangkan agar usaha menjadikan profesion keguruan sebagai laluan kerjaya yang lebih menarik dipertingkatkan dari semasa ke semasa.

## **Nisbah bilangan guru dengan kakitangan yang membantu dalam pengajaran & pembelajaran**

Dapatan kajian juga menunjukkan bahawa terdapatnya ketidakseimbangan nisbah bilangan guru dan kakitangan yang membantu dalam pengajaran dan pembelajaran. Hal ini memberi kesan kepada pengajaran dan pembelajaran guru.

Dalam konteks dapatan kajian ini di Malaysia, purata nisbah bilangan guru dengan kakitangan yang membantu dalam pengajaran dan pembelajaran di Malaysia ialah 58:1. Nisbah ini merupakan nisbah yang paling tinggi dicatatkan berbanding dengan purata kajian TALIS iaitu 15:1.

Justeru, adalah dicadangkan agar pihak berwajib menambahkan kakitangan yang dapat membantu guru di sekolah dalam tugas-tugas perkeranian yang berkaitan dengan pengajaran dan pembelajaran. Hal ini membolehkan guru lebih berfokus dalam menjalankan tugas hakiki di sekolah.

## **Sumber pengajaran dan pembelajaran di sekolah dalam aspek TMK**

Sumber pengajaran dan pembelajaran di sekolah merupakan medium yang penting dalam menarik minat dan motivasi murid di bilik darjah. Kajian PISA menunjukkan kekurangan sumber pengajaran menyukarkan kaedah pengajaran dan memberi kesan kepada pencapaian murid di sekolah (OECD, 2007: 263). Salah satu daripada sumber pengajaran dan pembelajaran adalah menerusi pengintegrasian teknologi dalam pengajaran dan pembelajaran.

Dapatan berdasarkan kajian TALIS di Malaysia, mendapati pengintegrasian teknologi dalam pengajaran di sekolah berada pada paras membimbangkan. Didapati bahawa 53% sekolah masih kekurangan komputer untuk pengajaran, 57% masih belum mempunyai akses kepada internet dan 41% sekolah masih kekurangan bahan perisian komputer bagi tujuan pengajaran di bilik darjah. Purata bagi ketiga-tiga item ini adalah lebih tinggi jika dibanding dengan purata TALIS (30%).

Adalah dicadangkan agar komputer untuk kegunaan pengajaran dan pembelajaran ditambah bilangannya di semua sekolah di seluruh negara. Pertambahan bilangan komputer tersebut juga harus bersesuaian dengan nisbah murid di sesebuah sekolah tersebut. Di samping itu, sekolah juga perlu dilengkapi dengan perisian komputer terkini khususnya berkaitan dengan pengajaran dan pembelajaran. Hal ini penting dalam menggalak serta mengekalkan minat dan motivasi murid terhadap intipati pengajaran dan pembelajaran yang interaktif dan pelbagai sumber.

Bagi melancarkan proses pengintegrasian TMK di sekolah, usaha perlu ditingkatkan untuk memperluas akses internet. Rangkaian ini merupakan asas kepada pembinaan platform pembelajaran maya yang dapat dimanfaatkan oleh guru dan murid di sekolah. Hal ini selari dengan Anjakan 7 yang terkandung dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (2013-2025) iaitu memanfaatkan ICT bagi meningkatkan kualiti pembelajaran di Malaysia.

## **BAB 3**

### **KEPENTINGAN KEPIMPINAN SEKOLAH**

#### **Abstrak**

Bab ini memberi tumpuan kepada pengetua dan sekolah tempat mereka bertugas serta menyediakan perincian berkaitan peranan pengetua sekolah yang semakin mencabar; tanggungjawab; dan kepimpinan pengajaran yang dilaksanakan. Selain itu, ciri-ciri demografi, pendidikan formal, pengalaman kerja, keterlibatan dalam pembangunan profesional dan kepuasan kerja pengetua juga dibincangkan dalam bab ini. Dapatan dari Malaysia dan perbandingannya dengan negara jiran seperti Singapura, Jepun, Korea dan Finland membantu dalam penggubalan dasar dan amalan terbaik yang boleh memangkin sistem pendidikan di Malaysia.

#### **SOROTAN**

- Pengetua di negara yang mengambil bahagian dalam TALIS mempunyai cabaran dan tanggungjawab yang pelbagai termasuk Malaysia. Pada keseluruhannya pengetua di Malaysia memperuntukkan banyak masa mentadbir dan menguruskan sumber manusia dan bahan, membuat perancangan, melapor dan mematuhi dasar dan mandat yang ditetapkan.
- Responden pengetua di Malaysia juga menunjukkan tahap kepimpinan pengajaran lebih cenderung untuk menggunakan laporan prestasi murid dan keputusan penilaian murid untuk membangunkan matlamat pendidikan dan pelan pembangunan profesionalisme sekolah.
- Responden pengetua Malaysia kebanyakannya memperuntukkan masa yang panjang melaksanakan kurikulum dan aspek pemerhatian pengajaran di dalam bilik darjah. Mereka juga beranggapan bahawa pemerhatian tersebut merupakan penilaian formal terhadap kerja guru yang dilaksanakan di sekolah.
- Majoriti responden pengetua Malaysia ialah lelaki dengan catatan 51.9%

manakala purata umur mereka ialah 53.5 tahun. Hal ini disebabkan kebanyakan pengetua sekolah dipilih berdasarkan kekananan perjawatan dan pengalaman bekerja dalam bidang pengurusan dan pentadbiran. Namun, Malaysia mula mengorak langkah ke arah melaksanakan kriteria baharu pemilihan pengetua berdasarkan kepada tahap kompetensi, potensi, pendidikan dan kursus yang dihadiri oleh calon bakal pengetua.

- Kepuasan bekerja diukur daripada dua aspek yang penting, iaitu persekitaran tempat kerja semasa dan profesion mereka. Dapatan TALIS 2013 menunjukkan bahawa kepuasan bekerja bagi pengetua di Malaysia mempunyai hubungan yang signifikan dengan latihan kepimpinan. Hal Ini bermaksud bahawa pengetua berpuas hati dengan prestasi kerja apabila mereka telah mendapat latihan kepimpinan yang khusus, atau dengan kata lain mereka telah jelas dengan tugas dan tanggungjawab sebagai seorang pengetua di sekolah.
- Pengetua yang mendapat program pembangunan yang berkualiti akan memberikan manfaat kepada persekitaran sekolah dan pencapaian akademik murid.
- Dalam konteks Malaysia, kursus persediaan pemimpin sekolah dilaksanakan melalui Program Persediaan Kepengetuaan (NPQH/NPQEL) oleh Pusat Latihan Kepimpinan Pendidikan. Namun kursus ini boleh dimantapkan selaras dengan Piagam Pemimpin dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM) 2013 hingga 2025.
- Selain program persediaan, terdapat juga program pembangunan pengetua dan program kelestarian yang dibangunkan khas untuk mengekalkan kualiti pengetua dalam sistem pendidikan Malaysia.
- Menyediakan pemimpin berkualiti di setiap sekolah merupakan aspek yang penting bagi TALIS 2013. Selaras dengan dapatan ini, inisiatif pemilihan, pementoran dan pengalaman sebagai pelapis telah dijadikan sebagai satu inisiatif dalam PPPM 2013-2015.

## PENGENALAN

Pengetua sering menjadi penghubung antara guru, murid dan ibu bapa atau penjaga, komuniti setempat, masyarakat sekitar sekolah dan sistem pendidikan. Walau bagaimanapun, pengetua sentiasa memenuhi tugas ini, namun profesion ini menjadi semakin mencabar dari masa ke masa kerana pengetua sentiasa berhadapan dengan pelbagai karenah guru, murid, ibu bapa, masyarakat dan kehendak sistem pendidikan negara. Seseengah pengetua menyatakan mereka menghadapi permintaan yang tidak relevan; merujuk kepada cabaran yang dihadapi untuk memenuhi permintaan guru, murid dan ibu bapa atau penjaga. Hal ini menyebabkan tugas seseorang pengetua menjadi sangat mencabar. Oleh itu, pengetua harus tabah dan bersedia untuk berhadapan dengan situasi yang pelbagai di samping ilmu dan kemahiran mentadbir sumber manusia dan bahan.

Pengetua sebagai pemimpin sekolah menyatakan bahawa mereka menghadapi pelbagai cabaran untuk memenuhi kehendak guru, murid dan ibu bapa atau penjaga selain daripada menangani harapan tinggi yang diletakkan kepada mereka oleh sistem pendidikan. Apabila autonomi membuat keputusan telah diserahkan kepada peringkat sekolah, maka pengetua menghadapi cabaran memenuhi pelbagai tuntutan untuk menentukan kemasukan murid-murid dengan keperluan khas, penekanan kepada strategi pengekalan murid sehingga tamat persekolahan, dan memastikan bahawa murid mempunyai pengetahuan yang diperlukan untuk mereka memasuki pasaran kerja yang semakin kompetitif. Perkara ini memerlukan pengetua mengurus sumber dengan berkesan, berkomunikasi dan berinteraksi dengan individu yang menduduki pelbagai peringkat jawatan, membuat keputusan berdasarkan data dan memberi kepimpinan pengajaran yang berstruktur kepada guru yang akhirnya akan membantu murid untuk berjaya.

Memandangkan betapa beratnya tanggungjawab seorang pemimpin sekolah, maka kepimpinan sekolah merupakan aspek yang menjadi keutamaan bagi meningkatkan pencapaian murid (Pont, Nusche & Moorman, 2008; Robinson, Hohepa & Lloyd, 2009) dan juga berperanan dalam meningkatkan sekolah yang berprestasi rendah atau gagal (Branch, Hanushek & Rivkin, 2013) bagi beberapa negara termasuk



Malaysia.

Pengaruh pemimpin sekolah terhadap murid secara tidak langsung, maka sukar untuk mengaitkan kepimpinan pengetua atau keputusan yang dibuat mungkin memberi kesan kepada pencapaian murid. Kepimpinan sekolah dan kejayaan sekolah sering dihubungkan dan ini ialah kesan daripada pengurusan pentadbiran pengetua yang menstrukturkan kerja guru dan sekolah serta menghubungkan sekolah dengan masyarakat (Aydin, Sarier & Uysal, 2013; Lucas et al, 2012 ; Chin, 2007; Bell, Bolam & Cubillo, 2003; Hallinger, Bickman & Davis, 1996). Dalam erti kata lain, pengetua mempengaruhi iklim dan organisasi sekolah serta stafnya. Hallinger dan Heck (1996) mendapati bahawa hubungan antara kepimpinan guru dan pencapaian murid sukar untuk diterangkan secara data empirikal yang disebabkan oleh ketidakjelasan peranan pengetua sekolah. Data TALIS diharapkan dapat menambahkan kefahaman kolektif terhadap peranan dan kepimpinan pemimpin sekolah dalam konteks dasar pendidikan.

Marzano, Waters dan McNulty (2005) menegaskan bahawa tiada penyelidikan yang menjelaskan peranan dan tanggungjawab utama kepimpinan sekolah, tetapi hanya dikaitkan dengan kewujudan dan kejelasan misi dan matlamat sekolah, iklim yang wujud di sekolah dan juga di dalam kelas, sikap guru, amalan guru di dalam bilik darjah, kurikulum dan pengajaran yang distruktur serta peluang murid untuk belajar. Perkara yang dinyatakan tersebut bertentangan dengan perkara yang mungkin kita harapkan.

Bab ini membincangkan tugas pengetua yang semakin kompleks dan mencabar, termasuklah pembangunan matlamat sekolah dan perancangan pembangunan profesionalisme sekolah, serta menumpukan kepada aspek penting dalam tanggungjawab profesional mereka. Selain itu, bab ini juga menyediakan profil pengetua di Malaysia berbanding negara peserta, termasuk maklumat jantina dan umur, pendidikan formal, latihan kepimpinan, pengalaman praktikal dan pembangunan profesionalisme yang berterusan. Hubungan antara gaya kepimpinan pengetua dan pelbagai faktor lain dibincangkan termasuk kesan kepimpinan pengajaran sehingga kepada tugas pengetua semasa menetapkan matlamat sekolah, perancangan pembangunan profesionalisme, hasil pentaksiran guru dan masa mereka menghabiskan kurikulum berserta tugas-tugas pengajaran. Bab ini diakhiri dengan

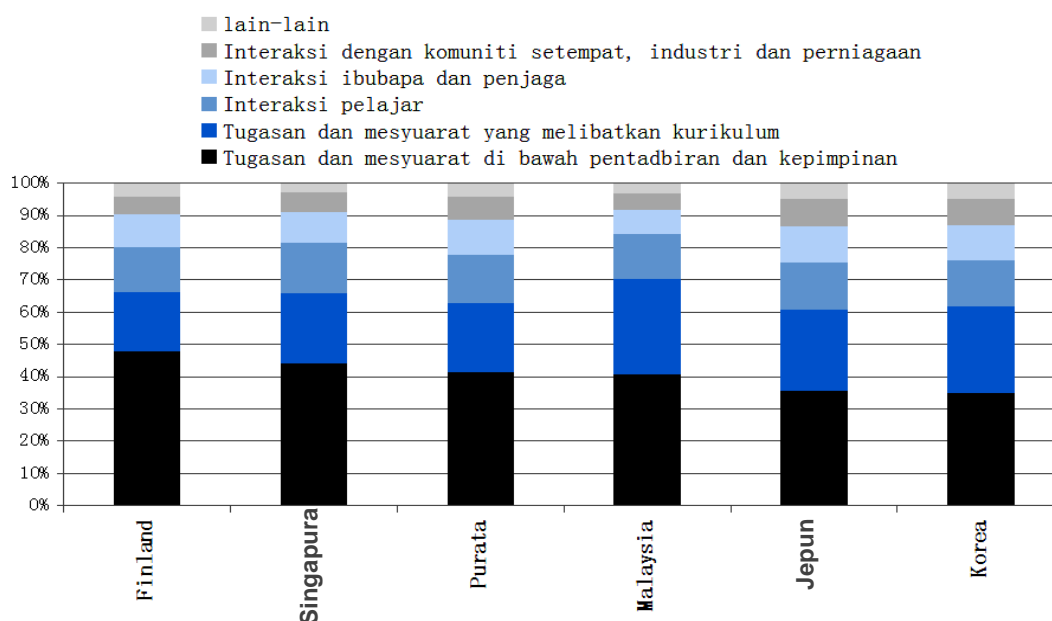
perbincangan kepuasan kerja dan implikasinya terhadap dasar dan amalan guru yang boleh diaplikasikan di peringkat Kementerian Pendidikan Malaysia.

### **Tugas pengetua sekolah**

Kerja-kerja utama pengetua sekolah amat menuntut peruntukan masa yang banyak. Data TALIS menyediakan titik permulaan yang sangat berguna bagi memahami dan mendalami tugas pengetua dan bagaimana mereka mengutamakan tugas tersebut.

### **Masa bekerja pengetua**

Data TALIS 2013, khusus bagi responden dari Malaysia, menunjukkan bahawa pengetua membahagikan waktu bekerja mereka kepada 6 aspek penting, iaitu tugas dan mesyuarat di bawah pentadbiran dan kepimpinan, tugas dan mesyuarat yang melibatkan kurikulum, interaksi bersama-sama murid, interaksi bersama-sama ibu bapa dan penjaga, interaksi dengan komuniti setempat, serta industri dan perniagaan, dan lain-lain. Mereka memberi respons yang paling tinggi pada tugas dan mesyuarat di bawah pentadbiran dan kepimpinan, iaitu 41% daripada keseluruhan masa bekerja mereka, manakala 30% daripada masa bekerja mereka diperuntukkan untuk tugas dan mesyuarat yang melibatkan kurikulum dan pengajaran. Manakala interaksi bersama-sama murid, ibu bapa dan penjaga serta komuniti setempat masing-masing mencatatkan sebanyak 14%, 8% dan 5%.

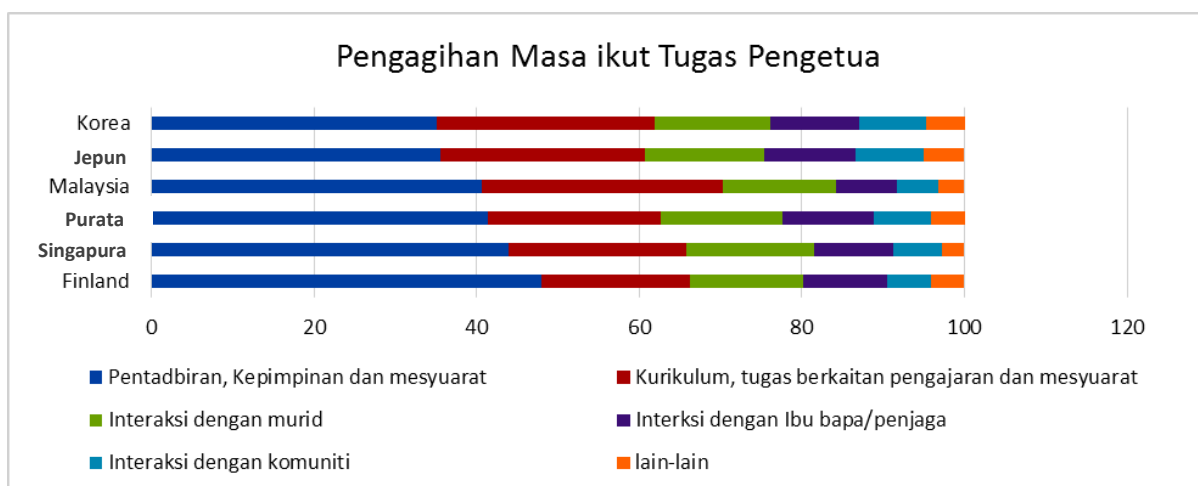


Rajah 3.1. Masa bekerja pengetua

Jadual 3.1  
Pengagihan tugas pengetua

| Negara       | Tugas dan mesyuarat di bawah pentadbiran dan kepimpinan | Tugas dan mesyuarat yang melibatkan kurikulum | Interaksi murid | Interaksi ibu bapa dan penjaga | Interaksi dengan komuniti setempat, industri dan perniagaan | Lain-lain |
|--------------|---|---|-----------------|--------------------------------|---|-----------|
|              | %   | %   | %               | %                              | %   | %         |
| Finland      | 48  | 18  | 14              | 10                             | 5   | 4         |
| Singapura    | 44  | 22  | 16              | 10                             | 6   | 3         |
| Purata TALIS | 41  | 21  | 15              | 11                             | 7   | 4         |
| Malaysia     | 41  | 30  | 14              | 8                              | 5   | 3         |
| Jepun        | 36  | 25  | 15              | 11                             | 8   | 5         |
| Korea        | 35  | 27  | 14              | 11                             | 8   | 5         |

Walau bagaimanapun, terdapat perbezaan antara negara-negara untuk setiap tugas ini. Berdasarkan dapatan umum TALIS secara purata hampir dua pertiga daripada masa pengetua ditumpukan untuk pentadbiran dan kepimpinan serta kurikulum dan pengajaran. Ini merupakan tugas dan tanggungjawab utama pengetua yang menyebabkan mereka mempunyai masa yang sedikit untuk pengetua menjalankan tugas-tugas lain. Secara perbandingan, didapati pengetua di Malaysia meluangkan lebih banyak masa untuk kurikulum, serta tugas yang berkaitan dengan pengajaran dan mesyuarat (Jadual 3.1). Kerja-kerja seorang pengetua sekolah merangkumi pelbagai aktiviti pentadbiran yang amat penting dan ini boleh menjejaskan operasi sekolah sekiranya tidak diberi perhatian.



Rajah 3.2. Pengagihan masa mengikut tugas pengetua

Pengetua perlu melaksanakan pelbagai aktiviti pentadbiran tanpa menjejaskan keberkesanan operasi sekolah. Kajian TALIS melihat aktiviti kepimpinan mereka yang terlibat dalam tempoh 12 bulan sebelumnya. Jadual 3.1 dan Rajah 3.2 menunjukkan data tentang pengagihan masa pengetua yang menunjukkan pelibatan pengetua secara kerap telah terlibat dalam aktiviti-aktiviti kepimpinan tertentu. Secara keseluruhan penyeliaan bilik darjah dan mengurus jadual waktu merupakan aktiviti yang paling kurang dilaksanakan.

Jadual 3.2  
Aktiviti kepimpinan pengetua

| Aktiviti Kepimpinan Pengetua  | Tidak Pernah atau Jarang | Kadang-kadang | Kekerapan (f) |              |
|---|--------------------------|---------------|---------------|--------------|
|   |                          |               | Kerap         | Sangat Kerap |
| Mengambil tindakan untuk memastikan guru mempunyai rasa tanggungjawab terhadap hasil pembelajaran murid | 2                        | 22            | 54            | 22           |
| Mengambil tindakan untuk memastikan guru bertanggungjawab untuk meningkatkan kemahiran pengajaran       | 2                        | 29            | 52            | 16           |
| Bekerjasama dengan guru-guru untuk menyelesaikan masalah disiplin di dalam kelas.                       | 4                        | 28            | 41            | 28           |
| Menyediakan informasi mengenai sekolah dan pencapaian murid kepada ibu bapa atau penjaga.               | 4                        | 30            | 47            | 19           |
| Mengambil tindakan untuk menyokong guru membangunkan kaedah pengajaran baharu                           | 3                        | 33            | 49            | 15           |
| Bekerjasama dengan pengetua dari sekolah-sekolah lain.  | 4                        | 34            | 43            | 19           |

|   |    |    |    |    |
|---|----|----|----|----|
| Menyemak kesilapan dalam prosedur dan laporan berkaitan pentadbiran sekolah | 7  | 32 | 42 | 19 |
| Pemantauan dan Penyeliaan bilik darjah                                      | 10 | 41 | 38 | 11 |
| Menyelesaikan masalah berkaitan jadual waktu sekolah                        | 14 | 39 | 29 | 17 |

Kerjasama antara pengetua dan guru untuk menyelesaikan masalah disiplin bilik darjah adalah pelbagai dan ketara di antara negara. Malaysia dan Romania paling ketara, iaitu lebih 90% daripada pengetua melaporkan mereka bekerjasama dengan guru-guru untuk menyelesaikan masalah disiplin. Ini merupakan satu keperluan, yang menurut MacNeil dan Prater (1999) tanggungjawab paling mencabar bagi seorang guru adalah untuk mengekalkan kawalan kelas yang membolehkan guru mengajar dan murid belajar. Berbeza bagi negara Australia, Estonia, Iceland, Jepun, Belanda dan England (United Kingdom) mendapati lebih separuh daripada pengetua (58% - 72%) melaporkan aktiviti menyelesaikan masalah disiplin bilik darjah bersama-sama guru kurang dilaksanakan (Jadual 3.2). Hal ini berkemungkinan disebabkan perbezaan dari aspek isu disiplin dalam kalangan negara dan bukannya perbezaan dalam pemerhatian pengetua mengenai isu disiplin.

Pengetua juga boleh membantu guru untuk menyelesaikan masalah disiplin melalui penyeliaan, iaitu pengetua boleh menyediakan guru dengan maklum balas berdasarkan pemerhatian mereka (OECD, 2013). Menurut Veenman, Visser dan Wijkamp (1998), program melatih pengetua di Belanda dalam kemahiran membimbing, menunjukkan bahawa bimbingan pengetua membantu memperkukuh autonomi guru, membolehkan guru untuk memikirkan tentang keberkesanan pengajaran mereka dan merumuskan rancangan tindakan untuk meningkatkan pengajaran mereka bagi meningkatkan hasil pembelajaran murid.

Peratusan pengetua yang menyatakan mereka sering memerhatikan pengajaran di dalam bilik darjah adalah lebih kurang sama. Hampir separuh (49%) daripada pengetua sekolah menyatakan mereka kerap membuat pemerhatian. Kerap memerhatikan pengajaran di bilik darjah adalah lebih biasa dilaporkan dalam kalangan pengetua di Bulgaria (89%), Malaysia (88%), Romania (82%) dan Abu Dhabi (United Arab Emirates) (88%) dan ketara kurang kerap dilaporkan dalam kalangan pengetua di Estonia (7%), Finland (11%), Perancis (8%), Iceland (15%) dan Portugal (5%).

Satu lagi cabaran yang dihadapi oleh guru adalah untuk mengekalkan pengetahuan dan amalan mereka. Pengetua menggalakkan guru-guru untuk belajar antara satu sama lain dan membantu dalam amalan mereka, serta pengetua boleh ditanya tentang tindakan yang diambil untuk menyokong kerjasama dalam kalangan guru bagi membangunkan amalan pengajaran baharu. Rajah 3.2 menunjukkan, secara purata 64% daripada pengetua melaporkan mengambil tindakan yang kerap ( 34% di Jepun dan 98% di Malaysia). Pengetua di Chile, Malaysia, Romania, Serbia, Republik Slovak dan Abu Dhabi (Emiriah Arab Bersatu), melaporkan kadar tertinggi (antara 80% - 98%) menyatakan kerap menyokong kerjasama dalam kalangan guru yang melibatkan pembangunan amalan pengajaran baharu. Di negara Denmark, Estonia, Jepun, Belanda dan Flanders (Belgium), lebih daripada separuh pengetua melaporkan tidak pernah, jarang atau kadang-kadang melakukan perkara ini. Hal ini menjadi menarik untuk mengetahui sama ada perkara ini hanya merupakan satu kekurangan tindakan pihak pengetua atau sama sekali tidak perlu disebabkan guru mungkin sudah mempunyai budaya bekerjasama.

Sumber: OECD TALIS 2013 Database.

### **Merancang matlamat sekolah, program dan pembangunan profesionalisme**

Perubahan daripada seorang pemimpin yang berpengetahuan dalam membuat keputusan kepada seorang yang membuat pilihan yang wajar untuk pembangunan organisasi jelas terbukti dengan data yang tersedia. Perubahan ini seiring dengan peningkatan permintaan untuk akauntabiliti pengetua. Justeru, seorang pengetua perlu mengambil kira pencapaian murid agar pemilihan keputusan boleh dilaksanakan dengan lebih berkesan. Pencapaian murid merupakan indikator utama yang boleh digunakan oleh pengetua dalam membangunkan program dan matlamat sekolah. Dapatan ini dibuktikan dalam Jadual 3.3, iaitu 99.5 % pengetua di Malaysia menggunakan data pencapaian murid sama ada di peringkat kebangsaan atau antarabangsa semasa menentukan matlamat dan merancang program pembangunan sekolah berbanding dengan negara Finland 73.7%, Jepun 93.0%, Korea 95.3% dan Singapura 99.3%, manakala purata TALIS adalah 88.8%.

Selain menentukan matlamat dan merancang pembangunan program, pengetua juga didapati terlibat secara langsung dalam menyediakan dan menentukan pelan pembangunan profesionalisme sekolah mereka. Di Malaysia sebanyak 97.4% pengetua melaporkan bahawa mereka terlibat dalam menyediakan dan menentukan pelan pembangunan profesionalisme sekolah mereka. Dapatan kajian menunjukkan bahawa pengetua di kebanyakan negara di Asia memainkan peranan penting dalam merancang pelan pembangunan sekolah, iaitu Jepun 95.1%, Korea 91.4%, Singapura 98.6%, dan purata TALIS adalah 79.1% berbanding dengan pengetua di Finland hanya 39.7% yang terlibat dalam merancang pelan pembangunan sekolah.

Jadual 3.3  
*Pelibatan pengetua dalam pelan pembangunan sekolah*

| Negara       | Menggunakan pencapaian murid<br>(pentaksiran peringkat<br>kebangsaan/antarabangsa) untuk<br>membangunkan matlamat dan program | Menyediakan dan<br>menentukan pelan<br>pembangunan<br>profesionalisme sekolah |
|--------------|---|---|
|              | (%)   | (%)   |
| Malaysia     | 99.5  | 97.4  |
| Finland      | 73.7  | 39.7  |
| Jepun        | 93.0  | 95.1  |
| Korea        | 95.3  | 91.4  |
| Singapura    | 99.3  | 98.6  |
| Purata TALIS | 88.8  | 79.1  |

## **Tanggungjawab bersama**

Tugas di sekolah adalah kompleks terutamanya tugas dan tanggungjawab pengetua sekolah yang dianggap sebagai tugas yang sepatutnya dikongsikan bersama. Menurut Schleicher (2012), wajar bagi semua pihak sama ada di dalam atau di luar sekolah bersama-sama memikul tanggungjawab ini supaya tugas yang kompleks ini dapat dilaksanakan dengan lebih berkesan. Kajian ini melihat kepada tanggungjawab bersama pengetua yang signifikan kepada tugas-tugas seperti; (a) pengambilan dan pelantikan guru; (b) penggantungan atau pemecatan guru; (c) penetapan gaji permulaan dan skala gaji guru; (d) penentuan kenaikan gaji guru; (e) pengagihan peruntukan kewangan di sekolah; (f) penentuan dasar dan prosedur disiplin murid; (g) penentuan dasar pentaksiran murid di peringkat daerah atau kebangsaan; (h) pemberian kelulusan kemasukan murid ke sekolah; (i) pemilihan sumber pembelajaran

yang akan digunakan di sekolah; (j) penentuan kandungan dalam kurikulum peringkat daerah dan kebangsaan; dan (k) penentuan kursus/kurikulum yang ditawarkan.

Berdasarkan Jadual 3.4a dan 3.4b, dapatan kajian menunjukkan bahawa hanya 2.7% pengetua di Malaysia, 7.0% di Jepun dan 12.0% di Korea menyatakan mereka mempunyai tanggungjawab bersama dalam pengambilan dan pelantikan guru berbanding dengan 36.8% di Singapura, 39.5% di Finland serta 39.0% purata TALIS.

Daripada aspek penggantungan atau pemecatan guru pula, hanya 4.4% pengetua di Malaysia menyatakan mereka mempunyai tanggungjawab bersama, begitu juga dengan pengetua di Jepun dan Korea masing-masing 9.1% dan 7.9%. Dapatan kajian juga menunjukkan peratusan pengetua yang mempunyai tanggungjawab bersama dalam aspek ini adalah lebih tinggi di Finland 23.3%, Singapura 31.5% dan 29.5% purata TALIS.

Di Malaysia, pengetua menyatakan mereka tidak mempunyai tanggungjawab bersama dalam penetapan gaji permulaan dan skala gaji guru. Dalam aspek ini negara-negara seperti Finland 6.4%, Jepun 1.5%, Korea 1.3%, Singapura 6.0% serta purata TALIS 14.2% menunjukkan pengetua mereka mempunyai tanggungjawab bersama yang agak rendah dalam menetapkan gaji permulaan dan skala gaji guru. Dalam hal penentuan kenaikan gaji guru juga kebanyakan pengetua melaporkan mereka mempunyai tanggungjawab bersama yang rendah, iaitu Malaysia 9.2%, Finland 14.3%, Jepun 9.2%, Korea 0%, Singapura 14.7% dan purata TALIS 17.5%.

Bagi aspek pengagihan peruntukan kewangan di sekolah, dapatan kajian menunjukkan tanggungjawab bersama pengetua dalam aspek ini juga adalah agak rendah iaitu Malaysia 25.0%, Finland 36.9%, Jepun 26.2%, Korea 20.1% berbanding dengan pengetua di Singapura serta purata TALIS yang melaporkan tanggungjawab bersama pengetua dalam aspek ini berada di tahap sederhana, iaitu masing-masing 69.7% dan 46.7%.

Dapatan kajian juga menunjukkan bahawa 42.1% pengetua di Malaysia melaporkan mereka mempunyai tanggungjawab bersama dalam menentukan dasar dan prosedur disiplin murid berbanding dengan 58.3% di Finland, 43.6% di Jepun dan



20.8% di Korea. Purata TALIS menunjukkan bahawa 61.0% manakala pengetua di Singapura melaporkan mereka mempunyai tanggungjawab bersama yang tinggi iaitu 83.9%.

Daripada aspek penentuan dasar pentaksiran murid di peringkat daerah atau kebangsaan, dapatan kajian menunjukkan tanggungjawab bersama pengetua dalam aspek ini juga adalah agak rendah, iaitu Malaysia 17.0%, Finland 43.0%, Jepun 39.9%, Korea 18.6% berbanding dengan purata TALIS yang melaporkan tanggungjawab bersama pengetua dalam aspek ini berada di tahap sederhana, iaitu 52.2% manakala pengetua di Singapura melaporkan mereka mempunyai tanggungjawab bersama yang tinggi, iaitu 81.1% dalam aspek ini.

Kajian menunjukkan bahawa 18.7% pengetua di Malaysia melaporkan mereka mempunyai tanggungjawab bersama dalam pemilihan dan pemberian kelulusan kemasukan murid ke sekolah berbanding dengan 26.0% di Finland, 17.5% di Jepun dan 11.6% di Korea. Purata TALIS menunjukkan bahawa pengetua mempunyai tanggungjawab bersama yang agak rendah, iaitu 36.9% manakala pengetua di Singapura melaporkan mereka mempunyai tanggungjawab bersama yang sederhana iaitu 66.3%.

Dapatan kajian juga menunjukkan bahawa 43.0% pengetua di Malaysia menyatakan mereka mempunyai tanggungjawab bersama dalam pemilihan sumber pembelajaran yang digunakan di sekolah. Dalam aspek ini negara-negara seperti Finland 47.6%, Jepun 23.0%, Korea 18.5%, Singapura 40.2% serta purata TALIS 44.7% juga menunjukkan pengetua mereka mempunyai tanggungjawab bersama pada tahap yang sederhana dalam pemilihan sumber pembelajaran yang digunakan di sekolah.

Daripada aspek penentuan dasar pentaksiran murid di peringkat daerah atau kebangsaan, dapatan kajian menunjukkan tanggungjawab bersama pengetua dalam aspek ini adalah agak rendah, iaitu Malaysia 17.0%, Finland 43.0%, Jepun 39.9%, Korea 18.6% berbanding dengan purata TALIS yang melaporkan tanggungjawab bersama pengetua dalam aspek ini berada di tahap sederhana, iaitu 52.2% manakala pengetua di Singapura melaporkan mereka mempunyai tanggungjawab bersama yang

tinggi iaitu 81.1%.

Dapatan kajian juga menunjukkan bahawa 6.6% pengetua di Malaysia menyatakan mereka mempunyai tanggungjawab bersama dalam penentuan kandungan dalam kurikulum peringkat daerah dan kebangsaan. Dalam aspek ini negara-negara seperti Finland 34.5%, Jepun 25.6%, Korea 19.2%, Singapura 40.9% serta purata TALIS 34.6% juga menunjukkan pengetua mereka mempunyai tanggungjawab bersama yang agak rendah dalam penentuan kandungan dalam kurikulum peringkat daerah dan kebangsaan.

Daripada aspek penentuan kursus atau kurikulum yang ditawarkan, dapatan kajian menunjukkan tanggungjawab bersama pengetua dalam aspek ini juga adalah agak rendah iaitu Malaysia 46.8%, Jepun 23.6%, Korea 13.8% berbanding dengan purata TALIS dan Finland masing-masing melaporkan tanggungjawab bersama pengetua dalam aspek ini berada di tahap sederhana, iaitu 51.8% dan 59.9%. Namun, pengetua di Singapura pula melaporkan mereka mempunyai tanggungjawab bersama yang tinggi, iaitu 75.8% dalam aspek ini.

Jadual 3.4a  
*Tanggungjawab pengetua mengikut aktiviti*

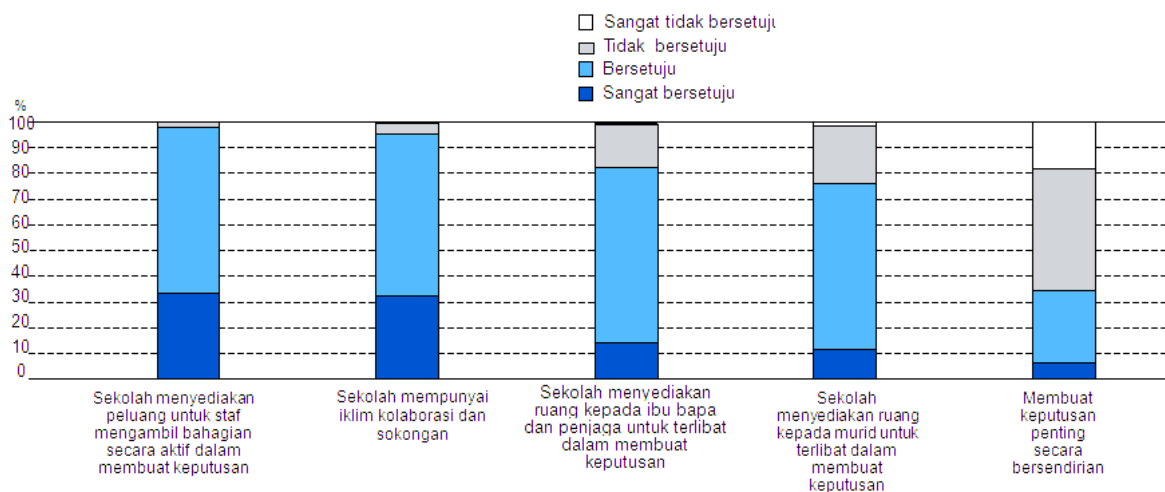
| <b>Negara</b> | <b>Pengambilan dan Pelantikan guru</b> | <b>Penggantungan atau pemecatan guru</b> | <b>Penetapan gaji permulaan dan skala gaji guru</b> | <b>Penentuan kenaikan gaji guru</b> | <b>Pengagihan peruntukan kewangan di sekolah</b> | <b>Penentuan dasar dan prosedur disiplin murid</b> |
|---------------|--|--|---|-------------------------------------|--|--|
| Malaysia      | 2.7                                    | 4.4                                      | 0.0   | 9.2                                 | 25.0   | 42.1   |
| Finland       | 39.5                                   | 23.3                                     | 6.4   | 14.3                                | 36.9   | 58.3   |
| Jepun         | 7.0                                    | 9.1                                      | 1.5   | 9.2                                 | 26.2   | 43.6   |
| Korea         | 12.0                                   | 7.9                                      | 1.3   | 0.0                                 | 20.1   | 20.8   |
| Singapura     | 36.8                                   | 31.5                                     | 6.0   | 14.7                                | 69.7   | 83.9   |
| Purata TALIS  | 39.0                                   | 29.5                                     | 14.2  | 17.5                                | 46.7   | 61.0   |

Jadual 3.4b  
Tanggungjawab pengetua mengikut aktiviti

| Negara       | Penentuan dasar pentaksiran murid di peringkat daerah atau kebangsaan | Pemberian kelulusan kemasukan murid ke sekolah | Pemilihan sumber pembelajaran yang akan digunakan di sekolah | Penentuan kandungan dalam kurikulum peringkat daerah dan kebangsaan | Penentuan kursus/ kurikulum yang ditawarkan |
|--------------|---|--|--|---|---|
| Malaysia     | 17.0  | 18.7   | 43.0   | 6.6   | 46.8  |
| Finland      | 43.0  | 26.0   | 47.6   | 34.5  | 59.9  |
| Jepun        | 39.9  | 17.5   | 23.0   | 25.6  | 23.6  |
| Korea        | 18.6  | 11.6   | 18.5   | 19.1  | 13.8  |
| Singapura    | 81.1  | 66.3   | 40.2   | 40.9  | 75.8  |
| Purata TALIS | 52.2  | 36.9   | 44.7   | 34.6  | 51.8  |

Selain melihat perkongsian tugas antara pemimpin dengan warga sekolah, TALIS juga mendapatkan maklumat mengenai budaya kolaboratif dalam membuat keputusan di sekolah mereka. Apabila keputusan dibuat melibatkan seluruh warga sekolah, bukan sekadar pihak pengurusan, iaitu pengetua, guru penolong kanan dan guru-guru tertentu sahaja, tindakan ini boleh ditakrifkan sebagai kepimpinan teragih (*distributed leadership*) atau pembuat keputusan teragih (*distributed decision-making*) (see, for example, Harris, 2008; Harris, 2012; Leithwood, Mascall and Strauss, 2009; Smylie et al., 2007).

Rajah 3.3 menunjukkan taburan respon kepada 5 item dalam budaya kolaboratif sekolah dan kepimpinan teragih yang membuat keputusan sekolah (terdiri daripada indeks kepimpinan teragih). Rajah 3.3 juga menunjukkan bahawa secara puratanya, majoriti pengetua negara TALIS (melebih 9 daripada 10) bersetuju bahawa sekolah mereka mengamalkan budaya yang kolaboratif yang memberikan peluang kepada stafnya untuk mengambil bahagian dalam membuat keputusan. Dalam hal ini juga, hanya satu pertiga daripada pengetua bersetuju bahawa kebanyakan keputusan yang penting dibuat secara sendiri. Ini menunjukkan bahawa menurut pengetua sekolah, kebanyakan sekolah TALIS ada mengamalkan kepimpinan teragih dalam membuat keputusan.



Rajah 3.3. Budaya kolaboratif sekolah dan keputusan sekolah

Jadual 3.5  
Hubungan antara kepimpinan teragih dan ciri pengetua

| Penggunaan kepimpinan teragih |         |        |  |        |  |        |
|-------------------------------|---------|--------|--|--------|--|--------|
| Bergantung kepada:            |         |        |  |        |  |        |
| Negara                        | Lelaki  |        | Pengalaman sebagai pengetua (jumlah dalam tahun) |        | Pengalaman sebagai guru (jumlah dalam tahun) |        |
|                               | $\beta$ | (S.E.) | $\beta$  | (S.E.) | $\beta$                                      | (S.E.) |
| Malaysia                      | 0.53    | (0.23) | n.a  | n.a    | n.a  | n.a    |
| Finland                       | n.a     | n.a    | n.a  | n.a    | n.a  | n.a    |
| Jepun                         | n.a     | n.a    | n.a  | n.a    | 0.04   | (0.02) |
| Korea                         | n.a     | n.a    | n.a  | n.a    | n.a  | n.a    |
| Singapura                     | n.a     | n.a    | n.a  | n.a    | n.a  | n.a    |

*n.a- tiada data maklumat*

Berdasarkan Jadual 3.5, didapati bahawa tiada hubungan signifikan yang konsisten antara negara-negara TALIS dalam hubungan antara kepimpinan teragih dan ciri pengetua. Dapatan kajian ini menunjukkan ciri-ciri pengetua diukur berdasarkan kepada tiga aspek, iaitu jantina pengetua, pengalaman menjadi pengetua dan pengalaman menjadi guru. Dapatan kajian menunjukkan bahawa di Malaysia hanya aspek jantina pengetua sahaja yang mempengaruhi penggunaan kepimpinan teragih. Pengetua lelaki di Malaysia mempunyai hubungan yang signifikan dalam menggunakan kepimpinan teragih manakala bagi pengetua di Jepun pula, aspek pengalaman sebagai guru pula mempengaruhi pengetua menggunakan kepimpinan teragih semasa pentadbir sekolah mereka. Manakala negara lain seperti Finland, Korea dan Singapura pula tidak mempunyai hubungan yang signifikan antara penggunaan kepimpinan

teragih dengan ciri pengetua.

Jadual 3.6 menunjukkan hubungan antara kepimpinan teragih pengetua dan ciri sekolah. Dalam hal ini, pengetua di Malaysia melaporkan bahawa tiada hubungan yang signifikan dalam aspek yang diukur untuk ciri sekolah seperti lokasi sekolah, sekolah bantuan kerajaan, bilangan guru dan bilangan murid. Bagi negara TALIS yang lain seperti Finland, Jepun, Korea dan Singapura pula, terdapat pemboleh ubah bersandar (ciri sekolah) yang mempunyai kesan terhadap kepimpinan teragih.

Walau bagaimanapun, didapati wujudnya hubungan yang signifikan dan konsisten seperti yang dijelaskan dalam Jadual 3.7 antara kepimpinan teragih dengan iklim sekolah, iaitu dalam aspek iklim sekolah; saling hormat menghormati dan nisbah antara guru dengan staf yang memberikan sokongan pedagogi dalam kalangan pengetua di Malaysia. Begitu juga di negara TALIS yang lain seperti Finland, Jepun, Korea dan Singapura, kepimpinan teragih pengetua juga mempunyai hubungan yang signifikan dengan iklim sekolah dalam aspek iklim sekolah serta sikap hormat menghormati.

Jadual 3.6  
Hubungan antara kepimpinan teragih pengetua dan ciri sekolah

| Negara    | Pemimpin Teragih                         |              |                                       |             |              |  |                                |  |
|-----------|--|--------------|---------------------------------------|-------------|--------------|--|--------------------------------|--|
|           | Penduduk setempat ( $\geq$ 15,001 orang) | Sekolah Awam | $\geq$ 50% kewangan daripada kerajaan | Jumlah guru | Jumlah Murid | Lebih 10% murid mempunyai bahasa ibunda sama dengan bahasa pengantar | Lebih 10% murid keperluan khas | Lebih 30% murid daripada rumah kebajikan |
|           | $\beta$                                  | $\beta$      | $\beta$                               | $\beta$     | $\beta$      | $\beta$  | $\beta$                        | $\beta$                                  |
| Finland   |  |              |                                       |             |              |  |                                |  |
| Jepun     | -0.82                                    |              | 1.12                                  | 0.03        | 0.00         |  |                                |  |
| Korea     |  | 1.04         | 1.97                                  |             |              |  |                                |  |
| Malaysia  |  |              |                                       |             |              |  |                                |  |
| Singapura |  |              | -1.12                                 |             |              |  | 0.76                           |  |

Jadual 3.7

Hubungan antara kepimpinan teragih pengetua dan iklim sekolah

| Negara    | Pemimpin Teragih                      |                               |   |   |                              |                               |  |  |
|-----------|---------------------------------------|-------------------------------|---|---|------------------------------|-------------------------------|--|--|
|           | Kurang Sumber bahan (sedikit masalah) | Kurang Sumber bahan (masalah) | Kurang pegawai sudut pedagogi (sedikit masalah) | Kurang pegawai sudut pedagogi (masalah) | Masalah sosial dan keganasan | Iklim sekolah - saling hormat | Nisbah guru dengan pentadbir atau pengurus | Nisbah guru dengan pegawai sokongan pedagogi |
|           | β                                     | β                             | β   | β                                       | β                            | β                             | β  | β  |
| Finland   |                                       |                               |   |   |                              | 0.22                          |  |  |
| Jepun     |                                       |                               |   |   |                              | 0.49                          |  |  |
| Korea     | 0.79                                  |                               |   |   |                              | 0.44                          |  |  |
| Malaysia  |                                       |                               |   |   |                              | 0.18                          |  | 0.01   |
| Singapura |                                       | 1.15                          |   |   | -0.38                        | 0.23                          |  |  |

Dapatan kajian berkenaan hubungan antara kepimpinan teragih dan ciri-ciri serta iklim sekolah adalah signifikan dalam aspek hormat-menghormati antara satu sama lain. Dalam hal ini, perkongsian maklumat dan keputusan dibuat secara bersama ini yang seterusnya dapat menggalakkan elemen tanggungjawab bersama antara pengetua dengan guru-guru di sekolah.

Jadual 3.8 menunjukkan bahawa pengetua di Malaysia menyatakan mereka mempunyai tahap kepimpinan pengajaran yang tinggi juga mempunyai tahap kepuasan kerja yang tinggi berbanding dengan kepimpinan teragih yang tidak mempengaruhi kepuasan kerja pengetua di Malaysia.

Jadual 3.8

Hubungan antara kepuasan kerja pengetua dengan kepimpinan pengajaran dan kepimpinan teragih

| Negara    | Kepimpinan pengajaran bergantung kepada: kepuasan kerja pengetua | Kepimpinan teragih bergantung kepada: kepuasan kerja pengetua |
|-----------|--|---|
|           | β  | β   |
|           | Finland  | -   |
| Jepun     | 0.18   | 0.35  |
| Korea     | 0.17   | 0.25  |
| Malaysia  | 0.34   | -   |
| Singapura | -  | -   |

Dapatan kajian TALIS ini mengesahkan bahawa tugas dan tanggungjawab pengetua adalah kompleks. Dapatan kajian dalam bidang merancang matlamat sekolah dan program sekolah ini boleh memberikan satu profil profesion pengetua. Seterusnya,

profil ini dapat digunakan untuk membangunkan standard bagi profesion serta membantu mengenal pasti latihan yang diperlukan dalam program pembangunan profesionalisme yang diperlukan agar pengetua dapat menjalankan tugas mereka dengan lebih berkesan.

### **Siapakah pemimpin sekolah kita di Malaysia hari ini?**

Data TALIS mengesahkan bahawa pengetua mempunyai tanggungjawab yang besar dalam pelbagai bidang khusus. Tanggungjawab ini termasuklah merancang dan menguruskan sumber manusia, mematuhi dasar dan mandat, melapor, mengurus kewangan, menetapkan matlamat sekolah, merancang program sekolah, menyediakan jadual waktu, membangunkan kurikulum, mengajar, membuat pemerhatian bilik darjah, menganalisis penilaian murid, mentor guru, menggalakkan pembangunan profesionalisme guru dan sebagainya. Ini bermaksud data TALIS dapat membantu menjawab persoalan penting seperti yang tertera di bawah ini;

- a. Siapakah individu yang bertanggungjawab menentukan kepelbagaian dan tahap signifikan tanggungjawab seorang pemimpin?
- b. Apakah persediaan dan pengalaman yang mereka perlu ada untuk memikul tanggungjawab tersebut?
- c. Apakah yang perlu mereka lakukan untuk membangunkan amalan profesional mereka?

Persoalan lebih jelas dengan mempelajari lebih mendalam mengenai latar belakang, kemahiran dan pengalaman pemimpin sekolah serta melihat tugas-tugas yang perlu mereka laksanakan seharian. Ini dapat menunjukkan di manakah jurang dalam kalangan pemimpin sekolah di Malaysia dibandingkan dengan beberapa negara terpilih berdasarkan kemahiran atau pengalaman sesebuah negara.

## Pecahan umur dan jantina pengetua sekolah menengah rendah

Sebanyak 49.1% pengetua sekolah di Malaysia ialah wanita. Peratusan ini adalah kedua tinggi selepas Singapura (52.5%) dan Finland (40.6%). Peratusan pengetua wanita di Malaysia jauh berbeza jika dibandingkan dengan Korea (13.3%) dan Jepun menunjukkan hanya 6.0% pengetua wanita. Data menunjukkan kebanyakan pengetua sekolah menengah rendah di negara yang terlibat dalam TALIS terdiri daripada wanita kecuali Jepun lebih didominasi oleh pengetua lelaki. Purata TALIS menunjukkan 49.4% pengetua ialah wanita. Jadual di bawah menunjukkan purata bilangan pengetua wanita di sekolah menengah rendah.

Jadual 3.9  
*Perbandingan pengetua wanita sekolah menengah rendah*

| Negara       | Perbandingan pengetua wanita sekolah menengah rendah |        |             |        |
|--------------|--|--------|-------------|--------|
|              | Wanita   |        | Umur purata |        |
|              | %  | (S.E.) | Purata      | (S.E.) |
| Finland      | 40.6   | (4.0)  | 51.2        | (0.6)  |
| Jepun        | 6.0  | (1.9)  | 57.0        | (0.3)  |
| Korea        | 13.3   | (2.2)  | 58.8        | (0.2)  |
| Malaysia     | 49.1   | (4.6)  | 53.5        | (0.3)  |
| Singapura    | 52.5   | (4.8)  | 48.3        | (0.5)  |
| Purata TALIS | 49.4   | (0.8)  | 51.5        | (0.1)  |

Manakala umur pengetua wanita di Malaysia adalah antara 40-49 (13.1%) dan 50-59 tahun (86.9%). Dapatan menunjukkan tiada pengetua wanita di Malaysia yang berumur kurang daripada 40 tahun jika dibandingkan dengan Singapura dan Finland. Kedua-dua negara ini mempunyai pengetua sekolah yang muda, iaitu di bawah umur 30 tahun dan 40 tahun. Purata TALIS menyatakan sebanyak 47.5% pengetua berumur dalam lingkungan 50-59 tahun.

Umur persaraan kakitangan awam di Malaysia ialah 60 tahun maka tiada pengetua yang berumur dalam lingkungan umur 60 tahun ke atas berbanding dengan Korea (45.6%), Jepun (18%), Finland (12.8) dan Singapura (2.0%). Purata TALIS menyatakan sebanyak 5.0% pengetua terdiri daripada wanita yang berumur 60 tahun ke atas kecuali di Malaysia. Data ini dapat dilihat dalam Jadual 3.9.



Jadual 3.10  
Perbandingan umur pengetua sekolah menengah rendah

| Negara       | Perbandingan umur pengetua sekolah menengah rendah |        |             |        |             |        |             |        |                  |        |
|--------------|--|--------|-------------|--------|-------------|--------|-------------|--------|------------------|--------|
|              | Bawah 30 tahun                                     |        | 30-39 tahun |        | 40-49 tahun |        | 50-59 tahun |        | 60 tahun ke atas |        |
|              | %  | (S.E.) | %           | (S.E.) | %           | (S.E.) | %           | (S.E.) | %                | (S.E.) |
| Finland      | 0.6  | (0.6)  | 8.0         | (2.3)  | 33.0        | (3.8)  | 45.6        | (4.1)  | 12.8             | (3.0)  |
| Jepun        | 0.0  | (0.0)  | 0.0         | (0.0)  | 1.6         | (1.0)  | 80.4        | (3.0)  | 18.0             | (3.1)  |
| Korea        | 0.0  | (0.0)  | 0.0         | (0.0)  | 0.0         | (0.0)  | 54.4        | (4.2)  | 45.6             | (4.2)  |
| Malaysia     | 0.0  | (0.0)  | 0.0         | (0.0)  | 13.1        | (3.2)  | 86.9        | (3.2)  | 0.0              | (0.0)  |
| Singapura    | 0.0  | (0.0)  | 10.7        | (2.7)  | 39.4        | (4.5)  | 47.9        | (4.3)  | 2.0              | (1.2)  |
| Purata TALIS | 0.2  | (0.0)  | 7.7         | (0.4)  | 29.7        | (0.7)  | 47.5        | (0.8)  | 15.0             | (0.6)  |

### Kelayakan akademik tertinggi pengetua sekolah menengah rendah

Guru yang berkualiti melahirkan murid yang holistik, berilmu dan berkemahiran. Seterusnya, dalam menghasilkan guru yang berkualiti pula melibatkan bimbingan dan kepimpinan pengetua. Oleh itu, penambahbaikan kualiti kepengetuaan adalah lebih penting daripada menambah baik kualiti latihan perguruan. (Branch, Hanushek & Rivkin (2013).

Sebanyak 100% pengetua sekolah menengah rendah di Malaysia mempunyai latar belakang akademik yang tinggi, iaitu berkelayakan Sarjana Muda/Sarjana. Rata-rata kelima-lima negara yang dalam perbandingan ini menunjukkan lebih 95% pengetua mempunyai kelayakan Sarjana Muda/Sarjana. Data TALIS 2013 didapati 100% pengetua di Malaysia mempunyai kelayakan Sarjana Muda/Sarjana tetapi tiada pengetua yang mempunyai kelayakan Ijazah Kedoktoran (PhD) berbanding dengan negara Finland (4.5%), Korea (3.5%), Singapura (2.7%) dan Jepun (0.7%). Walau bagaimanapun, masih terdapat 9% pengetua wanita di Jepun yang tidak mempunyai kelayakan Sarjana Muda/Sarjana. Sebanyak 5% pengetua di Jepun hanya mempunyai kelayakan diploma dan 4% memegang kelayakan ijazah. Purata TALIS menunjukkan sebanyak 92.5% pengetua sekolah menengah rendah mempunyai kelayakan Sarjana Muda/Sarjana.

Jadual 3.11

*Kelayakan akademik tertinggi pengetua sekolah menengah rendah*

| Negara       | Kelayakan akademik tertinggi pengetua sekolah menengah rendah |        |                            |        |               |        |              |        |
|--------------|---|--------|----------------------------|--------|---------------|--------|--------------|--------|
|              | Bawah Aras ISCED 5  |        | Aras ISCED 5B <sup>2</sup> |        | Aras ISCED 5A |        | Aras ISCED 6 |        |
|              | %   | (S.E.) | %                          | (S.E.) | %             | (S.E.) | %            | (S.E.) |
| Finland      | 0.0   | (0.0)  | 0.0                        | (0.0)  | 95.5          | (1.7)  | 4.5          | (1.7)  |
| Jepun        | 0.5   | (0.5)  | 0.4                        | (0.4)  | 98.4          | (0.6)  | 0.7          | (0.0)  |
| Korea        | 0.0   | (0.0)  | 0.0                        | (0.0)  | 96.5          | (1.0)  | 3.5          | (1.0)  |
| Malaysia     | 0.0   | (0.0)  | 0.0                        | (0.0)  | 100.0         | (0.0)  | 0.0          | (0.0)  |
| Singapura    | 0.0   | (0.0)  | 0.0                        | (0.0)  | 97.3          | (1.3)  | 2.7          | (1.3)  |
| Purata TALIS | 0.6   | (0.1)  | 3.9                        | (0.3)  | 92.5          | (0.4)  | 3.2          | (0.3)  |

### Penambahan pendidikan formal pengetua (ikhtisas)

Selain memperoleh kelayakan akademik yang tinggi, pengetua juga mempunyai pendidikan ikhtisas seperti menghadiri Kursus Kepengetuaan sebelum dan selepas dilantik menjadi pengetua, Kursus Latihan Perguruan dan Kursus Kepimpinan Pengajaran secara formal tanpa mengira aras kelayakan akademik seseorang pengetua dan pengalaman sedia ada mereka. Masalah atau situasi akan diatasi melalui pengalaman yang luas dalam diri pengetua mengatasi kelayakan akademik mereka. Pengetua yang mempunyai pengalaman luas dapat meneraju sekolah ke arah kecemerlangan.

TALIS 2013 menunjukkan sebahagian besar pengetua tidak menghadiri latihan persediaan kepengetuaan. Didapati 37% pengetua melengkapkan diri dengan latihan selepas dilantik manakala 22% menyediakan diri untuk memegang jawatan pengetua. Dapatan menunjukkan secara keseluruhan pengetua mempunyai latihan yang kukuh, iaitu melebihi 65%. Dapatan ini menunjukkan terdapat keperluan untuk membangunkan kursus kesediaan pengetua berdasarkan Wallace Foundation (Darling-Hammond et al. 2007). Saranan daripada laporan TALIS 2013 boleh diaplikasikan untuk memantapkan program kepimpinan pengetua yang dijalankan di Pusat Latihan Kepimpinan Malaysia bagi melahirkan pemimpin sekolah yang cemerlang.

### **Kursus kepengetuaan sebelum pelantikan**

Daripada data yang diperoleh, peratus pengetua yang menghadiri kursus sebelum menjadi pengetua di Malaysia adalah paling rendah, iaitu 4.9%. Negara Finland menunjukkan peratus pengetua yang paling tinggi, iaitu (70.1%) menghadiri kursus sebelum pelantikan dibuat. Ini diikuti oleh Singapura (65.2%), Korea (37.3%) dan Jepun (13.9%). Purata TALIS menunjukkan 25.4% pengetua menghadiri kursus kepengetuaan sebelum menjawat jawatan tersebut.

### **Kursus kepengetuaan selepas pelantikan**

Peratus pengetua yang menghadiri kursus kepengetuaan selepas pelantikan paling tinggi di Malaysia (58.2%), diikuti Jepun (45.4%), dan Korea (15.8%) tetapi berbeza dengan Finland (8.1%) dan Singapura (6.0%). Purata TALIS menyatakan 37.5% pengetua menghadiri kursus kepengetuaan semasa menjawat jawatan itu.

### **Kursus kepengetuaan sebelum dan selepas pelantikan**

Bilangan peratus pengetua yang menghadiri kursus kepengetuaan bagi kedua-dua sesi sebelum dan selepas pelantikan menunjukkan kesamaan hampir setara di antara kelima-lima buah negara didahului Korea (43.4%), Jepun (37.1%), Singapura (22.1%), Malaysia (21.8%) dan Finland (18.3%). Daripada purata TALIS yang diperoleh, seramai 21.9% pengetua menghadiri kursus kepengetuaan bagi kedua-dua sesi, iaitu sebelum dan semasa menjawat jawatan tersebut.

### **Tidak pernah menghadiri kursus kepengetuaan**

Dalam perbandingan melibatkan pengetua yang tidak pernah menerima atau menghadiri kursus kepengetuaan semasa menjadi pengetua menunjukkan Malaysia adalah tertinggi (15.0%), Singapura (6.8%), dan Finland, Jepun, Korea paling rendah, iaitu masing-masing 3.5%. Data TALIS menunjukkan seramai 15.2% pengetua tidak menghadiri sebarang kursus kepengetuaan. Jadual 3.12 menerangkan dengan lebih jelas.

Jadual 3.12

*Perbandingan kursus kepengetuaan pengetua sekolah menengah rendah*

| Negara       | Menghadiri kursus kepengetuaan |        |                    |        |                                |        |              |        |
|--------------|--------------------------------|--------|--------------------|--------|--------------------------------|--------|--------------|--------|
|              | Sebelum pelantikan             |        | Selepas pelantikan |        | Sebelum dan selepas pelantikan |        | Tidak pernah |        |
|              | %                              | (S.E.) | %                  | (S.E.) | %                              | (S.E.) | %            | (S.E.) |
| Finland      | 70.1                           | (3.9)  | 8.1                | (2.3)  | 18.3                           | (2.9)  | 3.5          | (1.6)  |
| Jepun        | 13.9                           | (2.3)  | 45.4               | (4.4)  | 37.1                           | (3.8)  | 3.5          | (1.3)  |
| Korea        | 37.3                           | (5.3)  | 15.8               | (3.4)  | 43.4                           | (5.5)  | 3.5          | (2.1)  |
| Malaysia     | 4.9                            | (2.0)  | 58.2               | (5.1)  | 21.8                           | (4.2)  | 15.0         | (3.4)  |
| Singapura    | 65.2                           | (3.9)  | 6.0                | (2.2)  | 22.1                           | (3.7)  | 6.8          | (2.2)  |
| Purata TALIS | 25.4                           | (0.6)  | 37.5               | (0.8)  | 21.9                           | (0.6)  | 15.2         | (0.5)  |

Malaysia dalam proses mempertingkatkan kualiti pengetua sekolah dengan memastikan semua bakal pengetua mesti mempunyai sijil kelayakan kepengetuaan sebelum menjawat jawatan pengetua.

### **Latihan perguruan atau program akademik sebelum pelantikan sebagai pengetua**

Kebanyakan pengetua sekolah menengah rendah bermula sebagai seorang guru. Mereka menerima latihan perguruan sebelum dilantik sebagai pengetua. Data menunjukkan Finland (95.2%) dan Singapura (85.9%) ialah negara yang tinggi bilangannya. Di Malaysia hanya 57.4% sahaja pengetua yang menerima latihan perguruan sebelum pelantikan mereka, Korea (55.5%) dan Jepun (48.4%). Purata TALIS menyatakan seramai 64.4% pengetua mendapat latihan dan kursus perguruan sebelum menjawat jawatan sebagai pengetua.

### **Latihan perguruan atau program akademik selepas pelantikan sebagai pengetua**

Pengetua sekolah menengah rendah di negara lain kecuali di Finland mendapat latihan perguruan selepas mereka dilantik sebagai pengetua. Didahului oleh Jepun (25.0%), Malaysia (12.2%), Korea (6.1%) dan Singapura (0.7%). Purata TALIS menyatakan seramai 7.7% pengetua menghadiri latihan perguruan selepas dilantik sebagai pengetua.

## Latihan perguruan atau program akademik sebelum dan selepas pelantikan sebagai pengetua

Latihan perguruan dan kursus akademik dijalankan sebagai persediaan pengetua dalam melaksanakan tugas kepimpinan yang baik. Seramai 29.8% pengetua di Malaysia mendapat latihan perguruan atau program akademik sebelum dan semasa menjawat jawatan pengetua. Purata TALIS adalah 18.3%.

## Tidak pernah mendapat latihan perguruan atau program akademik sebelum dan selepas pelantikan sebagai pengetua

Jadual 3.13 menunjukkan masih terdapat pengetua yang tidak menerima latihan perguruan iaitu Malaysia (8.3%), Jepun (5.4%), Korea (4.4%), Singapura (3.4%) dan Finland (1.5%). Purata TALIS menunjukkan 3.4% pengetua tidak pernah mendapat latihan perguruan dan sebarang program akademik. Jadual 3.13 menerangkan dengan lebih lanjut mengenai perkara ini.

Jadual 3.13  
*Latihan perguruan /Program akademik pengetua*

| Negara       | Latihan perguruan / Program akademik pengetua |        |                    |        |                                |        |              |        |
|--------------|---|--------|--------------------|--------|--------------------------------|--------|--------------|--------|
|              | Sebelum pelantikan                            |        | Selepas pelantikan |        | Sebelum dan selepas pelantikan |        | Tidak pernah |        |
|              | %   | (S.E.) | %                  | (S.E.) | %                              | (S.E.) | %            | (S.E.) |
| Finland      | 95.2  | (1.8)  | 0.0                | (0.0)  | 3.3                            | (1.5)  | 1.5          | (1.1)  |
| Jepun        | 48.4  | (4.3)  | 25.0               | (4.2)  | 21.2                           | (3.3)  | 5.4          | (1.7)  |
| Korea        | 55.5  | (5.9)  | 6.1                | (2.7)  | 34.0                           | (5.3)  | 4.4          | (2.7)  |
| Malaysia     | 57.4  | (4.1)  | 12.2               | (2.5)  | 22.1                           | (3.9)  | 8.3          | (2.1)  |
| Singapura    | 85.9  | (2.8)  | 0.7                | (0.7)  | 10.0                           | (2.7)  | 3.4          | (1.5)  |
| Purata TALIS | 64.4  | (0.7)  | 7.7                | (0.4)  | 18.3                           | (0.6)  | 9.6          | (0.5)  |

## Latihan kepimpinan pengajaran

Sebagai langkah memajukan sesebuah sekolah adalah penting bagi seorang peneraju melengkapkan diri dengan pelbagai ilmu, kemahiran, pengetahuan dan pengalaman profesional yang diperoleh melalui kolaborasi antara pengetua (DuFour, 2004). Perkongsian ilmu melalui jaringan profesional, mentoring, dan aktiviti penyelidikan sangat digalakkan dalam kemenjadian seorang pengetua yang berkualiti tinggi.

Sebagai persediaan menjadi pengetua untuk melaksanakan tugas sebagai pemimpin yang berkualiti, latihan kepimpinan pengajaran diadakan bagi sesi sebelum dan selepas pelantikan. Terdapat 13.5% pengetua di Malaysia menghadiri kursus kepimpinan pengajaran sebelum mereka menjawat jawatan pengetua. Sebanyak 51.3% pengetua mengikuti kursus ini semasa menjadi pengetua. Selebihnya, sebanyak 29.8% pengetua sekolah mengikuti kursus bagi kedua-dua sesi tersebut. Namun seramai 5.4% pengetua di negara ini menyatakan mereka tidak pernah mengikuti sebarang kursus kepimpinan pengajaran. Data purata TALIS menyatakan 24.4% pengetua mendapat latihan kepimpinan pengajaran sebelum menjawat jawatan sebagai pengetua (Jadual 3.14).

Jadual 3.14  
Latihan kepimpinan pengajaran pengetua

| Negara       | Latihan kepimpinan pengajaran pengetua |        |                    |        |                                |        |              |        |
|--------------|--|--------|--------------------|--------|--------------------------------|--------|--------------|--------|
|              | Sebelum pelantikan                     |        | Selepas pelantikan |        | Sebelum dan selepas pelantikan |        | Tidak pernah |        |
|              | %                                      | (S.E.) | %                  | (S.E.) | %                              | (S.E.) | %            | (S.E.) |
| Finland      | 13.8                                   | (3.3)  | 30.2               | (3.8)  | 27.7                           | (4.1)  | 28.3         | (3.6)  |
| Japan        | 51.1                                   | (4.1)  | 23.1               | (4.0)  | 19.7                           | (3.1)  | 6.2          | (1.9)  |
| Korea        | 50.3                                   | (5.8)  | 4.9                | (1.7)  | 37.7                           | (4.9)  | 7.1          | (2.8)  |
| Malaysia     | 13.5                                   | (3.2)  | 51.3               | (4.6)  | 29.8                           | (4.3)  | 5.4          | (1.5)  |
| Singapura    | 48.4                                   | (4.5)  | 6.0                | (2.2)  | 36.8                           | (4.3)  | 8.8          | (2.5)  |
| Purata TALIS | 24.4                                   | (0.7)  | 30.6               | (0.7)  | 22.8                           | (0.7)  | 22.2         | (0.7)  |

Berdasarkan kajian merumuskan bahawa terdapat beberapa faktor penghalang kekerapan kehadiran pengetua dalam latihan peningkatan atau pembangunan profesional, seperti kekangan masa, kewujudan peluang yang sesuai, kerelevanan kursus serta keperluan kelayakan bagi mengikuti kursus tersebut. Malaysia telah melaksanakan beberapa program pembangunan profesionalisme sebagai langkah meningkatkan prestasi kepimpinan pengetua. Antaranya ialah proses kejurulatihan dan mentoring (*coaching and mentoring*) selama 6 bulan bagi setiap pengetua baharu agar mereka dapat melaksanakan tugas dengan lebih cekap dan berkesan.

## Pengalaman pengetua

Pengalaman merupakan proses pembelajaran yang tidak boleh diukur yang akan membentuk sikap dan tingkah laku seseorang individu. Pengetua sering membawa pelbagai pengalaman seperti pengalaman dari sekolah lain, tugas mengurus, tugas sebagai guru atau tugas-tugas lain dalam melaksanakan tanggungjawab mereka.

Dapatan kajian mencatatkan seramai 53.9% pengetua di Malaysia bertugas di sekolah yang melebihi 10% muridnya bertutur dalam bahasa utama berbeza daripada bahasa pengantar jika dibandingkan dengan negara Singapura yang mencatatkan peratusan tertinggi antara 5 negara yang dibandingkan sebanyak 89.1% dan Korea mencatatkan 0%. Dapatan ini menunjukkan hubung kait peratusan yang dicatatkan dengan komposisi kaum yang terdapat dalam sesebuah negara seperti Malaysia yang terdiri daripada kaum Melayu, Cina, India dan lain-lain berbanding Korea yang mempunyai penduduk yang bertutur dalam satu bahasa. Sebanyak 60.9% di Malaysia yang berpengalaman 5 tahun sebagai pengetua bertugas di sekolah yang kurang daripada 10% murid bertutur dalam bahasa utama berbeza daripada bahasa pengantar berbanding dengan 39.1% yang berpengalaman lebih daripada lima tahun sebagai pengetua (Jadual 3.15a dan 3.15b).

Jadual 3.15a

*Pengetua bertugas di sekolah yang melebihi 10% murid bertutur dalam bahasa berbeza dari bahasa pengantar*

| Negara       | Pengetua bekerja di sekolah-sekolah dengan lebih daripada 10% murid-murid yang bahasa pertama adalah berbeza daripada bahasa pengantar |        | Pengetua dengan pengalaman bertugas sebagai pengetua kurang dari 5 tahun  |        |  |        | Pengetua dengan pengalaman bertugas sebagai pengetua lebih dari 5 tahun   |        |  |        |
|--------------|--|--------|---|--------|--|--------|---|--------|--|--------|
|              |  |        | Bertugas di sekolah-sekolah dengan lebih daripada 10% murid-murid yang bahasa pertamanya adalah berbeza daripada bahasa pengantar |        | Bertugas di sekolah-sekolah dengan kurang daripada 10% murid-murid yang bahasa pertamanya adalah berbeza daripada bahasa pengantar |        | Bertugas di sekolah-sekolah dengan lebih daripada 10% murid-murid yang bahasa pertamanya adalah berbeza daripada bahasa pengantar |        | Bertugas di sekolah-sekolah dengan kurang daripada 10% murid-murid yang bahasa pertamanya adalah berbeza daripada bahasa pengantar |        |
|              | %  | (S.E.) | %   | (S.E.) | %  | (S.E.) | %   | (S.E.) | %  | (S.E.) |
| Finland      | 8.5  | (2.0)  | 22.7  | (11.3) | 25.0   | (3.1)  | 77.3  | (11.3) | 75.0   | (3.1)  |
| Jepun        | 1.6  | (0.9)  | 100.0   | (0.0)  | 69.5   | (3.6)  | 0.0   | (0.0)  | 30.5   | (3.6)  |
| Korea        | 0.0  | (0.0)  | 0.0   | (0.0)  | 87.4   | (2.5)  | 0.0   | (0.0)  | 12.6   | (2.5)  |
| Malaysia     | 53.9   | (3.8)  | 44.0  | (5.5)  | 60.9   | (6.4)  | 56.0  | (5.5)  | 39.1   | (6.4)  |
| Singapura    | 89.1   | (2.4)  | 38.2  | (4.3)  | 50.0   | (14.2) | 61.8  | (4.3)  | 50.0   | (14.2) |
| Purata TALIS | 21.4   | (0.6)  | 39.9  | (1.9)  | 43.5   | (1.0)  | 57.0  | (1.9)  | 56.5   | (1.0)  |

Jadual 3.15b

Pengetua yang bertugas di sekolah dengan peratusan tinggi atau rendah bilangan murid pendidikan khas

| Negara       | Pengetua dengan kelayakan akademik tertinggi ISCED 5b atau ke bawah   |        |   |        |     |        |  |        |       |        |
|--------------|---|--------|---|--------|-----|--------|--|--------|-------|--------|
|              | Pengetua bekerja di sekolah-sekolah dengan lebih daripada 10% daripada murid-murid yang bahasa pertama adalah berbeza daripada bahasa pengantar |        | Bertugas di sekolah-sekolah dengan lebih daripada 10% murid-murid yang bahasa pertamanya adalah berbeza daripada bahasa pengantar |        |     |        | Bertugas di sekolah-sekolah dengan kurang daripada 10% murid-murid yang bahasa pertamanya adalah berbeza daripada bahasa pengantar |        |       |        |
|              | %   | (S.E.) | %   | (S.E.) | %   | (S.E.) | %  | (S.E.) | %     | (S.E.) |
| Finland      | 8.5   | (2.0)  | 0.0   | (0.0)  | 0.0 | (0.0)  | 100.0  | (0.0)  | 100.0 | (0.0)  |
| Jepun        | 1.6   | (0.9)  | 0.0   | (0.0)  | 0.9 | (0.6)  | 100.0  | (0.0)  | 99.1  | (0.6)  |
| Korea        | 0.0   | (0.0)  | 0.0   | (0.0)  | 0.0 | (0.0)  | 0.0  | (0.0)  | 100.0 | (0.0)  |
| Malaysia     | 53.9  | (3.8)  | 0.0   | (0.0)  | 0.0 | (0.0)  | 100.0  | (0.0)  | 100.0 | (0.0)  |
| Singapura    | 89.1  | (2.4)  | 0.0   | (0.0)  | 0.0 | (0.0)  | 100.0  | (0.0)  | 100.0 | (0.0)  |
| Purata TALIS | 21.4  | (0.6)  | 4.8   | (0.9)  | 4.2 | (0.3)  | 92.2   | (0.9)  | 95.8  | (0.3)  |

Dalam kalangan lima negara yang terlibat dengan kajian yang dipilih, Finland mencatatkan peratusan paling tinggi, iaitu sebanyak 27.1% berbanding Malaysia 4.7% dan Singapura sebanyak 1.4% bagi pengetua yang bertugas di sekolah yang mempunyai peratusan bilangan melebihi 10% murid pendidikan khas. Dapatan yang sama juga menunjukkan Korea ialah negara yang mencatatkan peratusan tertinggi (87.9%) antara lima negara bagi pengetua yang berpengalaman kurang 5 tahun di sekolah kurang 10% murid pendidikan khas” berbanding Malaysia, iaitu 51.3%. Bagi pengetua yang berpengalaman lebih 5 tahun yang mengajar di sekolah kurang 10% murid pendidikan khas, Finland mencatatkan peratusan sebanyak 76.8% berbanding Malaysia sebanyak 48.7% (Jadual 3.16a dan 3.16b).



Jadual 3.16a  
*Pengetua yang bertugas dengan murid daripada SES rendah*

| Negara       | Pengetua bertugas di sekolah-sekolah dengan lebih daripada 10% murid-murid pendidikan khas |        | Pengetua dengan pengalaman bertugas sebagai pengetua kurang dari 5 tahun          |        |  |        | Pengetua dengan pengalaman bertugas sebagai pengetua lebih dari 5 tahun           |        |  |        |
|--------------|--|--------|---|--------|--|--------|---|--------|--|--------|
|              |  |        | Bertugas di sekolah-sekolah dengan lebih daripada 10% murid-murid pendidikan khas |        | Bertugas di sekolah-sekolah dengan kurang daripada 10% murid-murid pendidikan khas |        | Bertugas di sekolah-sekolah dengan lebih daripada 10% murid-murid pendidikan khas |        | Bertugas di sekolah-sekolah dengan kurang daripada 10% murid-murid pendidikan khas |        |
|              | %  | (S.E.) | %   | (S.E.) | %  | (S.E.) | %   | (S.E.) | %  | (S.E.) |
| Finland      | 27.1   | (3.2)  | 29.1  | (6.7)  | 23.2   | (3.9)  | 70.9  | (6.7)  | 76.8   | (3.9)  |
| Jepun        | 7.9  | (2.0)  | 85.0  | (8.4)  | 68.7   | (3.8)  | 15.0  | (8.4)  | 31.3   | (3.8)  |
| Korea        | 9.0  | (3.1)  | 82.2  | (11.3) | 87.9   | (2.5)  | 17.8  | (11.3) | 12.1   | (2.5)  |
| Malaysia     | 4.7  | (1.7)  | 62.3  | (18.2) | 51.3   | (4.1)  | 37.7  | (18.2) | 48.7   | (4.1)  |
| Singapura    | 1.4  | (1.0)  | 50.0  | (35.4) | 39.3   | (4.2)  | 50.0  | (35.4) | 60.7   | (4.2)  |
| Purata TALIS | 25.5   | (0.6)  | 44.1  | (2.3)  | 41.1   | (1.0)  | 55.9  | (2.3)  | 58.9   | (1.0)  |

Jadual 3.16b  
*Pengagihan pengetua di bandar dan luar bandar berasaskan pengalaman sebagai pemimpin*

| Negara       | Pengetua bertugas di sekolah-sekolah dengan lebih daripada 10% murid-murid pendidikan khas |        | Pengetua yang berkelulusan tertinggi di peringkat sarjana atau kurang             |        |  |        | Pengetua yang berkelulusan tertinggi di peringkat sarjana atau lebih              |        |  |        |
|--------------|--|--------|---|--------|--|--------|---|--------|--|--------|
|              |  |        | Bertugas di sekolah-sekolah dengan lebih daripada 10% murid-murid pendidikan khas |        | Bertugas di sekolah-sekolah dengan kurang daripada 10% murid-murid pendidikan khas |        | Bertugas di sekolah-sekolah dengan lebih daripada 10% murid-murid pendidikan khas |        | Bertugas di sekolah-sekolah dengan kurang daripada 10% murid-murid pendidikan khas |        |
|              | %  | (S.E.) | %   | (S.E.) | %  | (S.E.) | %   | (S.E.) | %  | (S.E.) |
| Finland      | 27.1   | (3.2)  | 0.0   | (0.0)  | 0.0  | (0.0)  | 100.0   | (0.0)  | 100.0  | (0.0)  |
| Jepun        | 7.9  | (2.0)  | 0.0   | (0.0)  | 1.0  | (0.7)  | 100.0   | (0.0)  | 99.0   | (0.7)  |
| Korea        | 9.0  | (3.1)  | 0.0   | (0.0)  | 0.0  | (0.0)  | 100.0   | (0.0)  | 100.0  | (0.0)  |
| Malaysia     | 4.7  | (1.7)  | 0.0   | (0.0)  | 0.0  | (0.0)  | 100.0   | (0.0)  | 100.0  | (0.0)  |
| Singapura    | 1.4  | (1.0)  | 0.0   | (0.0)  | 0.0  | (0.0)  | 100.0   | (0.0)  | 100.0  | (0.0)  |
| Purata TALIS | 25.5   | (0.6)  | 4.2   | (0.6)  | 4.1  | (0.4)  | 95.8  | (0.6)  | 95.9   | (0.4)  |

### **Pengetua yang bertugas di sekolah yang mempunyai murid daripada keluarga berpendapatan rendah**

Berdasarkan Jadual 3.17a Malaysia berada di kedudukan tertinggi berbanding 5 negara yang mencatatkan peratusan sebanyak 58.5% bagi pengetua yang bertugas di sekolah yang mempunyai lebih daripada 30% murid berasal daripada keluarga berpendapatan rendah. Daripada jumlah tersebut, bagi bilangan peratusan pengetua

yang berpengalaman kurang 5 tahun mengajar di sekolah tersebut adalah 49.3% manakala untuk pengetua yang berpengalaman lebih daripada 5 tahun sebanyak 55.4%. Jika dibandingkan dengan negara Finland yang mencatatkan 2.7% bagi peratusan paling rendah antara 5 negara untuk pengetua yang bertugas di sekolah yang mempunyai melebihi 30% murid daripada keluarga berpendapatan rendah. Sebanyak 38.8 % melibatkan pengetua yang berpengalaman kurang 5 tahun bertugas di sekolah Finland yang mempunyai murid melebihi 30%.

Jadual 3.17a

*Peratus pengetua bagi sekolah bandar dan luar bandar berdasarkan pengalaman*

| Negara       | Pengetua yang bertugas di sekolah yang mempunyai 30% murid atau lebih daripada keluarga berpendapatan rendah |        | Pengetua dengan pengalaman bertugas sebagai pengetua kurang dari 5 tahun                       |        |   |        | Pengetua dengan pengalaman bertugas sebagai pengetua lebih dari 5 tahun                        |        |   |        |
|--------------|--|--------|--|--------|---|--------|--|--------|---|--------|
|              |  |        | Bertugas di sekolah yang mempunyai 30% murid atau lebih daripada keluarga berpendapatan rendah |        | Bertugas di sekolah yang mempunyai 30% murid atau kurang daripada keluarga berpendapatan rendah |        | Bertugas di sekolah yang mempunyai 30% murid atau lebih daripada keluarga berpendapatan rendah |        | Bertugas di sekolah yang mempunyai 30% murid atau kurang daripada keluarga berpendapatan rendah |        |
|              | %  | (S.E.) | %  | (S.E.) | %   | (S.E.) | %  | (S.E.) | %   | (S.E.) |
| Finland      | 2.7  | (1.5)  | 38.8   | (30.1) | 24.5  | (3.2)  | 61.2   | (30.1) | 75.5  | (3.2)  |
| Jepun        | 5.6  | (1.8)  | 92.4   | (7.5)  | 68.7  | (3.7)  | 7.6  | (7.5)  | 31.3  | (3.7)  |
| Korea        | 11.8   | (3.8)  | 95.1   | (5.2)  | 86.4  | (2.8)  | 4.9  | (5.2)  | 13.6  | (2.8)  |
| Malaysia     | 58.5   | (3.9)  | 49.3   | (5.1)  | 55.4  | (6.9)  | 50.7   | (5.1)  | 44.6  | (6.9)  |
| Singapura    | 8.5  | (2.8)  | 15.9   | (11.1) | 41.7  | (4.3)  | 84.1   | (11.1) | 58.3  | (4.3)  |
| Purata TALIS | 20.9   | (0.6)  | 41.7   | (2.2)  | 41.6  | (0.9)  | 58.3   | (2.2)  | 58.4  | (0.9)  |

Jadual 3.17b

Peratus pengetua bagi sekolah bandar dan luar bandar berdasarkan kelulusan

| Negara       | Pengetua yang bertugas di sekolah yang mempunyai 30% murid atau lebih dari keluarga berpendapatan rendah |        | Pengetua yang berkelulusan tertinggi di peringkat ijazah atau kurang                       |        |   |        | Pengetua yang berkelulusan tertinggi di peringkat sarjana atau lebih                       |        |   |        |
|--------------|--|--------|--|--------|---|--------|--|--------|---|--------|
|              |  |        | Bertugas di sekolah yang mempunyai 30% murid atau lebih dari keluarga berpendapatan rendah |        | Bertugas di sekolah yang mempunyai 30% murid atau kurang dari keluarga berpendapatan rendah |        | Bertugas di sekolah yang mempunyai 30% murid atau lebih dari keluarga berpendapatan rendah |        | Bertugas di sekolah yang mempunyai 30% murid atau kurang dari keluarga berpendapatan rendah |        |
|              | %  | (S.E.) | %  | (S.E.) | %   | (S.E.) | %  | (S.E.) | %   | (S.E.) |
| Finland      | 2.7  | (1.5)  | 0.0  | (0.0)  | 0.0   | (0.0)  | 100.0  | (0.0)  | 100.0   | (0.0)  |
| Jepun        | 5.6  | (1.8)  | 0.0  | (0.0)  | 0.9   | (0.7)  | 100.0  | (0.0)  | 99.1  | (0.7)  |
| Korea        | 11.8   | (3.8)  | 0.0  | (0.0)  | 0.0   | (0.0)  | 100.0  | (0.0)  | 100.0   | (0.0)  |
| Malaysia     | 58.5   | (3.9)  | 0.0  | (0.0)  | 0.0   | (0.0)  | 100.0  | (0.0)  | 100.0   | (0.0)  |
| Singapura    | 8.5  | (2.8)  | 0.0  | (0.0)  | 0.0   | (0.0)  | 100.0  | (0.0)  | 100.0   | (0.0)  |
| Purata TALIS | 20.9   | (0.6)  | 4.2  | (0.7)  | 3.7   | (0.3)  | 95.8   | (0.7)  | 96.3  | (0.3)  |

Malaysia mencatatkan peratusan tertinggi sebanyak 51.7% bagi bilangan pengetua yang bertugas di kawasan penempatan kurang daripada 15,000 orang penduduk berbanding Jepun sebanyak 11.9% (Jadual 3.18). Terdapat 58.0% pengetua yang berpengalaman kurang daripada 5 tahun yang ditempatkan bertugas di kawasan penempatan kurang 15,000 penduduk berbanding dengan Korea sebanyak 97.0% antara yang tertinggi bagi 5 negara perbandingan. Bagi pengetua yang mempunyai pengalaman lebih 5 tahun yang ditempatkan di kawasan penempatan kurang daripada 15,000 penduduk yang paling tinggi adalah di Finland, iaitu sebanyak 71.2% berbanding Malaysia dengan jumlah 42.0%.

Jadual 3.18

Peratus bilangan pengetua di sekolah menengah rendah yang mempunyai Lembaga Pentadbiran Sekolah dan Komposisi Keanggotaan Ahli Lembaga Pentadbiran Sekolah

(a) kawasan yang mempunyai 15,000 orang penduduk atau kurang

| Negara       | Pengetua bertugas di sekolah-sekolah yang terletak di kawasan yang mempunyai 15,000 orang penduduk atau kurang |       | Dalam sekolah-sekolah yang terletak di kawasan yang mempunyai 15,000 orang atau kurang |        |                                      |        |   |        |  |        |
|--------------|--|-------|--|--------|--------------------------------------|--------|---|--------|--|--------|
|              |  |       | Pengetua dengan pengalaman ≤ 5 tahun   |        | Pengetua dengan pengalaman ≥ 5 tahun |        | Pengetua dengan kelayakan akademik tertinggi ISCED 5b atau ke bawah |        | Pengetua dengan kelayakan akademik tertinggi ISCED 5a atau ke atas |        |
|              |  |       | %  | (S.E.) | %                                    | (S.E.) | %   | (S.E.) | %  | (S.E.) |
| Finland      | 50.5   | (3.5) | 28.8   | (4.6)  | 71.2                                 | (4.6)  | 0.0   | (0.0)  | 100.0  | (0.0)  |
| Jepun        | 11.9   | (2.2) | 80.3   | (10.2) | 19.7                                 | (10.2) | 0.0   | (0.0)  | 100.0  | (0.0)  |
| Korea        | 36.6   | (3.3) | 97.0   | (3.0)  | 3.0                                  | (3.0)  | 0.0   | (0.0)  | 100.0  | (0.0)  |
| Malaysia     | 51.7   | (4.0) | 58.0   | (5.9)  | 42.0                                 | (5.9)  | 0.0   | (0.0)  | 100.0  | (0.0)  |
| Singapura    | a  | a     | a  | a      | a                                    | a      | a   | a      | a  | a      |
| Purata TALIS | 49.7   | (0.6) | 45.8   | (1.3)  | 54.2                                 | (1.3)  | 4.7   | (0.4)  | 95.3   | (0.4)  |

(b) kawasan yang mempunyai 15,001 – 100,000 orang penduduk

| Negara       | Pengetua bertugas di sekolah-sekolah yang terletak di kawasan yang mempunyai 15,001 orang – 100,000 penduduk |       | Dalam sekolah-sekolah yang terletak di kawasan yang mempunyai 15,000 – 100,000 orang |        |                                      |        |   |        |  |        |
|--------------|--|-------|--|--------|--------------------------------------|--------|---|--------|--|--------|
|              |  |       | Pengetua dengan pengalaman ≤ 5 tahun   |        | Pengetua dengan pengalaman ≥ 5 tahun |        | Pengetua dengan kelayakan akademik tertinggi ISCED 5b atau ke bawah |        | Pengetua dengan kelayakan akademik tertinggi ISCED 5a atau ke atas |        |
|              |  |       | %  | (S.E.) | %                                    | (S.E.) | %   | (S.E.) | %  | (S.E.) |
| Finland      | 22.0   | (3.2) | 28.2   | (8.4)  | 71.8                                 | (8.4)  | 0.0   | (0.0)  | 100.0  | (0.0)  |
| Jepun        | 31.6   | (3.4) | 66.5   | (7.6)  | 33.5                                 | (7.6)  | 1.1   | (1.1)  | 98.9   | (1.1)  |
| Korea        | 3.6  | (1.4) | 62.2   | (19.5) | 37.8                                 | (19.5) | 0.0   | (0.0)  | 100.0  | (0.0)  |
| Malaysia     | 31.8   | (3.6) | 40.9   | (7.2)  | 59.1                                 | (7.2)  | 0.0   | (0.0)  | 100.0  | (0.0)  |
| Singapura    | a  | a     | a  | a      | a                                    | a      | a   | a      | a  | a      |
| Purata TALIS | 24.0   | (0.6) | 37.6   | (1.6)  | 62.4                                 | (1.6)  | 4.7   | (0.6)  | 95.3   | (0.6)  |

(c) kawasan yang mempunyai 15,001 – 100,000 orang penduduk

| Negara       | Dalam sekolah-sekolah yang terletak di kawasan yang mempunyai lebih daripada 100,000 orang                         |        |                                      |        |                                      |        |   |        |  |        |
|--------------|--|--------|--------------------------------------|--------|--------------------------------------|--------|---|--------|--|--------|
|              | Pengetua bertugas di sekolah-sekolah yang terletak di kawasan yang mempunyai lebih daripada 100,000 orang penduduk |        | Pengetua dengan pengalaman ≤ 5 tahun |        | Pengetua dengan pengalaman ≥ 5 tahun |        | Pengetua dengan kelayakan akademik tertinggi ISCED 5b atau ke bawah |        | Pengetua dengan kelayakan akademik tertinggi ISCED 5a atau ke atas |        |
|              | %  | (S.E.) | %                                    | (S.E.) | %                                    | (S.E.) | %   | (S.E.) | %  | (S.E.) |
| Finland      | 27.5   | (3.5)  | 14.8                                 | (5.8)  | 85.2                                 | (5.8)  | 0.0   | (0.0)  | 100.0  | (0.0)  |
| Jepun        | 56.4   | (2.6)  | 69.5                                 | (4.2)  | 30.5                                 | (4.2)  | 0.9   | (0.9)  | 99.1   | (0.9)  |
| Korea        | 59.8   | (3.5)  | 82.2                                 | (3.7)  | 17.8                                 | (3.7)  | 0.0   | (0.0)  | 100.0  | (0.0)  |
| Malaysia     | 16.6   | (3.3)  | 54.9                                 | (10.6) | 45.1                                 | (10.6) | 0.0   | (0.0)  | 100.0  | (0.0)  |
| Singapura    | 100.0  | (0.0)  | 39.2                                 | (4.1)  | 60.8                                 | (4.1)  | 0.0   | (0.0)  | 100.0  | (0.0)  |
| Purata TALIS | 28.6   | (0.6)  | 36.6                                 | (1.5)  | 63.4                                 | (1.5)  | 3.1   | (0.6)  | 96.9   | (0.6)  |

### Peratusan bilangan pengetua di sekolah menengah rendah yang mempunyai Lembaga Pentadbiran Sekolah dan Komposisi Keanggotaan Ahli Lembaga Pentadbiran Sekolah

Lembaga Pengurusan Sekolah terdiri daripada komposisi keanggotaan wakil kerajaan, pentadbiran sekolah, pengurusan sekolah, guru, ibu bapa atau penjaga, murid, kesatuan sekerja, institusi keagamaan dan lain-lain.

Malaysia antara negara yang mencatatkan sebanyak 20.2% pengetua di sekolah menengah rendah mempunyai Lembaga Pengurusan Sekolah berbanding semua sekolah di Korea, sementara sebanyak 95.9% pengetua di sekolah menengah rendah di Singapura dan 29.9% di Finland mempunyai Lembaga Pengurusan Sekolah. Daripada pecahan tersebut, 100% keanggotaan Lembaga Pengurusan Sekolah terdiri daripada ibu bapa atau penjaga mewakili 20.2% berbanding hanya 2.2% keanggotaan daripada kesatuan sekerja di sekolah Malaysia (Jadual 3.19a dan 3.19b).

Jadual 3.19a  
Lembaga Pentadbiran Sekolah

| Negara       | Komposisi Lembaga Pentadbiran Sekolah |        |   |        |                                 |        |                             |        |           |        |
|--------------|---------------------------------------|--------|---|--------|---------------------------------|--------|-----------------------------|--------|-----------|--------|
|              | Kehadiran Lembaga Pentadbiran Sekolah |        | Wakil kerajaan tempatan, perbandaran / wilayah, negeri, atau / Kerajaan persekutuan |        | Ahli/pasukan pengurusan sekolah |        | Anggota pentadbiran sekolah |        | Guru-guru |        |
|              | %                                     | (S.E.) | %   | (S.E.) | %                               | (S.E.) | %                           | (S.E.) | %         | (S.E.) |
| Finland      | 29.9                                  | (3.7)  | 50.5  | (7.4)  | 38.4                            | (6.9)  | 46.0                        | (6.8)  | 85.6      | (4.9)  |
| Jepun        | a                                     | a      | a   | a      | a                               | a      | a                           | a      | a         | a      |
| Korea        | 100                                   | (0.0)  | 7.7   | (2.7)  | 77.4                            | (4.3)  | 25.7                        | (3.8)  | 98.8      | (0.8)  |
| Malaysia     | 20.2                                  | (3.8)  | 39.2  | (9.9)  | 87.8                            | (6.8)  | 94.0                        | (5.9)  | 82.4      | (7.9)  |
| Singapura    | 95.9                                  | (1.7)  | 8.2   | (2.7)  | 76.2                            | (3.5)  | 56.0                        | (4.2)  | 7.7       | (2.1)  |
| Purata TALIS | 77.5                                  | (0.5)  | 47.4  | (1.1)  | 77.0                            | (1.1)  | 50.0                        | (1.2)  | 79.5      | (0.7)  |

Jadual 3.19b  
Lembaga Pentadbiran Sekolah

| Negara       | Komposisi Lembaga Pentadbiran Sekolah |        |                   |        |             |        |                  |        |   |        |           |        |
|--------------|---------------------------------------|--------|-------------------|--------|-------------|--------|------------------|--------|---|--------|-----------|--------|
|              | Kehadiran Lembaga Pentadbiran Sekolah |        | Ibu bapa/ penjaga |        | Murid-murid |        | Kesatuan sekerja |        | Wakil-wakil institusi perniagaan, pasaran buruh, institusi gereja, atau institusi swasta lain |        | Lain-lain |        |
|              | %                                     | (S.E.) | %                 | (S.E.) | %           | (S.E.) | %                | (S.E.) | %   | (S.E.) | %         | (S.E.) |
| Finland      | 29.9                                  | (3.7)  | 90.0              | (5.0)  | 73.1        | (6.4)  | 1.4              | (1.4)  | 2.1   | (2.2)  | 18.5      | (6.0)  |
| Jepun        | a                                     | a      | a                 | a      | a           | a      | a                | a      | a   | a      | a         | a      |
| Korea        | 100                                   | (0.0)  | 99.6              | (0.4)  | 1.1         | (0.8)  | 9.4              | (2.6)  | 17.4  | (3.8)  | 47.4      | (5.1)  |
| Malaysia     | 20.2                                  | (3.8)  | 100.              | (0.0)  | 8.3         | (6.1)  | 2.2              | (2.2)  | 48.8  | (9.7)  | 46.8      | (9.5)  |
| Singapura    | 95.9                                  | (1.7)  | 65.5              | (3.8)  | 1.4         | (1.0)  | 2.1              | (1.2)  | 95.1  | (1.9)  | 48.2      | (4.5)  |
| Purata TALIS | 77.5                                  | (0.5)  | 83.8              | (1.0)  | 39.3        | (1.0)  | 16.2             | (0.8)  | 27.8  | (1.4)  | 29.4      | (1.1)  |

### Peratusan bilangan pengetua di sekolah menengah rendah yang melibatkan ibu bapa.

Korea dan Singapura mencatatkan lebih daripada 95% pengetua sekolah yang menjalankan kursus atau bengkel untuk ibu bapa atau penjaga berbanding Malaysia 60.3% manakala Finland 15.7%. Bagi sekolah yang menyediakan perkhidmatan untuk ibu bapa seperti pusat jagaan kanak-kanak, negara Korea sebanyak 74.4% berbanding

Malaysia sebanyak 11.9% dan Jepun 5.0%. Bagi sekolah yang memberi sokongan terhadap persatuan ibu bapa, keseluruhan sekolah di Malaysia memberi sokongan terhadap persatuan ibu bapa berbanding Finland yang mencatatkan 66.3%. Keseluruhan pengetua sekolah semua negara terlibat dalam mesyuarat bersama ibu bapa melebihi 95%.

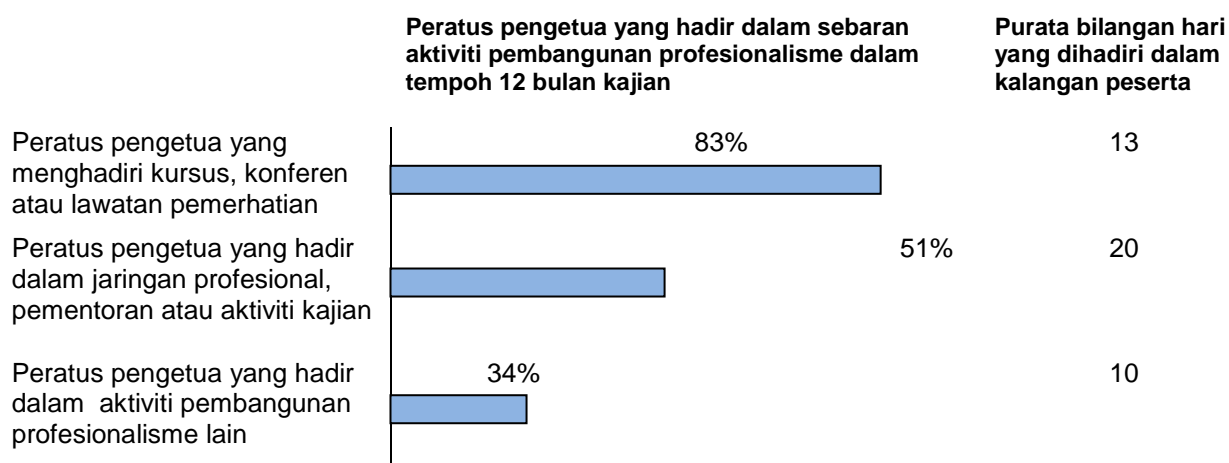
Jadual 3.20  
Peluang pelibatan ibu bapa

| Negara       | Bengkel atau kursus untuk ibu bapa/penjaga |        | Perkhidmatan untuk menyokong pelibatan ibu bapa/penjaga |        | Sokongan kepada persatuan ibu bapa |        | Mesyuarat Ibu bapa |        |
|--------------|--|--------|---|--------|------------------------------------|--------|--------------------|--------|
|              | %  | (S.E.) | %   | (S.E.) | %                                  | (S.E.) | %                  | (S.E.) |
| Finland      | 15.7                                       | (3.1)  | 6.3   | (2.1)  | 66.3                               | (3.9)  | 99.2               | (0.8)  |
| Jepun        | 79.5                                       | (3.2)  | 5.0   | (1.7)  | 97.5                               | (1.4)  | 96.7               | (1.4)  |
| Korea        | 98.8                                       | (0.7)  | 74.4  | (3.8)  | 95.7                               | (2.3)  | 100.0              | (0.0)  |
| Malaysia     | 60.3                                       | (4.7)  | 11.9  | (2.6)  | 100.0                              | (0.0)  | 96.5               | (1.4)  |
| Singapura    | 95.3                                       | (1.8)  | 25.7  | (3.6)  | 89.2                               | (2.7)  | 100.0              | (0.0)  |
| Putara TALIS | 57.4                                       | (0.7)  | 28.7  | (0.7)  | 68.4                               | (0.6)  | 98.9               | (0.2)  |

Sumber: OECD, TALIS 2013 Database.

## PEMBANGUNAN PROFESIONALISME PENGETUA

Pelaksanaan pengetahuan khusus merupakan ciri profesionalisme (Goode, 1969; Larson, 1977; Epstein & Hundert, 2002; Gerrard, 2012) maka kewajipan untuk para profesional termasuk pemimpin sekolah mengekalkan pengetahuan, meningkatkan kemahiran dan kecekapan mereka adalah melalui pembangunan profesionalisme secara berterusan. Kajian menunjukkan secara purata negara yang terlibat kajian TALIS, pengetua memperuntukkan 20 hari untuk menghadiri jaringan profesional, pementoran atau penyelidikan, 13 hari menghadiri kursus, persidangan atau lawatan pemerhatian, dan 10 hari hadir dalam aktiviti pembangunan profesionalisme lain.



Source: OECD TALIS 2013 Database.

Rajah 3.4. Peratus pelibatan dan bilangan hari pengetua yang hadir dalam aktiviti pembangunan profesionalisme bagi tempoh 12 bulan kajian

Kajian mendapati bagi pemimpin di Malaysia, 1.5% peratus pengetua yang tidak menghadiri sebarang pembangunan profesionalisme, masih kecil bilangannya berbanding Jepun (14.6%), Finland (8.3%) dan Korea (5.6%) tetapi bagi Singapura perkara ini tidak berlaku. Pembangunan profesionalisme pemimpin sekolah dikendalikan oleh IAB telah menyumbang kepada dapatan ini. Bagi aktiviti jaringan profesional, pementoran atau penyelidikan, didapati pelibatan pengetua di Singapura amat tinggi, iaitu 92.5% atau 15.5 hari berbanding Malaysia (78.0%), iaitu 12.1 hari. Namun negara lain adalah lebih rendah; Jepun (56.9% atau 6.1 hari), Korea (65.6%), iaitu 11.9 hari manakala Finland hanya 48.1% atau 4.4 hari.

Seterusnya, bagi meningkatkan profesionalisme pengetua melalui aktiviti berbentuk kursus, persidangan atau lawatan pemerhatian, peratusan kehadiran pengetua di Malaysia agak baik, iaitu 98.1% atau 14.8 hari berbanding Finland (87.7% atau 5.8 hari), Korea (86.6% atau 14.1 hari) dan Jepun (83.1% atau 9.5 hari). Kajian menunjukkan Singapura masih di hadapan dengan pelibatan 99.3% atau 13.4 hari.

Peratus pengetua yang hadir dalam aktiviti pembangunan profesional yang lain; Malaysia (58.4%), berbanding Korea (48.8%), Singapura (44%), Finland (36.2%) dan Jepun (17.7%). Bagi purata bilangan hari pelibatan, data menunjukkan pengetua di Singapura meluahkan jumlah hari yang banyak iaitu, 14.1 hari, Malaysia (9.8 hari), Korea (7.6 hari), Jepun (3.8 hari) dan Finland (3.7 hari) diperuntukkan.



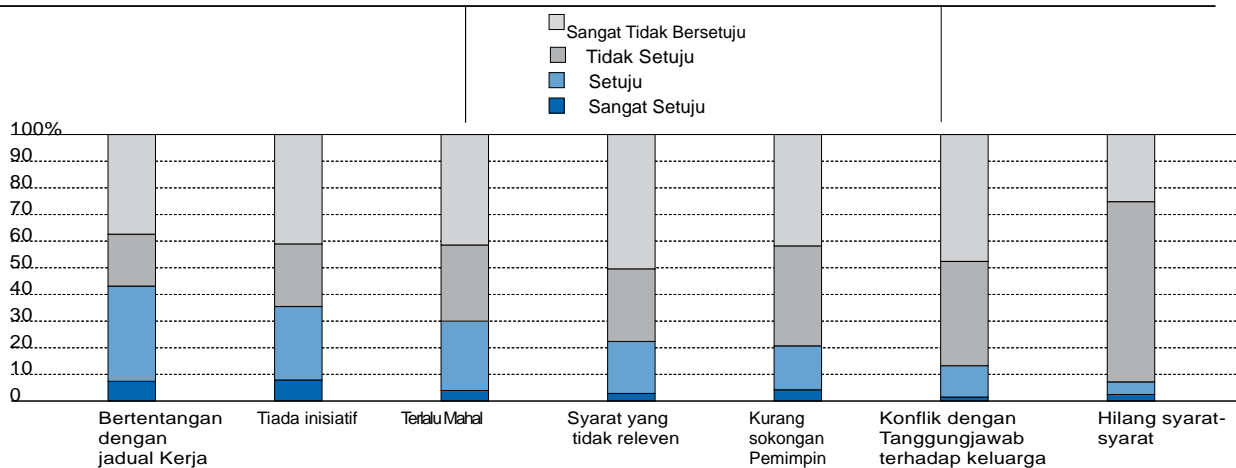
Jadual 3.21

*Pembangunan Profesionalisme Pengetua dalam tempoh 12 bulan kajian*

| Negara       | Tidak menghadiri sebarang pembangunan profesionalisme |        | Hadir dalam jaringan profesional, pementoran atau aktiviti kajian |        | Purata bilangan hari terlibat |        | Peratus pengetua yang menghadiri kursus, konferan atau lawatan pemerhatian |        | Purata bilangan hari pelibatan |        | Peratus pengetua yang hadir dalam lain-lain aktiviti pembangunan profesionalisme |        | Purata bilangan hari pelibatan |        |
|--------------|---|--------|---|--------|-------------------------------|--------|--|--------|--------------------------------|--------|--|--------|--------------------------------|--------|
|              | %   | (S.E.) | %   | (S.E.) | Purata                        | (S.E.) | %  | (S.E.) | Purata                         | (S.E.) | %  | (S.E.) | Purata                         | (S.E.) |
| Finland      | 8.3   | (2.4)  | 48.1  | (4.1)  | 4.4                           | (0.3)  | 87.7   | (2.9)  | 5.8                            | (0.4)  | 36.2   | (3.8)  | 3.7                            | (0.4)  |
| Jepun        | 14.6  | (3.3)  | 56.9  | (4.2)  | 6.1                           | (0.7)  | 83.1   | (3.4)  | 9.5                            | (0.7)  | 17.7   | (2.8)  | 3.8                            | (0.7)  |
| Korea        | 5.6   | (2.3)  | 65.6  | (5.2)  | 11.9                          | (1.7)  | 86.6   | (3.6)  | 14.1                           | (2.3)  | 48.8   | (5.0)  | 7.6                            | (1.1)  |
| Malaysia     | 1.5   | (0.9)  | 78.0  | (3.3)  | 12.1                          | (1.6)  | 98.1   | (1.0)  | 14.8                           | (1.8)  | 58.4   | (4.1)  | 9.8                            | (1.5)  |
| Singapura    | 0.0   | (0.0)  | 92.5  | (2.1)  | 15.5                          | (2.6)  | 99.3   | (0.7)  | 13.4                           | (1.3)  | 44.0   | (4.2)  | 14.1                           | (5.8)  |
| Purata TALIS | 9.5   | (0.4)  | 51.1  | (0.7)  | 20.2                          | (2.5)  | 83.4   | (0.5)  | 12.6                           | (0.5)  | 33.5   | (0.7)  | 10.4                           | (0.7)  |

*Laporan kadar pelibatan, jenis dan purata bilangan hari pembangunan profesionalisme yang diikuti oleh pengetua sekolah menengah rendah dalam tempoh 12 bulan kajian.*

Secara keseluruhannya, kajian menunjukkan secara purata seorang pengetua meninggalkan sekolah selama 37 hari untuk aktiviti pembangunan profesionalisme adalah tinggi jika dikaitkan dengan tugas pengetua yang padat. Dalam meningkatkan peranan pengetua, negara Australia telah mengemukakan satu standard kepengetuaan yang mempunyai tiga (3) domain merangkumi visi dan nilai; pengetahuan dan pemahaman; dan kualiti personel dan sosial serta kemahiran interpersonal pada tahun 2011. Terdapat lima (5) bidang dalam standard ini, iaitu memimpin pembelajaran dan pengajaran; membangunkan diri dan subordinat; memimpin penambahbaikan, inovasi dan perubahan; memimpin pengurusan sekolah dan bekerjasama dengan komuniti. Dalam usaha penambahbaikan sekolah, pemimpin mengambil peluang menyertai pengajian profesional yang dilaksanakan secara usaha sama atau bersama-sama memeriksa amalan profesional masing-masing untuk memperoleh pengetahuan baharu (DuFour, 2004). Di Malaysia, standard kepengetuaan telah dibangunkan pada tahun 2006 mempunyai sembilan (9) bidang tugas utama sebagai panduan. Selain itu, setiap pemimpin sekolah akan melihat keperluan kursus berdasarkan kecekapan masing-masing setiap tahun menggunakan instrumen Kompetensi Pemimpin Sekolah (KOMPAS) berdasarkan enam (6) domain dan 26 kompetensi sebagai panduan pembangunan profesionalisme pemimpin pendidikan.



Rajah 3.5. Halangan kepada penyertaan pengetua dalam pembangunan profesionalisme.

Berdasarkan Rajah 6, pelibatan pengetua dalam pembangunan profesionalisme bergantung kepada pelbagai faktor, seperti kesesuaian, masa yang tidak mengizinkan, ketiadaan sokongan dan galakan daripada majikan, tiada galakan atau insentif dan lain-lain. Bilangan pengetua yang Setuju dan Tidak Setuju hampir seimbang yang menyatakan bahawa kekangan mereka untuk menghadiri pembangunan profesionalisme adalah dipengaruhi oleh faktor bertentangan dengan jadual kerja. Walau bagaimanapun 65% mereka menyatakan Tidak Setuju dan Sangat Tidak Setuju bahawa faktor tiada galakan/insentif mempengaruhi mereka.

Begitu juga dengan faktor-faktor lain seperti terlalu mahal (70%), syarat yang tidak relevan (77%), tiada sokongan daripada majikan (80%), konflik dengan tanggungjawab keluarga (87%) dan kehilangan syarat (93%) para pengetua menyatakan bahawa mereka Tidak Setuju dan Sangat Tidak Setuju pengaruh faktor tersebut pada kehadiran dalam pembangunan profesionalisme mereka.

Jadual 3.22

*Halangan penyertaan pengetua dalam pembangunan profesionalisme*

| Negara       | Hilang syarat-syarat |        | Terlalu mahal |        | Tiada sokongan majikan |        | Bertentangan dengan jadual kerja |        | Konflik dengan tanggungjawab keluarga |        | Syarat yang tidak relevan |        | Tiada galakan/ insentif |        |
|--------------|----------------------|--------|---------------|--------|------------------------|--------|----------------------------------|--------|---------------------------------------|--------|---------------------------|--------|-------------------------|--------|
|              | %                    | (S.E.) | %             | (S.E.) | %                      | (S.E.) | %                                | (S.E.) | %                                     | (S.E.) | %                         | (S.E.) | %                       | (S.E.) |
| Finland      | 2.3                  | (1.2)  | 9.8           | (2.7)  | 8.8                    | (2.3)  | 42.2                             | (4.0)  | 17.8                                  | (2.7)  | 16.1                      | (3.0)  | 30.1                    | (3.6)  |
| Jepun        | 11.4                 | (2.3)  | 43.1          | (4.8)  | 35.0                   | (4.3)  | 78.2                             | (3.5)  | 15.3                                  | (3.1)  | 29.8                      | (4.0)  | 26.3                    | (3.9)  |
| Korea        | 31.2                 | (4.7)  | 17.5          | (4.1)  | 36.3                   | (4.4)  | 67.3                             | (4.7)  | 3.6                                   | (2.0)  | 18.0                      | (4.3)  | 40.9                    | (4.1)  |
| Malaysia     | 9.6                  | (2.6)  | 8.9           | (2.3)  | 6.9                    | (2.2)  | 42.4                             | (4.3)  | 1.5                                   | (1.1)  | 15.4                      | (2.7)  | 18.7                    | (3.1)  |
| Singapura    | 2.7                  | (1.4)  | 3.4           | (1.5)  | 2.0                    | (1.2)  | 42.9                             | (3.9)  | 8.2                                   | (2.4)  | 8.7                       | (2.4)  | 7.5                     | (2.3)  |
| Purata TALIS | 7.2                  | (0.4)  | 29.9          | (0.7)  | 20.7                   | (0.6)  | 43.1                             | (0.8)  | 13.3                                  | (0.5)  | 22.4                      | (0.6)  | 35.4                    | (0.7)  |

Source: OECD TALIS 2013 Pangkalan Data.

Jadual di atas menunjukkan pengetua yang menyatakan bahawa tidak ada peluang berkaitan boleh didapati untuk pembangunan profesionalisme agak tinggi di sesetengah negara. Manakala mereka bukan satu-satunya menyatakan demikian, sebahagian besar pemimpin sekolah di Korea (40.9%), diikuti oleh Finland (30.1%), Jepun (26.3%) berbanding Malaysia (18.7%) dan Singapura (7.5%) menunjukkan bahawa tidak ada galakan dan insentif untuk penyertaan dalam aktiviti-aktiviti pembangunan profesionalisme. Tanggapan majikan tidak menyokong pembangunan profesionalisme terbukti di beberapa negara, dengan pecahan terbesar pemimpin sekolah menyatakan demikian adalah Korea (36.3%), diikuti Jepun (35%), Finland (8.8%), Malaysia (6.9%) dan yang terendah Singapura (2%) sahaja.

Berdasarkan perbandingan lima (5) negara, berhubung dengan pertembungan dengan jadual kerja untuk menghadiri program pembangunan profesionalisme, lebih separuh daripada pengetua di Jepun dan Korea menyatakan demikian. Manakala peratus yang hampir sama dinyatakan oleh pengetua di Malaysia (42.4%), Singapura (42.9%) dan Finland (42.4%). Sebanyak 31.2% pengetua sekolah di Korea menyatakan hilang syarat-syarat kelayakan untuk mengikuti pembangunan profesionalisme berbanding Jepun (11.4%), Malaysia (9.6%), Singapura (2.7%) dan Finland (2.3%). Manakala konflik dengan tanggungjawab keluarga pula, 17.8% pengetua di Finland bersetuju, diikuti oleh Jepun (15.3%), Singapura (8.2%), Korea (3.6%) manakala di Malaysia hanya 1.5% sahaja.

## KEPUASAN KERJA PENGETUA

TALIS mengukur dua aspek penting dalam konstruk kepuasan kerja pengetua, iaitu kepuasan mereka dengan persekitaran kerja semasa mereka dan kepuasan mereka terhadap profesion mereka. Oleh sebab kedua-dua aspek ini amat berkaitan antara satu sama lain maka analisis dilakukan dengan menggunakan kedua-dua aspek yang berkaitan yang secara langsung akan menunjukkan gambaran keseluruhan kepuasan kerja utama yang digabungkan.

### Kotak 3.1: *Penerangan indeks kepuasan kerja utama pengetua*

Indeks bagi kepuasan kerja utama telah dibina daripada dua konstruk asas; Kepuasan dengan persekitaran kerja semasa dan kepuasan dengan profesion.

Pengetua ditanya untuk mendapat maklum balas sama ada mereka **bersetuju** atau **tidak bersetuju** dengan kenyataan ini sebagaimana yang diimplementasikan dalam pekerjaan mereka. Pilihan jawapan berskala daripada sangat tidak setuju kepada sangat setuju. Kepuasan dengan persekitaran kerja semasa adalah diukur dengan perkara-perkara yang berikut :

- Saya seronok bekerja di sekolah ini
- Saya akan mengesyorkan sekolah saya sebagai tempat yang baik untuk bekerja
- Saya berpuas hati dengan prestasi saya di sekolah ini
- Semua perkara, saya berpuas hati dengan kerja saya

kepuasan dengan profesion pula disukat dengan perkara-perkara berikut :

- Kelebihan profesion ini jelas mengatasi kelemahan
- Jika saya boleh membuat keputusan sekali lagi, saya masih akan memilih kerja ini / kedudukan
- Saya kesal kerana saya mengambil keputusan untuk menjadi pengetua

Hubungan antara kedua-dua konstruk adalah antara 0,42-1.00 . Di 22 buah negara pekali korelasi adalah lebih besar daripada .80 yang biasanya dianggap hubungan yang kuat. Hubungan yang kukuh menunjukkan bahawa konstruk ini adalah sangat berkaitan dan boleh mengukur konstruk asas yang sama. Keseluruhan skor kepuasan kerja dengan demikian digunakan dalam analisis dan bukan markah untuk setiap konstruk secara berasingan.

Berdasarkan Jadual 3.23, data TALIS bagi Malaysia menunjukkan terdapat hubungan yang signifikan antara kepimpinan pengajaran dengan kepuasan kerja ( $\beta=0.34$ ). Dapatan ini menunjukkan tahap kepimpinan pengajaran yang tinggi yang memberi kepuasan kerja yang lebih tinggi kepada pengetua dan begitulah sebaliknya. Walau bagaimanapun, Jepun dan Korea mempamerkan kepimpinan pengajaran dan kepimpinan teragih yang memberikan tahap kepuasan bekerja yang tinggi kepada pengetua. Manakala bagi Finland pula kepimpinan teragih merupakan faktor penting bagi seorang pengetua untuk mencapai kepuasan bekerja. Model Regresi Linear Berganda menunjukkan terdapat hubungan yang signifikan antara kepimpinan

pengajaran atau kepimpinan teragih dan kepuasan kerja dalam kalangan pengetua di sekolah menengah rendah.

Jadual 3.23

*Hubungan antara kepimpinan pengajaran atau teragih (distributed) dan kepuasan kerja pengetua*

Dapatan signifikan Regresi Linear Berganda terhadap tahap kepuasan kerja pengetua dengan ciri-ciri pengetua dalam menengah rendah

| Negara    | Kepimpinan pengajaran     |        | Kepimpinan teragih |        |
|-----------|---------------------------|--------|--------------------|--------|
|           | Bersandar kepada          |        |                    |        |
|           | kepuasan bekerja pengetua |        |                    |        |
|           | $\beta$                   | (S.E.) | $\beta$            | (S.E.) |
| Finland   |                           |        | 0.14               | (0.05) |
| Jepun     | 0.18                      | (0.05) | 0.35               | (0.08) |
| Korea     | 0.17                      | (0.08) | 0.25               | (0.10) |
| Malaysia  | 0.34                      | (0.15) |                    |        |
| Singapura |                           |        |                    |        |

1. Sel kosong di mana hubungan yang signifikan ditemui. Kesignifikanan telah diuji pada tahap 5%, mengawal untuk jantina pengetua, umur dan pencapaian pendidikan.

Sumber: OECD TALIS 2013 Database.

Jadual 3.24 menunjukkan hubungan antara tahap kepuasan kerja dengan faktor demografi pengetua di lima negara terpilih menunjukkan bahawa pengetua lelaki mempunyai tahap kepuasan kerja yang tinggi. Walaupun begitu, kedua-dua faktor lagi iaitu, pengalaman sebagai pengetua dan pengalaman sebagai guru bukan merupakan ciri yang menyumbang kepada kepuasan kerja seorang pengetua. Dapatan menunjukkan kebanyakan negara tidak menunjukkan hubungan yang signifikan antara pengalaman sebagai guru dengan kepuasan kerja kecuali bagi pengetua di Jepun. Hal ini bermaksud tempoh masa yang lama menjadi guru menjadikan mereka pengetua yang memahami persekitaran kerja mereka dan akan meningkatkan tahap kepuasan kerja.

Jadual 3.24

*Hubungan antara tahap kepuasan kerja dan faktor demografi pengetua*

Dapatan signifikan Regresi Linear Berganda terhadap tahap kepuasan kerja pengetua dengan ciri pengetua di sekolah menengah rendah

| Negara    | Bersandar kepada: |        |                                   |        |                                       |        |
|-----------|-------------------|--------|-----------------------------------|--------|---------------------------------------|--------|
|           | Lelaki            |        | Tahun pengalaman sebagai pengetua |        | Tahun pengalaman sebagai seorang guru |        |
|           | $\beta$           | (S.E.) | $\beta$                           | (S.E.) | $\beta$                               | (S.E.) |
| Finland   |                   |        |                                   |        |                                       |        |
| Jepun     |                   |        |                                   |        | -0.04                                 | (0.02) |
| Korea     |                   |        |                                   |        |                                       |        |
| Malaysia  | 0.65              | (0.30) |                                   |        |                                       |        |
| Singapura |                   |        |                                   |        |                                       |        |

1. Sel kosong menunjukkan hubungan yang tidak signifikan ditemui. Kesignifikan telah diuji pada tahap 5%, mengawal untuk jantina pengetua, umur dan pencapaian pendidikan.
2. Pemboleh ubah berterusan;
3. Lelaki adalah pemboleh ubah dikotomi manakala kategori rujukan itu adalah wanita.
4. Tahun pengalaman sebagai pengetua (dalam jumlah) adalah pemboleh ubah berterusan.
5. Tahun pengalaman sebagai seorang guru adalah pemboleh ubah berterusan.

Sumber: OECD TALIS 2013 Database.

Hubungan antara kepuasan kerja dengan ciri sekolah adalah dipamerkan dalam jadual 3.25. Dapatan menunjukkan bahawa pengetua di Malaysia berpendapat bahawa jenis sekolah berbantuan kerajaan mempunyai hubungan signifikan yang negatif dengan kepuasan kerja mereka ( $\beta=-1.06$ ). Pengetua Singapura pula berpendapat sekolah berbantuan kerajaan mempunyai hubungan signifikan yang positif dengan kepuasan kerja mereka ( $\beta=1.91$ ). Di samping itu, dapatan berkaitan Singapura menunjukkan terdapat hubungan yang signifikan antara kepuasan kerja pengetua dengan sekolah di mana lebih daripada 10% muridnya mempunyai bahasa pertama yang berbeza daripada bahasa pengantar di sekolah.

Jadual 3.25

Hubungan antara kepuasan kerja pengetua dan ciri-ciri sekolah

Keputusan regresi linear berganda antara kepuasan kerja pengetua dan ciri sekolah menengah rendah

| Negara    | Kepuasan kerja pengetua                 |                             |   |               |                |                                   |  |   |        |   |        |   |        |      |        |
|-----------|---|-----------------------------|---|---------------|----------------|-----------------------------------|--|---|--------|---|--------|---|--------|------|--------|
|           | Bersandar kepada                        |                             |   |               |                |                                   |  |   |        |   |        |   |        |      |        |
|           | Lokasi sekolah (15001 orang atau lebih) | Sekolah awam yang diuruskan | 50% atau lebih daripada pembiayaan sekolah datang daripada kerajaan | Bilangan Guru | Bilangan murid | Lebih 10% Murid berkeperluan khas | Lebih daripada 10% murid mempunyai bahasa pertama yang berbeza daripada bahasa pengantar | Lebih daripada 30% daripada murid daripada keluarga yang kurang bernasib baik |        |   |        |   |        |      |        |
| β         | (S.E.)                                  | β                           | (S.E.)  | β             | (S.E.)         | β                                 | (S.E.)   | β   | (S.E.) | β | (S.E.) | β | (S.E.) | β    | (S.E.) |
| Finland   |   |                             |   |               |                |                                   |  |   |        |   |        |   |        |      |        |
| Jepun     |   |                             |   |               |                |                                   |  | 0.00  | (0.00) |   |        |   |        |      |        |
| Korea     |   |                             |   |               |                |                                   |  |   |        |   |        |   |        |      |        |
| Malaysia  |   |                             |   |               |                |                                   |  |   |        |   |        |   |        |      |        |
| Singapura |   |                             |   |               |                |                                   |  |   |        |   |        |   |        | 1.56 | (0.38) |

- Sel kosong menunjukkan hubungan yang signifikan tidak ditemui. Kepentingan telah diuji pada tahap 5% mengawal untuk jantina pengetua, umur dan pencapaian pendidikan. Sel-sel dengan data yang mewakili kurang daripada 10% daripada kes-kes yang berlorek dalam kelabu dan harus ditafsirkan dengan berhati-hati. Sila ambil perhatian bahawa 10% adalah ambang yang digunakan apabila melapor terus kepada keputusan pengetua. Ia lebih tinggi berbanding apa yang digunakan untuk guru-guru kerana saiz sampel pengetua adalah lebih kecil daripada guru-guru.
- Kawasan Sekolah; pemboleh ubah dikotomi di mana kategori rujukan adalah kurang daripada 15,000 orang.
- Sekolah secara terbuka yang diuruskan adalah pemboleh ubah dikotomi kategori rujukan persendirian yang diuruskan sekolah.
- Pembiayaan Sekolah adalah pemboleh ubah dikotomi kategori rujukan itu adalah "50 % atau lebih daripada pembiayaan sekolah tidak datang daripada kerajaan".
- Bilangan guru adalah pemboleh ubah berterusan.
- Bilangan murid adalah berubah-ubah berterusan.
- Murid yang mempunyai bahasa pertama yang berbeza daripada bahasa pengantar adalah pemboleh ubah dikotomi kategori rujukan itu adalah "10 % atau kurang daripada murid mempunyai bahasa pertama yang berbeza daripada bahasa (s) pengajaran".
- Murid dengan keperluan khas adalah pemboleh ubah dikotomi kategori rujukan 10 % atau kurang daripada murid mempunyai keperluan khas.
- Murid daripada keluarga yang kurang bernasib baik adalah pemboleh ubah dikotomi kategori rujukan ialah 30 % atau kurang daripada murid adalah dari rumah yang kurang bernasib baik.

Sumber: OECD TALIS 2013 Database.

Jadual 3.26 menunjukkan analisis hubungan antara kepuasan kerja pengetua dengan iklim sekolah yang kondusif. Data TALIS Malaysia menunjukkan kepuasan kerja pengetua mempunyai hubungan yang signifikan dengan aspek kekurangan kakitangan pedagogi dan juga aspek hormat menghormati. Seperti juga di Malaysia, faktor saling menghormati signifikan dengan kepuasan kerja bagi pengetua-pengetua di Finland, Singapura, Korea dan Jepun. Dapatan juga menunjukkan bahawa Korea dan Singapura mempunyai corak data yang sama iaitu faktor kekurangan sumber bahan di sekolah

merupakan salah satu faktor yang mempengaruhi kepuasan kerja pengetua.

Jadual 3.26

*Hubungan antara kepuasan kerja pengetua dengan iklim sekolah*

Keputusan yang ketara dalam model regresi linear berganda kepuasan kerja pengetua dan iklim sekolah di sekolah menengah rendah

| Negara    | Kepuasan berkerja pengetua                |         |                                   |         |  |         |  |         |                                       |         |                                    |         |   |         |   |        |
|-----------|---|---------|-----------------------------------|---------|--|---------|--|---------|---------------------------------------|---------|------------------------------------|---------|---|---------|---|--------|
|           | Bersandar kepada                          |         |                                   |         |  |         |  |         |                                       |         |                                    |         |   |         |   |        |
|           | Kekurangan sumber bahan (sedikit masalah) |         | Kekurangan sumber bahan (masalah) |         | Kekurangan kakitangan pedagogi (sedikit masalah) |         | Kekurangan kakitangan pedagogi (masalah) |         | Kenakalan dan keganasan murid sekolah |         | Iklim sekolah - saling menghormati |         | Nisbah guru kepada kakitangan pentadbiran atau pengurusan |         | Nisbah guru kepada kakitangan sokongan pedagogi |        |
| $\beta$   | (S.E.)                                    | $\beta$ | (S.E.)                            | $\beta$ | (S.E.)   | $\beta$ | (S.E.)                                   | $\beta$ | (S.E.)                                | $\beta$ | (S.E.)                             | $\beta$ | (S.E.)  | $\beta$ | (S.E.)  |        |
| Finland   |   |         |                                   |         |  |         | -1.33                                    | (0.39)  |                                       |         |                                    |         |   |         | 0.08  | (0.02) |
| Jepun     |   |         |                                   |         |  |         |  |         |                                       |         |                                    |         |   |         |   |        |
| Korea     |   |         | -1.44                             | (0.45)  |  |         |  |         |                                       |         |                                    |         |   |         |   |        |
| Malaysia  |   |         |                                   |         | 0.68   | (0.23)  | 1.17                                     | (0.36)  |                                       |         |                                    |         |   |         |   |        |
| Singapura |   |         | -2.12                             | (0.57)  |  |         |  |         |                                       |         |                                    |         |   |         |   |        |

1. Sel kosong di mana hubungan yang signifikan ditemui. Kepentingan telah diuji pada tahap 5%, mengawal untuk jantina pengetua, umur dan pencapaian pendidikan. Sel-sel dengan data yang mewakili kurang daripada 10% daripada kes-kes yang berlorek dalam kelabu dan harus ditafsirkan dengan berhati-hati yang melampau. Keputusan ini tidak ditonjolkan dalam teks laporan. Sila ambil perhatian bahawa 10% adalah ambang yang digunakan apabila melapor terus kepada keputusan pengetua. Ia lebih tinggi berbanding apa yang digunakan untuk guru-guru kerana saiz sampel pengetua adalah lebih kecil daripada guru-guru.

Berubah-ubah berterusan

3. Kekurangan sumber bahan indeks adalah pemboleh ubah dikotomi kategori rujukan itu adalah bukan masalah atau masalah. Indeks ini menggabungkan jawapan daripada soalan-soalan berikut: i) Kekurangan atau kekurangan bahan pengajaran (contohnya buku teks), ii) Kekurangan atau kekurangan komputer bagi pengajaran, iii) Akses Internet yang tidak mencukupi, iv) Kekurangan atau kekurangan perisian komputer untuk arahan dan v) Kekurangan atau kekurangan bahan-bahan perpustakaan.

4. Kekurangan indeks kakitangan pedagogi adalah pemboleh ubah dikotomi di mana kategori rujukan itu adalah "bukan masalah" atau "masalah". Indeks ini menggabungkan jawapan daripada soalan-soalan berikut: i) Kekurangan atau kekurangan bahan pengajaran (contohnya buku teks), ii) Kekurangan atau kekurangan komputer bagi pengajaran, iii) Akses Internet yang tidak mencukupi, iv) Kekurangan atau kekurangan perisian komputer untuk arahan dan v) Kekurangan atau kekurangan bahan-bahan perpustakaan.

5. kenakalan Sekolah dan indeks keganasan adalah pemboleh ubah berterusan menggabungkan jawapan daripada soalan-soalan berikut: i) kekerapan vandalisme dan thef, ii) kekerapan ugutan atau penderaan lisan di kalangan murid (atau lain-lain bentuk buli bukan fizikal), iii) kekerapan kecederaan fizikal yang disebabkan oleh keganasan di kalangan murid, dan iv) kekerapan ugutan atau penderaan lisan guru-guru atau kakitangan.

6. Sekolah iklim - indeks saling menghormati adalah pemboleh ubah berterusan menggabungkan jawapan daripada soalan-soalan berikut: i) Kakitangan sekolah mempunyai perbincangan terbuka tentang kesukaran, ii) Terdapat saling menghormati idea-idea rakan-rakan, iii) Terdapat Budaya berkongsi kejayaan dan iv) hubungan antara guru dan murid adalah baik.

7. Nisbah guru kepada kakitangan pentadbiran atau pengurusan adalah pemboleh ubah berterusan.

8. Nisbah guru kepada kakitangan sokongan pedagogi adalah pemboleh ubah berterusan.

Sumber: OECD TALIS 2013 Database.

Data dalam Jadual 3.27 pula menunjukkan hubungan antara kepuasan kerja pengetua dengan sembilan halangan keberkesanan kepimpinan pengetua. Halangan yang pamerkan ialah bajet sekolah dan sumber yang tidak mencukupi, peraturan-peraturan dan dasar kerajaan, ketidakhadiran, kekurangan pelibatan ibu bapa, guru-guru sistem upah berasaskan kerjaya, kekurangan peluang dan sokongan untuk pembangunan profesional pengetua, kekurangan peluang dan sokongan untuk pembangunan profesional, beban



kerja yang berat dan tahap tanggungjawab, dan kekurangan kepimpinan diedar dengan kakitangan sekolah.

Data TALIS di Malaysia menunjukkan bahawa peraturan dan dasar kerajaan mempunyai hubungan signifikan yang positif ( $\beta=0.58$ ), sementara kekurangan kepimpinan bersama kakitangan sekolah mempunyai hubungan signifikan yang negative dengan kepuasan kerja ( $\beta=-0.74$ ). Data Finland pula menunjukkan hubungan signifikan yang negatif antara kepuasan kerja pengetua dengan peraturan dan dasar kerajaan ( $\beta=-0.56$ ), kekurangan pelibatan ibu bapa/penjaga ( $\beta=-1.25$ ) dan kekurangan kepimpinan bersama ahli kakitangan ( $\beta=-0.65$ ). Data Jepun pula menunjukkan beban kerja yang tinggi dan tahap tanggungjawab yang rendah mempunyai hubungan signifikan yang negatif kepuasan kerja pengetua ( $\beta=0.60$ ).

Jadual 3.27

*Hubungan antara pengetua dengan tahap kepuasan kerja dan halangan untuk keberkesanan pengetua*

Keputusan yang ketara dalam model regresi linear berganda pengetua dengan tahap kepuasan kerja dan halangan untuk keberkesanan pengetua dalam pendidikan sekolah menengah rendah

| Negara    | Kepuasan Bekerja Pengetua                     |                              |                |   |   |  |   |   |   |         |        |         |        |         |        |        |
|-----------|---|------------------------------|----------------|---|---|--|---|---|---|---------|--------|---------|--------|---------|--------|--------|
|           | Bersandar kepada                              |                              |                |   |   |  |   |   |   |         |        |         |        |         |        |        |
|           | Bajet sekolah yang tidak mencukupi dan sumber | Peraturan dan dasar Kerajaan | Ketiadaan Guru | Kekurangan pelibatan ibu bapa / penjaga | Sistem gaji guru berasaskan kerjayannya sendiri | Kekurangan sokongan untuk pembanguna n profesional | Kekurangan sokongan untuk pembanguna n profesional guru | Beban kerja yang tinggi dan tahap tanggungjawab yang rendah | Kekurangan kepimpinan bersama dengan kakitangan sekolah |         |        |         |        |         |        |        |
| $\beta$   | (S.E.)  | $\beta$                      | (S.E.)         | $\beta$                                 | (S.E.)  | $\beta$  | (S.E.)  | $\beta$   | (S.E.)  | $\beta$ | (S.E.) | $\beta$ | (S.E.) | $\beta$ | (S.E.) |        |
| Finland   |   |                              | -0.56          | (0.26)                                  |   |  | -1.25   | (0.29)  |   |         |        |         |        |         | -0.65  | (0.32) |
| Jepun     |   |                              |                |   |   |  |   |   |   |         |        |         |        | -0.60   | (0.29) |        |
| Korea     |   |                              |                |   |   |  |   |   |   |         |        |         |        |         |        |        |
| Malaysia  |   |                              | 0.58           | (0.28)                                  |   |  |   |   |   |         |        |         |        |         | -0.74  | (0.29) |
| Singapura |   |                              |                |   |   |  |   |   |   |         |        |         |        |         |        |        |

1. Sel kosong hubungan yang signifikan ditemui. Kepentingan telah diuji pada tahap 5%, mengawal untuk jantina pengetua, umur dan pencapaian pendidikan. Sel-sel dengan data yang mewakili kurang daripada 10% daripada kes-kes yang berlorek dalam kelabu dan harus ditafsirkan dengan berhati-hati yang melampau. Keputusan ini tidak ditonjolkan dalam teks laporan. Sila ambil perhatian bahawa 10% adalah ambang yang digunakan apabila melapor terus kepada keputusan pengetua. Ia lebih tinggi berbanding apa yang digunakan untuk guru-guru kerana saiz sampel pengetua adalah lebih kecil daripada itu guru-guru.

Berubah-ubah berterusan

2. Jawapan daripada pengetua digabungkan dalam dua kategori bagi kategori terurus rujukan itu adalah pengetua yang menjawab bahawa halangan itu Tidak sama sekal mengehadkan keberkesanannya atau Sangat sedikit.

Source: OECD TALIS 2013 Database.

## RINGKASAN DAN IMPLIKASI DASAR UTAMA

Berdasarkan kajian literatur dan data yang dipersembahkan dalam bab ini menunjukkan tuntutan kepada pemimpin sekolah banyak dan pelbagai yang memerlukan kepintaran pentadbiran yang tinggi dan pengetahuan dalam pengajaran dan pembelajaran. Sukar bagi seorang pengetua untuk menguasai semua kepakaran yang diperlukan untuk mentadbir sekolah dengan cemerlang, terutama dalam sistem sekolah yang terus membangun. Pemimpin sekolah mesti menjadi pemimpin berwawasan yang boleh memberikan inspirasi, motivasi dan membangunkan kakitangan mereka; pakar-pakar dalam amalan pengajaran, pembelajaran dan penilaian terkini; dan pengurus sumber manusia yang sensitif dan mahir serta mampu memberi maklum balas kepada kakitangan yang menggalakkan mereka untuk berkembang. Di samping itu, pengetua sekolah hari ini mesti berupaya untuk membawa bersama-sama ibu bapa, pemegang taruh, murid, guru-guru dan kakitangan sokongan ke dalam komuniti khusus untuk kesejahteraan murid sekolah. Dalam sesetengah sistem, pemimpin sekolah perlu menjadi ahli perniagaan yang bijak dan kreatif menggunakan dana sekolah untuk menghasilkan sesuatu yang lebih berkesan dan efektif. Mereka perlu mengambil kira cara untuk melatih dan membangunkan sumber manusia untuk berjaya dalam memainkan peranan yang mencabar, dan pemimpin sekolah sendiri perlu berusaha untuk mencari keseimbangan antara kepelbagaian tanggungjawab mereka. Penemuan data TALIS boleh membantu dasar atau program pembangunan kepemimpinan pengetua bagi negara-negara yang terlibat.

### i. **Membangun program formal profesion kepimpinan sekolah**

Terdapat kepelbagaian yang luas dalam negara berkenaan dengan penyertaan dalam pentadbiran sekolah atau program latihan utama atau kursus, program penyediaan guru atau latihan kepimpinan pengajaran atau kursus. Ramai pengetua melaporkan bahawa persediaan mereka tidak termasuk pengalaman ini. Secara purata, satu perempat daripada pengetua mengambil bahagian dalam pentadbiran sekolah atau program latihan sebelum menjadi pengetua. Tambahan 37% mengambil bahagian selepas dilantik ke jawatan itu, dan 22% menunjukkan bahawa mereka telah mula membuat persediaan itu sebelum menerima jawatan dan terus meningkatkan diri selepas mereka dilantik sebagai pengetua. Tanggungjawab pengetua rencam dan kompleks namun dalam tempoh jangka panjang, program pembangunan kualiti profesion kepengetuaan akan memberi implikasi terhadap

penambahbaikan sekolah dan peningkatan pencapaian murid. Perhatian terhadap pelibatan pengetua dalam program penyediaan guru, pengurusan dan pentadbiran sekolah, latihan pembangunan pengetua dan latihan kepimpinan pengajaran akan memberi manfaat kepada murid dan peningkatan profesionalisme pengetua.

## ii. **Menyediakan peluang pembangunan profesion kepimpinan sekolah**

Penerapan berterusan dan kebolegunaan pengetahuan profesional seseorang dipengaruhi oleh pelbagai faktor, antaranya adalah peluang yang diperoleh, mempunyai masa dan kelayakan untuk mengambil peluang yang ada. Peratusan pengetua yang telah terlibat dalam pelbagai aktiviti pembangunan profesionalisme dalam tempoh 12 bulan, secara purata mempunyai julat yang besar. Sebahagian besar pengetua di kebanyakan negara menyatakan mereka tidak berpeluang untuk mengikuti program pembangunan profesionalisme yang relevan dan tiada insentif bagi penyertaan dalam program tersebut. Pengetua di kebanyakan negara menyatakan jadual kerja mereka menyebabkan mereka tidak berpeluang mengikuti program pembangunan profesionalisme. Negara perlu berusaha untuk mengurangkan halangan kepada pembangunan profesionalisme pengetua selaras dengan sokongan kerajaan, matlamat jangka panjang pendidikan negara (OECD, 2013) dan penetapan standard pembelajaran profesionalisme berkualiti tinggi kerana pemimpin sekolah memberi kesan kepada pencapaian murid.

Terdapat beberapa bidang utama untuk pembangunan profesionalisme. Sebagai contoh, kepimpinan pengajaran membantu meningkatkan pencapaian murid melalui:

- mewujudkan keberhasilan sekolah yang mempunyai kepentingan kepada semua murid;
- memastikan bahawa keberhasilan ini dinyatakan dengan jelas dalam kurikulum dan disokong dengan bahan yang sesuai;
- memastikan murid, ibu bapa dan guru-guru bertanggungjawab atas keberhasilan tersebut;
- menggalak dan membimbing guru-guru mempelbagaikan strategi pengajaran bagi meningkatkan hasil pembelajaran semua murid; dan
- menilai kemajuan murid dalam bidang-bidang yang penting pada masa yang berbeza sepanjang persekolahan mereka. (Ungerleider, 2006; Willms, 2000;

Woessman 2001).

### iii. **Menggalakkan amalan kepimpinan teragih dalam kalangan pengetua**

Pengetua merupakan individu yang penting kepada operasi sekolah dan arahan pengetua memberi impak kepada kedudukan dan kepuasan mereka. Didapati pengetua yang merasakan iklim sekolah yang warganya saling menghormati mempamerkan tahap kepuasan kerja yang tinggi. Pengetua yang melaksanakan tugasnya, membina hubungan dengan guru-guru, kakitangan, dan murid dapat mencipta iklim yang positif menyokong kepada kepuasan mereka. Oleh itu, kualiti peribadi dan kemahiran sosial dan interpersonal adalah salah satu aspek yang penting dalam kejayaan seorang pengetua. Standard di Australia, kualiti peribadi dan kemahiran sosial dan interpersonal disokong dengan wawasan, nilai, pengetahuan dalam membimbing pengajaran dan pembelajaran, saling membangunkan diri, memperbaiki dan berinovasi, menguruskan sekolah, dan melibatkan diri dan bekerjasama dengan masyarakat.

Data TALIS mengesahkan bahawa permintaan terhadap peranan pengetua adalah tinggi dari segi tanggungjawabnya dan masa yang terhad untuk memenuhi komitmen tersebut. Pengetua sebagai penghubung antara guru-guru, murid, ibu bapa atau penjaga mereka, sistem pendidikan dan masyarakat sekeliling yang mempunyai pelbagai permintaan dan kehendak yang berbeza menyebabkan mereka sering terperangkap dan kelihatan tidak kompeten. Schleicher, (2012) mencadangkan salah satu strategi untuk menangani situasi ini adalah untuk berkongsi kerja dan kuasa dalam membuat keputusan. Pengetua yang mengamalkan strategi ini menikmati iklim sekolah yang saling menghormati dan mendapat kepuasan kerja yang lebih tinggi.

### iv. **Memastikan pengetua menerima latihan dan berpeluang untuk mengaplikasikan kepimpinan pengajaran**

Tugas utama pengetua sebagai pemimpin pengajaran yang fokus kepada pengajaran dan pembelajaran di sekolah bukan semata-mata dalam bilik darjah. Data TALIS menunjukkan bahawa, apabila pengetua mempamerkan tahap kepimpinan pengajaran yang tinggi, mereka lebih cenderung untuk membangunkan satu pelan pembangunan profesionalisme untuk sekolah mereka (13 negara), memerhati pengajaran sebagai sebahagian daripada

penilaian prestasi rasmi guru (20 negara) dan tahap saling menghormati tinggi dalam kalangan rakan di sekolah (17 negara). Pengetua yang mempunyai tahap kepimpinan pengajaran yang lebih tinggi cenderung untuk menghabiskan lebih banyak masa berkaitan kurikulum dan aktiviti yang berkaitan dengan pengajaran turut mempamerkan tahap kepuasan kerja yang lebih tinggi. Ruang dan peluang perlu diberi kepada pengetua untuk mendapatkan latihan pembangunan profesionalisme kepimpinan pengajaran bagi membiasakan diri dan mengamalkannya semasa di sekolah.

## BAB 4

### PEMBANGUNAN DAN SOKONGAN TERHADAP GURU

#### Abstrak

Bab ini memberi fokus terhadap pengalaman pembangunan profesionalisme guru. Pembangunan profesionalisme merujuk kepada aktiviti yang bertujuan untuk meningkatkan pengetahuan dan kemahiran guru dengan matlamat utamanya menambah baik amalan pengajaran mereka. Turut dibincangkan kepentingan pembangunan profesionalisme daripada kajian-kajian lepas dan pandangan guru terhadap pelbagai peluang pembangunan profesionalisme yang diterima termasuklah program induksi dan *mentoring*. Bab ini juga meneliti pelbagai pemboleh ubah yang melibatkan guru dan sekolah yang berkemungkinan mempengaruhi bilangan program pembangunan profesionalisme yang diikuti oleh guru. Seterusnya, turut dibincangkan keperluan pembangunan profesionalisme dalam kalangan guru dan halangan mereka daripada menyertai aktiviti pembangunan profesionalisme. Sebagai rumusan dibincangkan cadangan penambahbaikan amalan pengajaran untuk pembuat dasar, pemimpin dan guru sekolah.

#### SOROTAN

- Dalam kalangan negara peserta TALIS, purata guru menengah rendah yang terlibat dalam pembangunan profesionalisme pada masa lepas adalah sebanyak 88%. Pelibatan guru lelaki dalam program induksi agak rendah terutamanya dalam kalangan guru yang berstatus sementara. Pelibatan guru dalam program induksi formal pada masa lepas akan mempengaruhi pelibatan guru dalam pembangunan profesionalisme pada masa hadapan.
- Berdasarkan laporan pengetua, secara purata kurang daripada separuh bilangan guru baharu dalam kalangan negara peserta TALIS menyertai program induksi di sekolah. Penyertaan mereka dalam program induksi ini hanya pada peringkat awal lantikan sahaja.

- Tahap penyertaan guru dalam aktiviti pembangunan profesionalisme dipengaruhi oleh jenis sokongan yang diterima. Secara amnya, kadar pelibatan guru yang tinggi dalam aktiviti pembangunan profesionalisme adalah tinggi di negara yang menerima sokongan kewangan yang lebih tinggi. Walau bagaimanapun, terdapat beberapa kes, kadar pelibatan aktiviti pembangunan profesionalisme adalah tinggi walaupun tiada sokongan kewangan ditawarkan. Dalam kes sebegini, sokongan bukan kewangan untuk aktiviti pembangunan guru telah diberikan secara berkala dalam tempoh masa bekerja di sekolah.
- Berdasarkan laporan guru, bidang pembangunan profesionalisme yang paling kritikal ialah pengajaran murid berkeperluan khas dan kemahiran Teknologi Maklumat dan Komunikasi (TMK). Dapatan menunjukkan bahawa satu nisbah lima guru menengah rendah mengesahkan bahawa pengajaran murid berkeperluan khas adalah sangat penting. Namun terdapat dalam kalangan guru masih belum dapat mendepani cabaran tersebut.
- Dapatan TALIS menunjukkan bahawa secara umumnya guru tidak dapat menyertai aktiviti pembangunan profesionalisme disebabkan konflik berhubung dengan jadual kerja dan ketiadaan insentif.

## **Pengenalan**

Antara kunci kejayaan untuk meningkatkan pencapaian murid adalah dengan memastikan guru-guru dari seluruh dunia mempunyai kompetensi yang tinggi bagi memastikan kualiti dan keberkesanan pembelajaran dalam bilik darjah. Sehubungan dengan itu, sistem pendidikan perlu menyediakan peluang bagi guru membangun dan meningkatkan kompetensi mereka agar dapat mencapai standard pengajaran yang tinggi di samping meningkatkan atau mengekalkan daya juang guru yang berkualiti. Tugas guru perlu diperluas merangkum penyediaan kemahiran kognitif dan kemahiran bukan kognitif dalam kalangan murid (Schleicher, 2012). Hal ini meliputi cara berfikir dan bekerja (kreativiti, pemikiran kritikal, komunikasi dan kolaborasi), penggunaan alat bekerja termasuk TMK dan kemahiran sosial serta tanggungjawab sosial bagi menangani cabaran masyarakat masa kini.

Oleh itu, program pembangunan profesionalisme dalam perkhidmatan bertujuan untuk memperkenalkan alat baharu atau kemahiran bagi memperbaharui kemahiran yang sedia ada dalam kalangan guru. Walaupun kajian literatur memberi definisi yang pelbagai mengenai pembangunan profesionalisme guru, semua definisi ini menjurus kepada asas yang sama, iaitu guru mempelajari pelbagai kaedah pembelajaran, belajar untuk belajar dan mentransformasikan pengetahuan kepada amalan yang dapat memberi manfaat kepada pembangunan diri murid (Avalos, 2011).

*OECD Teaching and Learning Survey* (TALIS) mengadaptasikan definisi pembangunan profesionalisme yang lebih meluas. Secara khususnya, pembangunan profesionalisme didefinisikan sebagai aktiviti yang berfokus ke arah membangunkan kemahiran individu, pengetahuan, kepakaran dan ciri-ciri lain sebagai seorang guru. Takrifan ini menegaskan bahawa pembangunan profesionalisme boleh dilaksanakan melalui pelbagai cara, iaitu daripada yang paling formal (seperti kursus dan bengkel) kepada pendekatan yang tidak formal (seperti berkolaborasi dengan guru atau peserta lain dalam aktiviti kokurikulum). Pembangunan profesionalisme ini juga boleh diadakan dengan menggunakan kepakaran luar seperti mengadakan kursus, bengkel atau program yang diiktiraf, atau melalui kolaborasi antara sekolah dan guru (dalam bentuk lawatan kerja), atau dalam kalangan guru di sekolah itu sendiri. Pembangunan profesionalisme dalam kalangan guru di sekolah yang sama boleh diadakan melalui aktiviti *coaching* atau *mentoring*, membuat perancangan kolaborasi serta pengajaran dan perkongsian amalan terbaik. Berdasarkan dapatan semasa (Jackson & Bruegmann, 2009), guru yang berpengalaman dan pelajar yang mendapat pencapaian tinggi adalah mereka yang menunjukkan pencapaian yang berkesan semasa di kolej (berdasarkan keputusan nilai tambah). Kotak 4.1 menyenaraikan ringkasan jenis elemen pembangunan profesionalisme yang diteliti dalam kajian TALIS.



#### **Kotak 4.1. Jenis-jenis Aktiviti Pembangunan Profesionalisme**

Soal selidik TALIS memberi tumpuan terhadap pembangunan profesionalisme yang disertai oleh guru dalam tempoh 12 bulan sebelum kajian. Guru diminta menyatakan sama ada mereka melibatkan diri dalam mana-mana aktiviti yang berikut:

- Kursus/bengkel (berkaitan mata pelajaran atau kaedah dan/atau topik lain yang berkaitan dengan pendidikan).
- Konferens pendidikan atau seminar (di mana guru dan/atau penyelidik membentangkan kertas kerja atau membincangkan isu-isu pendidikan).
- Lawatan kerja ke sekolah lain.
- Lawatan kerja ke premis perniagaan, organisasi awam atau organisasi bukan kerajaan.
- Kursus latihan dalam perkhidmatan di premis perniagaan, organisasi awam atau organisasi bukan kerajaan.
- Program kelayakan (contohnya program ijazah).
- Pelibatan dalam jaringan sosial antara guru yang ditubuhkan khususnya untuk pembangunan profesionalisme guru.
- Penyelidikan secara individu atau kolaboratif tentang sesuatu topik.
- *Mentoring* dan/atau pemerhatian rakan sekerja dan *coaching* yang dilaksanakan sebagai sebahagian program rasmi sekolah.

Kajian TALIS meneroka pandangan guru mengenai aktiviti pembangunan profesionalisme yang telah dihadiri dalam tempoh masa 12 bulan sebelum kajian. Selain itu, TALIS juga meneliti pandangan guru mengenai sokongan yang mereka terima untuk melaksanakan aktiviti pembangunan profesionalisme, kesannya dan aspek utama yang diperlukan untuk pembangunan seterusnya dan halangan yang dihadapi untuk melaksanakan aktiviti pembangunan profesionalisme.

Adalah penting untuk kita menyedari mengenai dua limitasi utama analisis TALIS semasa menginterpretasikan keputusan. Pertama, oleh kerana TALIS adalah tinjauan rentasan bahagian (*cross sectional survey*), ia tidak dapat menunjukkan bagaimana penyertaan pembangunan profesionalisme individu berubah atau bagaimana ia diadaptasi atau memberikan maklum balas terhadap perubahan dasar. Kedua, oleh kerana kajian TALIS memerlukan guru membuat laporan sendiri, maka laporan pelibatan mereka dalam induksi, *mentoring* dan aktiviti pembangunan profesionalisme terhad kepada memori dan persepsi mereka. Hasil dapatan ini boleh diterima sebagai proksi yang baik (tertakluk kepada kadar pelibatan yang dinyatakan). Namun, cadangan pengukuran tahap keberkesanan aktiviti pembangunan profesionalisme adalah subjektif. Walau bagaimanapun, persepsi guru adalah penting dan dijangka boleh mempengaruhi tingkah laku mereka sebagai bukti terkini impak positif penilaian subjektif keberkesanan guru terhadap pencapaian bakal pelajar guru tersebut (Rockoff & Speroni, 2011).



**Pembangunan Profesionalisme Berterusan**

*Rajah 4.1.* Elemen pembangunan profesionalisme guru yang dinilai dalam TALIS

Merujuk struktur dalam Rajah 4.1, bab ini dimulakan dengan meneliti profil dan tahap pelibatan guru dalam program induksi dan *mentoring* dalam dan luar negara. Objektif bagi bahagian ini adalah untuk mengenal pasti ciri-ciri yang dapat menerangkan pelibatan guru dalam program tersebut untuk memberi gambaran tentang agihan peluang pembangunan profesionalisme.

Bab ini diteruskan dengan meneliti pelbagai individu dan/atau pemboleh ubah di sekolah yang menerangkan intensiti dan kepelbagaian pelibatan pembangunan profesionalisme guru. Kepelbagaian pembangunan profesionalisme merujuk kepada jenis

aktiviti yang disertai oleh guru, dan intensiti menggambarkan tempoh aktiviti pembangunan tersebut.

Bahagian ketiga bab ini membincangkan mengenai keperluan pembangunan profesionalisme guru. Bahagian ini membandingkan tahap ketidakpuasan permintaan di dalam dan luar negara serta mengenal pasti bidang tugas guru yang sangat memerlukan pembangunan profesionalisme. Rumusannya, pertimbangan perlu dibuat untuk melihat bagaimana tahap ketidakpuasan permintaan berhubung kait dengan pembangunan profesionalisme yang telah diterima oleh guru.

Bahagian akhir dalam bab ini menjelaskan halangan utama guru tidak melibatkan diri dalam pembangunan profesionalisme. Analisis ini adalah berdasarkan laporan guru mengenai faktor yang menghalang mereka daripada mengikuti lebih banyak aktiviti pembangunan profesionalisme. Bahagian terakhir membincangkan mengenai implikasi dasar dan hasil daripada analisis kajian.

### **PROGRAM INDUKSI DAN *MENTORING***

Definisi program induksi mengikut TALIS ialah aktiviti terancang di sekolah untuk membantu guru mengenali sekolah (atau sebagai guru baharu yang menceburi profesion keguruan). Program induksi dan *mentoring* dapat membantu guru baharu menyesuaikan diri dengan cabaran mengajar. Secara purata, dalam kalangan negara peserta TALIS, 44% guru bekerja di sekolah yang menyediakan program induksi secara formal untuk guru baharu di sekolah tersebut dan 22% untuk guru yang baru dilantik. Secara umum, 76% guru bekerja di sekolah yang melaksanakan program induksi secara tidak formal dan 86% di sekolah yang mempunyai program induksi yang dilaksanakan secara umum atau terancang. Dapatan TALIS juga menunjukkan 80% atau lebih guru terlibat dalam program induksi di Jepun, Malaysia dan Singapura. Dapatan ini berbeza dengan Finland, Norway dan Sweden, di mana hanya 10%-16% guru menyatakan mereka terlibat secara formal dalam program induksi. Negara lain yang menunjukkan pelibatan guru secara formal dalam program induksi seperti Bulgaria, Malaysia, Poland, Romania dan Singapura (sekitar 60% bagi setiap negara).

## Penyertaan guru Malaysia dalam program induksi

Jadual 4.1 menunjukkan 86% guru lelaki dan 88% guru perempuan di Malaysia pernah mengikuti program induksi ketika mereka pertama kali ditempatkan di sekolah. Jumlah ini adalah lebih tinggi berbanding empat negara lain, iaitu Finland, Jepun, Korea dan Singapura (melebihi purata TALIS 69.1%). Dapatan juga menunjukkan bahawa 95.6% guru yang mempunyai pengalaman mengajar kurang 5 tahun pernah mengikuti program induksi. Bagi guru yang berpengalaman mengajar melebihi 5 tahun pula, 85% pernah mengikuti program induksi. Kedua-dua peratus ini lebih tinggi berbanding purata TALIS. Berdasarkan jumlah jam bekerja seminggu pula, lebih 83% guru sekolah menengah rendah di Malaysia yang mengajar kurang 30 jam seminggu atau lebih 30 jam seminggu, telah mengikuti program induksi.

Jadual 4.1  
Penyertaan dalam program induksi

| Negara       | Jantina     |        | Pengalaman     |        |   |        | Jam Bekerja Seminggu                         |        |  |        |   |        |
|--------------|-------------|--------|----------------|--------|---|--------|--|--------|--|--------|---|--------|
|              | Guru Lelaki |        | Guru Perempuan |        | Guru berpengalaman mengajar 5 tahun atau kurang |        | Guru berpengalaman mengajar melebihi 5 tahun |        | Guru bekerja kurang dari 30 jam seminggu |        | Guru bekerja 30 jam atau lebih seminggu |        |
|              | %           | (S.E.) | %              | (S.E.) | %   | (S.E.) | %  | (S.E.) | %  | (S.E.) | %                                       | (S.E.) |
| Finland      | 20.6        | (1.9)  | 14.7           | (1.2)  | 22.2  | (2.5)  | 15.2   | (1.1)  | 15.2                                     | (1.5)  | 16.9                                    | (1.4)  |
| Jepun        | 84.7        | (1.0)  | 81.0           | (1.1)  | 66.4  | (2.1)  | 87.7   | (0.8)  | 77.3                                     | (2.6)  | 83.9                                    | (0.8)  |
| Korea        | 72.5        | (1.6)  | 72.2           | (1.0)  | 69.2  | (2.3)  | 73.4   | (1.0)  | 71.9                                     | (1.9)  | 72.3                                    | (1.0)  |
| Malaysia     | 86.0        | (1.4)  | 88.0           | (0.9)  | 95.6  | (1.1)  | 85.0   | (0.9)  | 83.3                                     | (1.9)  | 88.5                                    | (0.8)  |
| Singapura    | 81.9        | (1.3)  | 79.0           | (1.0)  | 94.6  | (0.7)  | 69.2   | (1.3)  | 80.5                                     | (1.9)  | 79.9                                    | (0.8)  |
| Purata TALIS | 69.1        | (0.7)  | 67.0           | (0.5)  | 69.6  | (0.8)  | 66.1   | (0.5)  | 65.7                                     | (0.9)  | 68.3                                    | (0.4)  |

Jadual 4.2 menunjukkan akses dan penyertaan guru dalam program *mentoring*. Dapatan menunjukkan bahawa guru baharu merupakan kumpulan yang paling tinggi mengikuti *mentoring* (48.6%). Walau bagaimanapun hanya 71% guru yang dibimbing mengajar mata pelajaran yang sama dengan mentor mereka. Jumlah ini lebih rendah berbanding purata TALIS (73.4%) dan guru di Singapura (85.5%). Seramai 26.5% guru menjadi mentor kepada seorang atau lebih daripada seorang guru (lebih tinggi berbanding purata TALIS 24.1%).

Jadual 4.2  
Akses dan penyertaan dalam program mentoring

| Negara       | Akses kepada program mentoring<br>(berdasarkan laporan Pengetua) |        |  |        |                             |        |   |        |   |        |            |        | Pelibatan dalam program mentoring<br>(berdasarkan laporan guru) |        |  |        |                          |       |
|--------------|--|--------|--|--------|-----------------------------|--------|---|--------|---|--------|------------|--------|---|--------|--|--------|--------------------------|-------|
|              | Kumpulan sasaran untuk sistem mentoring                          |        |  |        |                             |        |   |        | Bidang mata pelajaran mentor adalah sama dengan guru yang dibimbing |        |            |        | Guru diperuntukkan seorang mentor pada masa ini                 |        | Guru bertindak sebagai mentor untuk satu atau lebih guru |        |                          |       |
|              | Hanya untuk guru yang baru mengajar                              |        | Untuk semua guru yang baru di sekolah tersebut |        | Untuk semua guru di sekolah |        | Tiada akses program mentoring untuk guru di sekolah |        | Kerap   |        | Kadangkala |        |   |        |  |        | Jarang atau tidak pernah |       |
|              | %  | (S.E.) | %  | (S.E.) | %                           | (S.E.) | %   | (S.E.) | %   | (S.E.) | %          | (S.E.) | %   | (S.E.) | %  | (S.E.) |                          |       |
| Finland      | 5.4  | (1.9)  | 23.2   | (3.8)  | 6.0                         | (2.1)  | 65.4  | (3.7)  | 76.6  | (6.5)  | 19.0       | (5.9)  | 4.4   | (2.8)  | 2.8  | (0.5)  | 3.8                      | (0.5) |
| Jepun        | 50.3   | (3.3)  | 10.1   | (2.3)  | 19.4                        | (2.7)  | 20.2  | (2.7)  | 57.9  | (3.9)  | 33.2       | (3.9)  | 8.8   | (2.2)  | 33.2   | (1.1)  | 16.5                     | (0.8) |
| Korea        | 34.0   | (3.5)  | 20.8   | (2.9)  | 31.1                        | (3.8)  | 14.1  | (2.8)  | 75.9  | (3.8)  | 13.5       | (3.2)  | 10.7  | (2.5)  | 18.5   | (0.7)  | 34.3                     | (0.9) |
| Malaysia     | 48.6   | (4.4)  | 25.0   | (4.0)  | 18.4                        | (3.4)  | 8.0   | (2.1)  | 71.0  | (4.2)  | 29.0       | (4.2)  | 0.0   | (0.0)  | 26.5   | (1.4)  | 26.5                     | (1.2) |
| Singapura    | 20.5   | (0.1)  | 47.1   | (0.3)  | 31.6                        | (0.2)  | 0.8   | (0.0)  | 85.5  | (0.1)  | 13.2       | (0.1)  | 1.3   | (0.0)  | 39.6   | (0.9)  | 39.4                     | (0.9) |
| Purata TALIS | 31.8   | (1.4)  | 25.2   | (1.3)  | 21.3                        | (1.2)  | 21.7  | (1.1)  | 73.4  | (1.9)  | 21.6       | (1.8)  | 5.0   | (0.9)  | 24.1   | (0.4)  | 24.1                     | (0.4) |

Jadual 4.3 menunjukkan demografi guru yang mempunyai mentor untuk membimbing mereka. Dapatan menunjukkan bahawa 25.5% guru lelaki dan 26.9% guru perempuan yang terlibat dalam kajian ini mempunyai seorang mentor untuk membimbing mereka. Jumlah ini adalah lebih tinggi berbanding purata TALIS (lelaki, 24.7% dan perempuan, 23.5%). Guru yang paling ramai mempunyai mentor di Malaysia ialah mereka yang berpengalaman mengajar lima tahun atau kurang (43.4%) berbanding guru yang berpengalaman mengajar lebih daripada lima tahun (21.5%). Namun begitu, hasil dapatan menunjukkan bilangan guru berpengalaman mengajar lima tahun atau kurang yang mempunyai mentor untuk membimbing mereka adalah paling tinggi (64.7%) dalam kalangan guru Singapura.

Jadual 4.3  
Profil guru yang mempunyai mentor untuk membimbing mereka

| Negara       | Jantina     |        | Pengalaman     |        |  |        | Jam Bekerja Seminggu                              |        |  |        |   |        |
|--------------|-------------|--------|----------------|--------|--|--------|---|--------|--|--------|---|--------|
|              | Guru Lelaki |        | Guru Perempuan |        | Guru-guru berpengalaman mengajar 5 tahun atau kurang |        | Guru-guru berpengalaman mengajar melebihi 5 tahun |        | Guru-guru berpengalaman mengajar 5 tahun atau kurang |        | Guru-guru berpengalaman mengajar melebihi 5 tahun |        |
|              | %           | (S.E.) | %              | (S.E.) | %  | (S.E.) | %   | (S.E.) | %  | (S.E.) | %   | (S.E.) |
| Finland      | 3.1         | (0.7)  | 2.7            | (0.6)  | 8.3  | (1.7)  | 1.6   | (0.4)  | 2.5  | (0.7)  | 2.9   | (0.6)  |
| Jepun        | 34.6        | (1.4)  | 31.0           | (1.3)  | 42.9   | (2.3)  | 31.0  | (1.2)  | 27.7   | (2.4)  | 34.0  | (1.2)  |
| Korea        | 19.5        | (1.3)  | 18.0           | (0.9)  | 28.7   | (2.6)  | 15.8  | (0.7)  | 20.3   | (1.5)  | 17.8  | (0.8)  |
| Malaysia     | 25.5        | (2.1)  | 26.9           | (1.5)  | 43.4   | (2.3)  | 21.5  | (1.5)  | 23.0   | (2.1)  | 27.3  | (1.5)  |
| Singapura    | 40.8        | (1.5)  | 39.0           | (1.0)  | 64.7   | (1.3)  | 20.8  | (1.0)  | 39.0   | (2.5)  | 39.9  | (1.0)  |
| Purata TALIS | 24.7        | (0.7)  | 23.5           | (0.5)  | 37.6   | (0.9)  | 18.1  | (0.5)  | 22.5   | (0.9)  | 24.4  | (0.5)  |

TALIS mendefinisikan program *mentoring* sebagai aktiviti yang dilaksanakan oleh guru berpengalaman untuk membantu guru yang kurang berpengalaman. Aktiviti ini bukan sahaja melibatkan guru baharu tetapi semua guru di sekolah.

### Profil guru yang dilantik sebagai mentor

Jadual 4.4 menunjukkan guru lelaki (24.9%) dan guru perempuan (27.1%) dilantik sebagai mentor di sekolah masing-masing. Guru-guru ini berpengalaman mengajar lima tahun atau kurang (14.7%) dan berpengalaman mengajar lebih daripada lima tahun (30.2%). Dapatan ini adalah lebih tinggi berbanding purata TALIS (10.8% dan 29.5%).

Jadual 4.4  
Guru yang dilantik sebagai mentor - jantina/pengalaman/status kerja/jam bekerja seminggu

| Negara       | Jantina     |        |                |        | Pengalaman   |        |   |        | Status Pekerjaan |        |                |        | Jam Bekerja Seminggu                                 |        |   |        |
|--------------|-------------|--------|----------------|--------|--|--------|---|--------|------------------|--------|----------------|--------|--|--------|---|--------|
|              | Guru lelaki |        | Guru perempuan |        | Guru-guru berpengalaman mengajar 5 tahun atau kurang |        | Guru-guru berpengalaman mengajar melebihi 5 tahun |        | Guru lelaki      |        | Guru perempuan |        | Guru-guru berpengalaman mengajar 5 tahun atau kurang |        | Guru-guru berpengalaman mengajar melebihi 5 tahun |        |
|              | %           | (S.E.) | %              | (S.E.) | %  | (S.E.) | %   | (S.E.) | %                | (S.E.) | %              | (S.E.) | %  | (S.E.) | %   | (S.E.) |
| Finland      | 4.4         | (1.1)  | 3.6            | (0.5)  | 2.0  | (0.7)  | 4.3   | (0.6)  | 4.5              | (0.7)  | 1.7            | (0.5)  | 2.8  | (0.9)  | 4.2   | (0.6)  |
| Jepun        | 19.3        | (1.0)  | 12.1           | (0.9)  | 3.8  | (0.8)  | 19.9  | (1.0)  | 19.0             | (0.9)  | 6.8            | (1.0)  | 11.3   | (2.1)  | 17.2  | (0.8)  |
| Korea        | 40.8        | (1.6)  | 31.2           | (1.1)  | 13.3   | (1.5)  | 39.4  | (1.1)  | 36.4             | (1.0)  | 23.3           | (2.3)  | 37.8   | (1.8)  | 33.0  | (1.1)  |
| Malaysia     | 24.9        | (1.7)  | 27.1           | (1.4)  | 14.7   | (1.8)  | 30.2  | (1.3)  | 26.5             | (1.2)  | a              | a      | 26.1   | (2.2)  | 26.5  | (1.3)  |
| Singapura    | 39.2        | (1.4)  | 39.5           | (1.3)  | 20.3   | (1.3)  | 53.8  | (1.2)  | 41.5             | (1.0)  | 20.1           | (2.3)  | 34.8   | (1.9)  | 40.4  | (1.0)  |
| Purata TALIS | 25.7        | (0.6)  | 22.7           | (0.5)  | 10.8   | (0.6)  | 29.5  | (0.5)  | 25.6             | (0.4)  | 12.9           | (0.9)  | 22.6   | (0.8)  | 24.3  | (0.4)  |

## PEMBANGUNAN PROFESIONALISME

Pendidikan di Malaysia perlu diperluas ke semua peringkat masyarakat. Sehubungan dengan itu, guru masa kini perlu mempunyai kompetensi untuk sentiasa membuat refleksi dan menilai amalan profesionalisme mereka, membuat inovasi dan mengadaptasikannya apabila perlu. Kemahiran ini akan membolehkan mereka memberi maklum balas terhadap hasil pembelajaran murid dan menyesuaikan dengan latihan yang diberikan kepada murid di dalam bilik darjah. Sebagaimana yang ditekankan dalam Suruhanjaya Eropah

(2012), kecekapan pengajaran adalah kombinasi kompleks yang melibatkan pengetahuan, kemahiran, kefahaman, nilai dan sikap yang boleh membawa perubahan amalan di dalam bilik darjah sesuai dengan keperluan murid.

## Kadar penyertaan

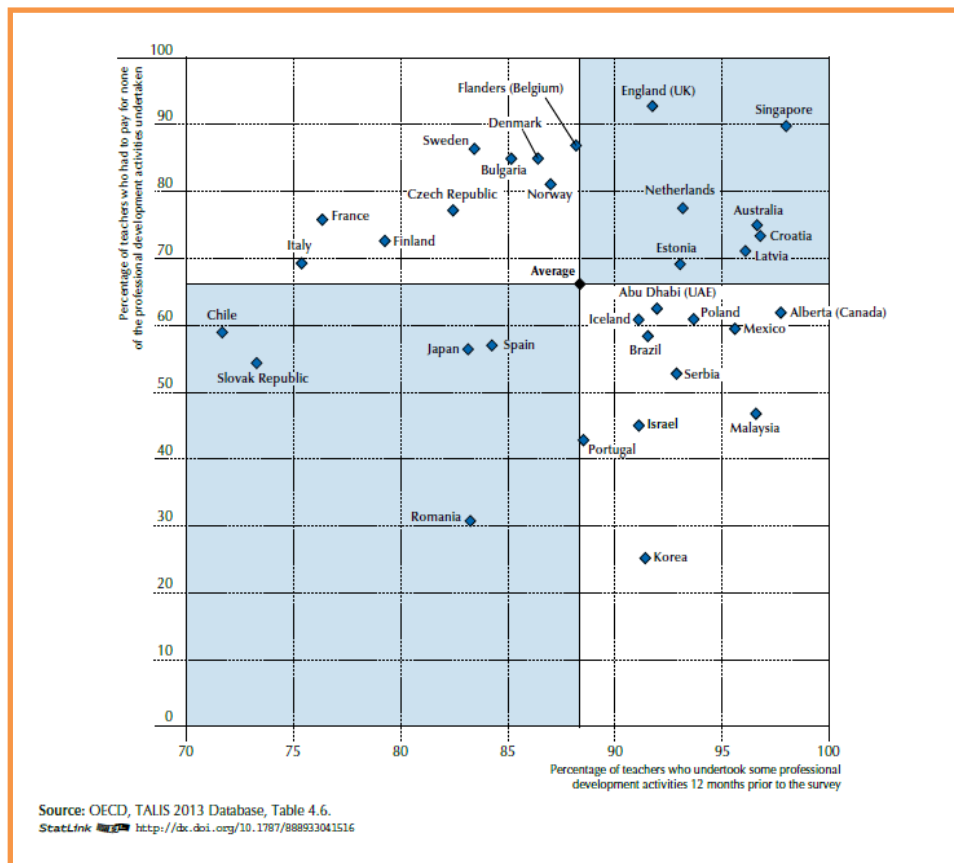
Bahagian ini membincangkan kadar penyertaan guru dalam pelbagai aktiviti pembangunan profesionalisme. Kadar penyertaan diukur berdasarkan peratus pelibatan guru dalam aktiviti yang dihuraikan dalam Kotak 4.1.

Jadual 4.5 menunjukkan tahap penyertaan guru dalam pembangunan profesionalisme. Purata TALIS menunjukkan bahawa 88.4% guru daripada negara peserta terlibat dalam pembangunan profesionalisme. Penemuan ini mengukuhkan dapatan keseluruhan TALIS 2008 (yang menunjukkan kadar penyertaan tahap sederhana, iaitu 89%). Laporan menunjukkan bahawa lebih daripada 90% guru di Singapura, Malaysia dan Korea terlibat dalam aktiviti pembangunan profesionalisme. Hal ini menunjukkan bahawa aktiviti pembangunan profesionalisme merupakan satu kebiasaan kepada guru sepanjang karier profesion mereka. Di Singapura, 89.7% guru didapati tidak perlu menggunakan wang sendiri untuk membiayai aktiviti pembangunan profesionalisme yang dihadiri. Ini bermaksud kebanyakan aktiviti pembangunan profesionalisme dalam kalangan guru di Singapura adalah percuma. Manakala di Malaysia hampir 50% (melebihi purata TALIS iaitu 25.2%) guru perlu menggunakan wang sendiri untuk membiayai aktiviti pembangunan profesionalisme yang mereka hadiri.

Jadual 4.5

*Pelibatan guru dan kos sendiri dalam aktiviti pembangunan profesionalisme sepanjang 12 bulan.*

| Negara       | Peratus guru melibatkan diri dalam aktiviti pembangunan profesionalisme sepanjang 12 bulan yang lalu | Peratus guru yang terpaksa membiayai aktiviti pembangunan profesionalisme yang dihadiri |          |       |
|--------------|--|---|----------|-------|
|              |  | Tiada   | Beberapa | Semua |
| Singapura    | 98.0   | 89.7  | 9.5      | 0.8   |
| Malaysia     | 96.6   | 46.8  | 49.7     | 3.5   |
| Korea        | 91.4   | 25.2  | 64.1     | 10.8  |
| Finland      | 79.3   | 72.6  | 21.6     | 5.8   |
| Jepun        | 83.2   | 56.4  | 32.9     | 10.7  |
| Purata TALIS | 88.4   | 66.1  | 25.2     | 8.6   |



Rajah 4.2. Pelibatan guru dalam aktiviti perkembangan profesionalisme dengan pembiayaan sendiri dalam tempoh 12 bulan sebelum kajian

Rajah 4.2 menunjukkan korelasi positif antara peratus guru yang tidak perlu membiayai aktiviti perkembangan profesionalisme dengan guru yang terlibat dengan pembangunan profesionalisme. Sebelas negara termasuk Malaysia berada pada sukuan bawah kanan. Laporan data ini menunjukkan penyertaan guru yang tidak perlu membiayai aktiviti pembangunan profesionalisme (lebih rendah daripada purata TALIS) berbanding penyertaan guru yang tinggi dalam aktiviti pembangunan profesionalisme (melebihi purata TALIS).

### Faktor pelibatan guru dalam pembangunan profesionalisme

Bagi memahami perbezaan kadar pelibatan guru dalam aktiviti pembangunan profesionalisme, bahagian ini meneliti ciri-ciri guru yang mengambil bahagian dalam aktiviti pembangunan profesionalisme. Jadual 4.6a, 4.6b, 4.6c dan 4.7 menunjukkan pelibatan



guru dalam aktiviti pembangunan profesionalisme sepanjang tempoh kajian ini. Faktor guru dan ciri-ciri sekolah yang dipilih untuk tujuan perbandingan ini adalah faktor yang paling dominan berdasarkan dapatan analisis regresi.

## Perbezaan jantina

Dapatan secara keseluruhan dalam kalangan negara yang mengambil bahagian menunjukkan kadar penyertaan guru perempuan (88.9%) dalam pembangunan profesionalisme melebihi guru lelaki (86.8%). Data TALIS Malaysia menunjukkan peratusan pelibatan guru lelaki dan perempuan melebihi purata TALIS bagi aktiviti pembangunan profesionalisme.

Jadual 4.6a  
*Pelibatan guru mengikut jantina*

| Negara       | Guru lelaki | Guru perempuan |
|--------------|-------------|----------------|
|              | %           | %              |
| Finland      | 74.7        | 81.0           |
| Jepun        | 82.0        | 85.0           |
| Korea        | 91.6        | 91.3           |
| Malaysia     | 95.0        | 97.0           |
| Singapura    | 97.9        | 98.1           |
| Purata TALIS | 86.8        | 88.9           |

## Pengalaman mengajar

Jadual 4.6b menunjukkan purata TALIS di mana 88.8% guru dengan pengalaman mengajar lebih daripada lima tahun mengambil bahagian dalam pembangunan profesionalisme berbanding 86.5% guru dengan pengalaman mengajar lima tahun atau kurang. Bagi negara Malaysia, pelibatan guru dengan pengalaman mengajar lebih daripada lima tahun adalah lebih rendah (96.5%) berbanding pelibatan guru yang mempunyai pengalaman mengajar lima tahun atau kurang (96.7%).

Jadual 4.6b  
Pengalaman mengajar

| Negara       | Pengalaman Mengajar    |               |
|--------------|------------------------|---------------|
|              | Lima tahun atau kurang | Lebih 5 tahun |
|              | %                      | %             |
| Finland      | 75.0                   | 80.3          |
| Jepun        | 80.1                   | 84.2          |
| Korea        | 84.1                   | 93.3          |
| Malaysia     | 96.7                   | 96.5          |
| Singapura    | 98.4                   | 97.8          |
| Purata TALIS | 86.5                   | 88.8          |

### Perbezaan status kerja

Secara keseluruhan, kadar penyertaan guru kontrak jangka masa tetap adalah lebih rendah berbanding guru tetap. Jadual 4.6c menunjukkan kadar penyertaan pembangunan profesionalisme guru tetap dan guru kontrak jangka masa tetap bagi negara Korea, Malaysia dan Singapura. Data menunjukkan kadar penyertaan melebihi purata TALIS. Walau bagaimanapun, data Malaysia menunjukkan kadar penyertaan guru kontrak jangka masa tetap melebihi kadar penyertaan guru tetap dengan perbezaan yang kecil (3.4%).

Jadual 4.6c  
Status pekerjaan dan jam bekerja seminggu

| Negara       | Status Pekerjaan |                                | Jam Bekerja Seminggu                              |   |
|--------------|------------------|--------------------------------|---|---|
|              | Guru tetap       | Guru kontrak jangka masa tetap | Guru yang bekerja kurang daripada 30 jam seminggu | Guru yang bekerja lebih 30 jam seminggu |
|              |                  |                                | %   | %                                       |
| Finland      | 80.7             | 74.5                           | 75.1  | 80.9                                    |
| Jepun        | 85.0             | 75.4                           | 69.2  | 84.8                                    |
| Korea        | 93.0             | 83.7                           | 88.1  | 92.6                                    |
| Malaysia     | 96.6             | 100.0                          | 94.6  | 97.0                                    |
| Singapura    | 98.6             | 92.4                           | 95.0  | 98.6                                    |
| Purata TALIS | 89.1             | 84.6                           | 84.2  | 89.6                                    |

Jadual 4.6c juga menunjukkan analisis jumlah jam bekerja seminggu bagi guru. Bagi semua lima negara peratusan guru yang bekerja lebih 30 jam seminggu melebihi peratusan

guru yang bekerja kurang daripada 30 jam seminggu (melebihi purata TALIS). Guru tetap dan guru kontrak jangka masa tetap di Malaysia dan Singapura mendapat peluang yang sama untuk menjalankan aktiviti pembangunan profesionalisme tanpa mengira jam bekerja mereka dalam seminggu.

## Perbezaan antara sekolah awam dan swasta

Jadual 4.7 menunjukkan ciri-ciri utama sekolah yang gurunya menyertai aktiviti pembangunan profesionalisme. Definisi lengkap mengenai kedua-dua jenis sekolah boleh dirujuk dalam Bab 2. Secara purata, kadar penyertaan guru dalam aktiviti pembangunan profesionalisme di sekolah awam adalah lebih besar berbanding sekolah swasta semua negara kecuali Jepun. Di Jepun, terdapat perbezaan yang besar, iaitu 17.3% pelibatan guru di sekolah awam berbanding sekolah swasta. Manakala, data TALIS di Malaysia menunjukkan 96.5% guru dari sekolah awam terlibat dalam aktiviti pembangunan profesionalisme (kutipan data hanya melibatkan guru sekolah awam sahaja).

Jadual 4.7  
Pelibatan guru berdasarkan jenis dan lokasi sekolah

| Negara       | Jenis Sekolah                |                                |   | Jenis Lokasi  |  |
|--------------|------------------------------|--------------------------------|---|---|--|
|              | Guru bekerja di sekolah awam | Guru bekerja di sekolah swasta | Guru bekerja di sekolah (lokasi penduduk 15,000 dan ke bawah) | Guru bekerja di sekolah (lokasi penduduk 15,001 hingga 100,000) | Guru bekerja di sekolah (lokasi penduduk lebih daripada 100,000) |
|              | %                            | %                              | %   | %   | %  |
| Finland      | 79.4                         | 77.6                           | 79.8  | 74.9  | 82.0   |
| Jepun        | 84.9                         | 67.6                           | 88.2  | 83.8  | 82.3   |
| Korea        | 91.8                         | 90.3                           | 93.1  | 91.1  | 91.2   |
| Malaysia     | 96.5                         | -                              | 96.3  | 96.4  | 97.3   |
| Singapura    | 98.2                         | -                              | -   | -   | 98.2   |
| Purata TALIS | 88.7                         | 86.3                           | 87.9  | 88.4  | 89.3   |

## Perbezaan lokasi sekolah

Berdasarkan Jadual 4.7 secara purata, kadar pelibatan guru dalam aktiviti pembangunan profesionalisme di Malaysia adalah paling tinggi dalam kalangan guru yang bekerja di sekolah dengan lokasi penduduk yang lebih daripada 100,000. Berbanding negara lain,

Finland mencatat peratusan pelibatan yang paling rendah, iaitu 79.8% bagi sekolah dengan lokasi penduduk 15,000 dan ke bawah, 74.9% bagi sekolah dengan lokasi 15,001 hingga 100,000, manakala 82% adalah di sekolah dengan lokasi penduduk lebih daripada 100,000.

## **PEMBANGUNAN PROFESIONALISME: TAHAP DAN INTENSITI PENYERTAAN**

Bahagian ini menganalisis tahap dan intensiti penyertaan guru dalam aktiviti pembangunan profesionalisme merentasi populasi. Bahagian ini juga menjelaskan bagaimana guru mendapat maklumat dan peluang menghadiri pembangunan profesionalisme. Tahap penyertaan diukur berdasarkan jumlah aktiviti pembangunan profesionalisme yang berbeza yang dihadiri oleh guru sepanjang tempoh 12 bulan. Manakala intensiti penyertaan pula diukur berdasarkan jumlah hari guru terlibat dalam aktiviti pembangunan profesionalisme dalam tempoh kajian.

Faktor yang berkaitan dengan intensiti penyertaan guru dalam aktiviti pembangunan profesionalisme berpotensi untuk memberikan pencerahan kepada penggubalan dasar. TALIS 2013 telah dikembangkan dengan menggunakan laporan pusingan pertama TALIS 2008. TALIS 2013 menyoal para guru tentang pelbagai kegiatan, meliputi aktiviti yang lebih teratur dan berstruktur sehingga pembelajaran sendiri dan tidak rasmi. Jadual 4.8a dan 4.8b menunjukkan kegiatan atau aktiviti pembangunan profesionalisme yang paling kerap dihadiri oleh guru, iaitu kursus atau bengkel dengan purata 70.9% sepanjang tempoh tinjauan. Di beberapa negara peserta, kadar penyertaan adalah sekitar 80%, sementara di Malaysia dan Singapura melebihi 90%.

Purata TALIS menunjukkan aktiviti lain yang paling kerap disertai oleh guru ialah menghadiri persidangan pendidikan dan seminar (43.6%) dan penyertaan guru dalam rangkaian/jaringan luar (36.9%). Aktiviti pembangunan profesionalisme lain seperti lawatan pemerhatian ke premis perniagaan, organisasi awam dan badan bukan kerajaan (12.8%) serta kursus latihan dalam perkhidmatan di premis perniagaan, organisasi awam dan badan bukan kerajaan (14.0%).

Hasil dapatan juga menunjukkan bahawa guru Singapura paling ramai menyertai kursus atau bengkel (92.9%) dengan purata sembilan hari. Bagi negara Korea, walaupun

peratus guru menyertai kursus/bengkel lebih rendah (78.1%), namun pelibatan guru adalah lebih lama, iaitu 15 hari. Manakala di Malaysia, sebanyak 91.3% guru menyertai kursus/bengkel dengan purata selama 6 hari. Berbanding dengan Singapura dan Korea, jangka masa guru menghadiri kursus di Malaysia adalah lebih rendah.

Jadual 4.8a

*Jenis aktiviti pembangunan profesionalisme yang diikuti guru dan purata hari dalam jangka masa 12 bulan*

| Negara       | Kursus/bengkel |             | Persidangan/seminar pendidikan yang guru membentangkan dapatan kajian dan membincangkan isu pendidikan |             | Lawatan pemerhatian ke sekolah lain |             | Lawatan pemerhatian ke premis perniagaan, organisasi awam dan badan bukan kerajaan |             | Kursus latihan dalam perkhidmatan di premis perniagaan, organisasi awam dan badan bukan kerajaan |             |
|--------------|----------------|-------------|--|-------------|-------------------------------------|-------------|--|-------------|--|-------------|
|              | %              | Purata Hari | %  | Purata Hari | %                                   | Purata Hari | %  | Purata Hari | %  | Purata Hari |
| Finland      | 60.1           | 3.1         | 35.5   | 2.0         | 20.0                                | 1.8         | 15.9   | 1.5         | 8.8  | 5.4         |
| Jepun        | 59.8           | 4.6         | 56.5   | 3.7         | 51.4                                | 2.3         | 6.5  | 2.1         | 4.6  | 5.6         |
| Korea        | 78.1           | 15.2        | 45.3   | 5.4         | 31.9                                | 2.4         | 10.2   | 3.3         | 13.9   | 4.3         |
| Malaysia     | 91.3           | 6.2         | 32.9   | 2.8         | 19.9                                | 2.3         | 19.2   | 2.4         | 23.7   | 3.5         |
| Singapura    | 92.9           | 9.0         | 61.4   | 3.4         | 24.1                                | 2.3         | 20.8   | 2.5         | 16.5   | 4.5         |
| Purata TALIS | 70.9           | 8.5         | 43.6   | 3.7         | 19.0                                | 3.0         | 12.8   | 3.1         | 14.0   | 7.0         |

Jadual 4.8b

*Jenis aktiviti pembangunan profesionalisme yang diikuti guru dan purata hari dalam jangka masa 12 bulan*

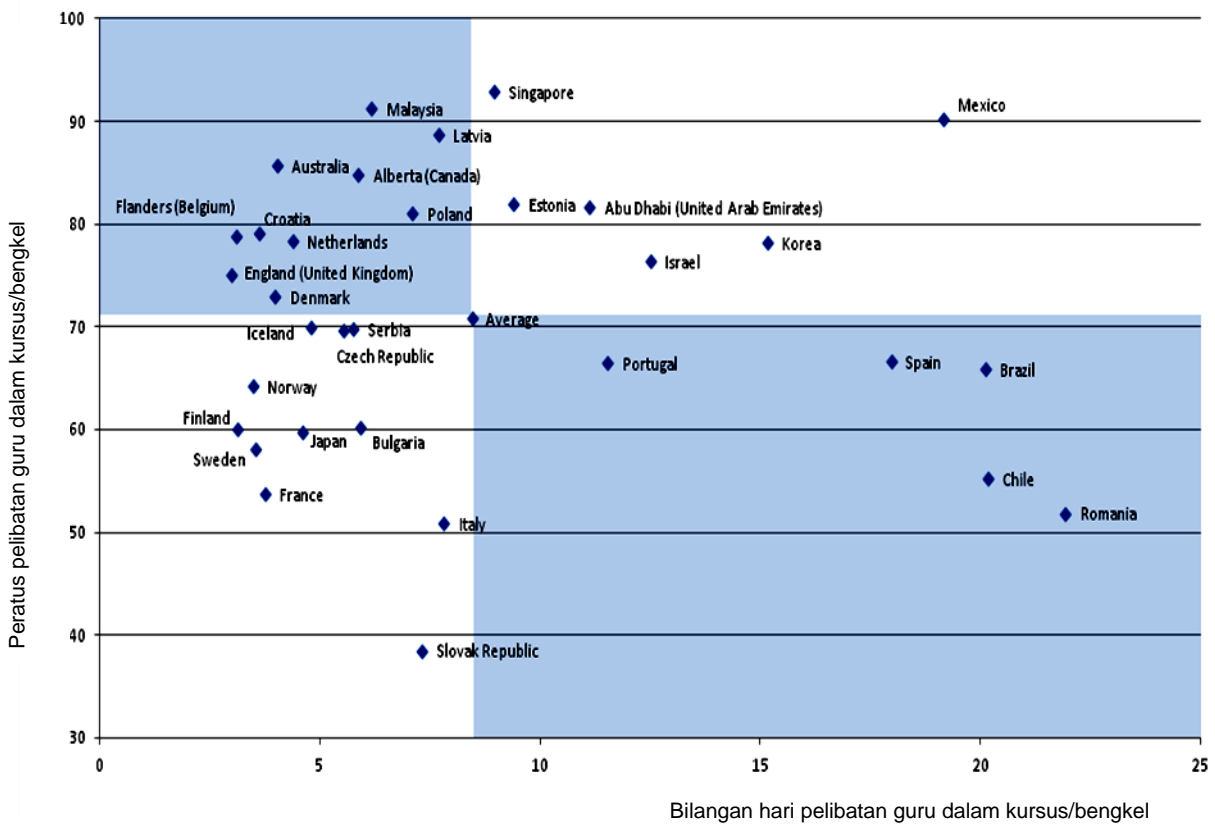
| Negara       | Pelibatan dalam rangkaian guru khusus untuk pembangunan profesionalisme guru |       | Kajian individu atau kolaboratif guru dalam topik yang mempunyai kepentingan |      | Pementoran dan/atau pemerhatian rakan sebaya dan <i>coaching</i> sebahagian daripada struktur formal sekolah |       | Program kelayakan (contoh: program ijazah) |       |
|--------------|--|-------|--|------|--|-------|--|-------|
|              | %  | (S.E) | %  | %    | (S.E)  | (S.E) | %  | (S.E) |
| Finland      | 20.5   | (1.0) | 7.6  | 11.3 | (0.7)  | (0.6) | 5.1  | (0.6) |
| Jepun        | 23.1   | (1.0) | 22.6   | 6.2  | (0.5)  | (1.0) | 29.8                                       | (1.1) |
| Korea        | 54.6   | (1.1) | 43.2   | 18.9 | (0.8)  | (1.2) | 52.8                                       | (1.2) |
| Malaysia     | 55.6   | (1.2) | 24.9   | 10.1 | (0.7)  | (1.1) | 34.9                                       | (1.2) |
| Singapura    | 52.7   | (1.0) | 45.4   | 10.1 | (0.5)  | (0.9) | 65.2                                       | (1.0) |
| Purata TALIS | 36.9   | (0.2) | 31.1   | 17.9 | (0.2)  | (0.2) | 29.5                                       | (0.2) |

Hasil dapatan TALIS 2013 seperti dalam Rajah 4.3 menunjukkan pola pembangunan profesionalisme merentasi negara, antaranya termasuklah:

- **Kursus dan bengkel:** Banyak disertai oleh guru kecuali Itali (51%), Romania (52%) dan Republik Slovak (39%).
- **Persidangan pendidikan atau seminar:** Laporan menunjukkan lebih daripada dua pertiga guru menyertai kegiatan ini.
- **Lawatan pemerhatian ke sekolah lain:** Kadar guru yang terlibat dalam lawatan pemerhatian secara puratanya kurang daripada 20%. Walau bagaimanapun lebih daripada separuh guru di Jepun telah membuat pemerhatian ke sekolah lain (Jadual 4.8a).
- **Lawatan pemerhatian ke premis perniagaan:** laporan menunjukkan tidak ramai guru yang terlibat dalam aktiviti ini, secara puratanya guru yang terlibat adalah sebanyak 12.8%.
- **Latihan dalam perkhidmatan di premis perniagaan, organisasi awam dan organisasi badan bukan kerajaan:** Dapatan menunjukkan Brazil mempunyai penyertaan tertinggi (38%) manakala bagi negara seperti Perancis atau Itali hanya sekitar 3% sahaja.
- **Program Kelayakan:** Dapatan menunjukkan peratus guru yang terlibat dalam program ini adalah paling tinggi di Bulgaria, namun peratus pelibatan guru adalah rendah di Croatia, Perancis dan Jepun (6% di ketiga-tiga negara).
- **Mengambil bahagian dalam jaringan kerja (*network*):** Hampir dua pertiga guru di Croatia dan Alberta (Kanada) menyatakan mereka melibatkan diri dalam jaringan kerja, namun aktiviti sebegini kurang di Republik Chech (17%), Perancis (18%) dan Portugal (19%).
- **Penyelidikan individu atau kolaboratif:** Hampir separuh daripada guru terlibat dalam aktiviti ini di Mexico, Abu Dhabi dan dan Alberta (Kanada). Hal ini berbeza dengan situasi di Finland, hanya 8% guru yang melibatkan diri dalam aktiviti pembangunan profesionalisme ini.

- Mentoring dan pemerhatian rakan sejawat sebagai sebahagian daripada program yang dirancang oleh sekolah secara formal:** Laporan menunjukkan lebih daripada separuh guru di Singapura (65%), Abu Dhabi (Emiriah Arab Bersatu) (61%), England (United Kingdom) (57%) dan Korea (53%) mengambil bahagian dalam aktiviti sedemikian. Negara yang paling kurang menyertai aktiviti ini ialah Finland, penyertaan guru hanya 5% dalam aktiviti ini dalam tempoh 12 bulan lepas (sebelum kutipan data).

Rajah 4.3 pula menunjukkan hubungan antara tahap dengan intensiti penyertaan dalam kursus/bengkel dan aktiviti pembangunan profesionalisme. Laporan menunjukkan terdapat beberapa perbezaan yang amat jelas hasil dapatan TALIS 2008 berbanding 2013. Laporan TALIS 2008 menunjukkan sebanyak 90% guru di Mexico menyertai aktiviti pembangunan profesionalisme dengan purata 19 hari dalam jangka masa 12 bulan.



Rajah 4.3. Peratusan pelibatan guru dalam aktiviti pembangunan profesionalisme bagi jangka masa 12 bulan

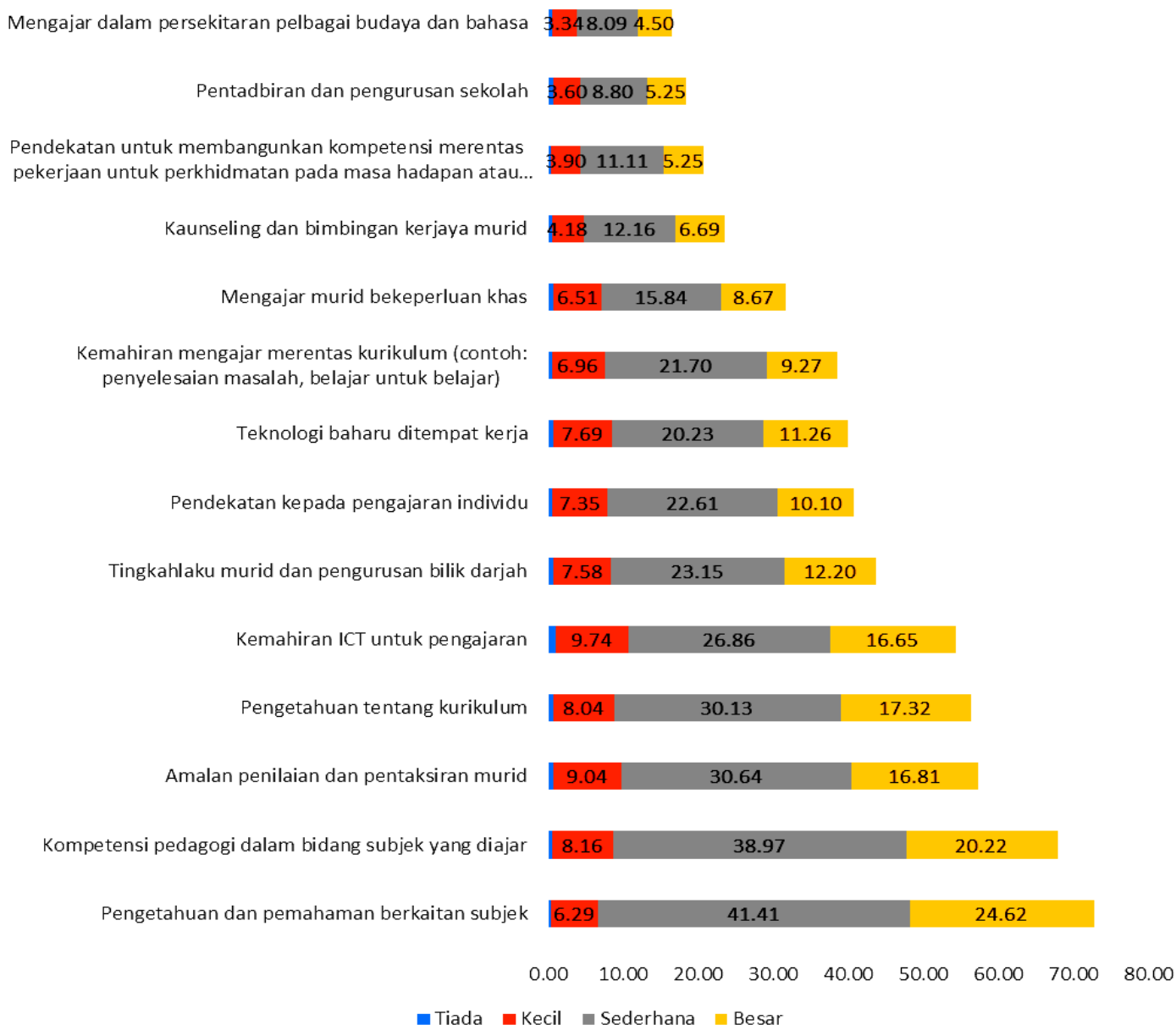
## **PERSEPSI GURU TENTANG KEBERKESANAN AKTIVITI PEMBANGUNAN PROFESIONALISME**

Rajah 4.4 menunjukkan persepsi guru terhadap keberkesanan pembangunan profesionalisme yang meliputi 14 bidang yang diikuti oleh guru dalam tempoh 12 bulan sebelum kajian. Dapatan menunjukkan persepsi guru adalah penting kerana boleh memberi impak kepada pelibatan aktiviti pembangunan profesionalisme yang seterusnya. Walaupun penilaian guru berbeza mengikut negara, namun secara umum guru menyatakan bahawa aktiviti pembangunan profesionalisme memberi impak tahap sederhana hingga tahap tinggi terhadap pengajaran mereka.

Hasil dapatan menunjukkan secara purata 72.3% guru telah mengikuti aktiviti pembangunan profesionalisme berfokus dalam bidang pengetahuan dan pemahaman bidang mata pelajaran dan 67.4% dalam bidang kompetensi pedagogi mata pelajaran yang diajarkan. Laporan peratus yang rendah (20.3%) adalah bagi guru yang mengikuti bidang pembangunan kompetensi merentas pekerjaan perkhidmatan pada masa hadapan, 17.7% berkaitan pengurusan dan pentadbiran sekolah, dan 15.9% berkaitan pengajaran dalam persekitaran pelbagai budaya atau bahasa.

Dapatan ini menunjukkan guru berpendapat bahawa aktiviti pembangunan profesionalisme memberi sumbangan besar terhadap penambahbaikan pengajaran mereka. Bidang yang paling membantu guru meningkatkan profesionalisme secara khusus ialah bidang yang berfokus kepada isi kandungan dan pengetahuan pedagogi.



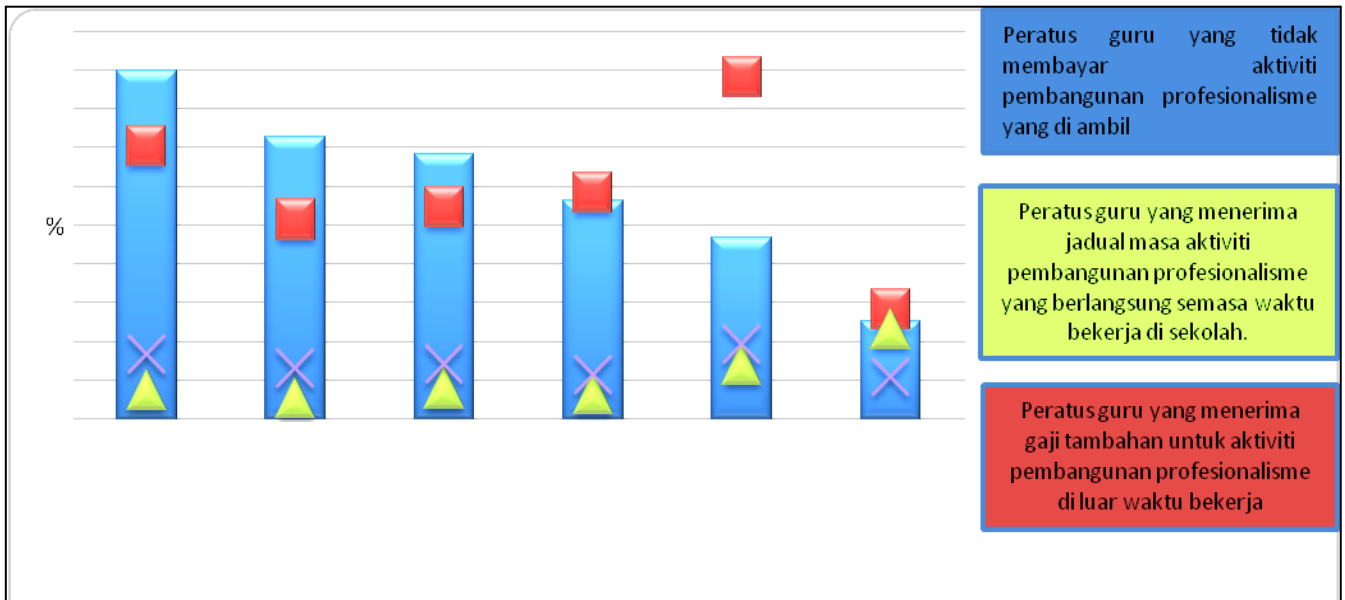


Rajah 4.4 Aktiviti pembangunan profesionalisme guru

## PEMBANGUNAN PROFESIONALISME: SOKONGAN YANG DITERIMA

Sokongan yang diterima oleh guru telah menyumbang kepada tahap dan intensiti penyertaan mereka dalam aktiviti pembangunan profesionalisme. Sokongan ini adalah dalam pelbagai bentuk, sama ada berbentuk kewangan atau bukan kewangan. Rajah 4.5 menunjukkan laporan guru berkaitan sokongan yang diterima untuk aktiviti pembangunan profesionalisme. Di kebanyakan negara yang mengambil bahagian, sokongan untuk pembangunan profesionalisme yang paling banyak adalah dalam bentuk kewangan, diikuti

dengan penjadualan masa bagi membolehkan guru mengikuti aktiviti pembangunan profesionalisme semasa waktu bekerja. Terdapat sesetengah negara, khususnya seperti Estonia, Iceland, Malaysia dan Alberta yang memberi sokongan kepada guru dengan menjadualkan masa yang sesuai supaya aktiviti tersebut dapat dilaksanakan semasa waktu bekerja.



Rajah 4.5. Pembangunan profesionalisme melalui pembiayaan sendiri dan sokongan yang diterima

Seterusnya, Jadual 4.9 menunjukkan melalui bentuk sokongan yang berbeza bagi pembangunan profesionalisme. Malaysia dilaporkan terbaik dari aspek sokongan bukan kewangan untuk aktiviti di luar waktu bekerja (19.1%) dan masa yang dijadualkan untuk aktiviti yang dijalankan semasa waktu bekerja (88%). Data ini mengatasi purata TALIS (14.1% dan 59.3%). Walau bagaimanapun, bagi aspek imbuhan gaji untuk aktiviti di luar waktu bekerja, Korea merupakan negara tertinggi (23.1%). Bagi Jepun, Finland dan Singapura amalan menyediakan imbuhan gaji untuk aktiviti di luar waktu bekerja adalah lebih rendah berbanding purata TALIS.

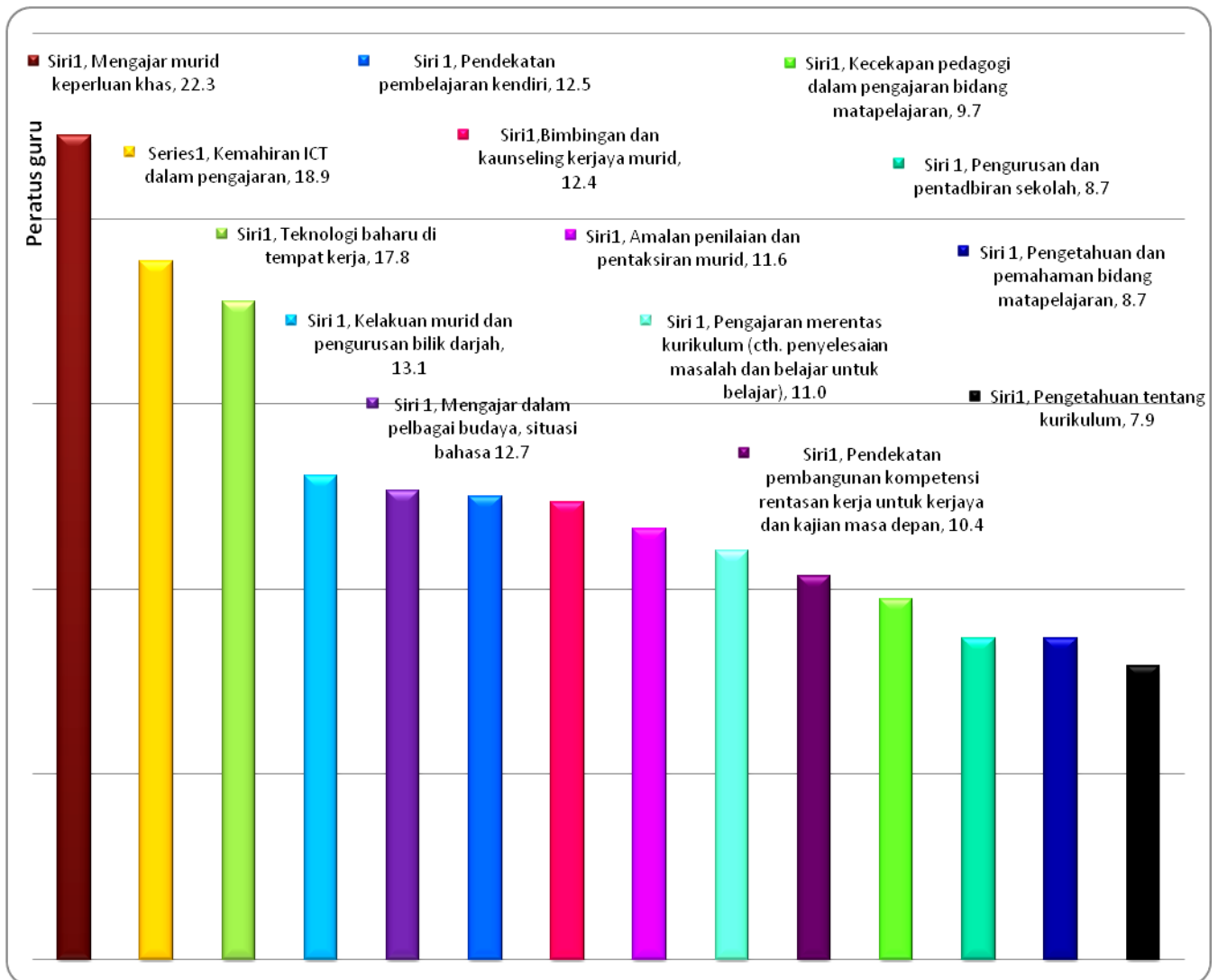
Jadual 4.9  
Sokongan yang diterima oleh guru untuk pembangunan sosial

| Negara       | Masa yang dijadualkan untuk aktiviti yang dijalankan semasa waktu bekerja |        | Imbuhan gaji untuk aktiviti di luar waktu bekerja |        | Sokongan bukan kewangan untuk aktiviti di luar waktu bekerja (pengurangan waktu mengajar, cuti, cuti belajar, dll.) |        |
|--------------|---|--------|---|--------|---|--------|
|              | %   | (S.E.) | %   | (S.E.) | %   | (S.E.) |
| Finland      | 51.3  | (1.6)  | 5.3   | (0.7)  | 12.9  | (0.8)  |
| Jepun        | 58.4  | (1.3)  | 6.5   | (0.7)  | 11.2  | (0.9)  |
| Korea        | 28.3  | (0.9)  | 23.1  | (0.9)  | 10.7  | (0.7)  |
| Malaysia     | 88.0  | (0.7)  | 14.0  | (1.0)  | 19.1  | (1.1)  |
| Singapura    | 70.3  | (0.8)  | 7.3   | (0.5)  | 16.6  | (0.7)  |
| Purata TALIS | 59.3  | (0.5)  | 11.2  | (0.4)  | 14.1  | (0.4)  |

### KEPERLUAN GURU DARI SEGI PEMBANGUNAN PROFESIONALISME

Laporan pembangunan profesionalisme guru-guru yang diterima daripada TALIS sering tidak memenuhi keperluan guru. Guru dikehendaki menilai keperluan pembangunan profesionalisme mereka sendiri dalam pelbagai aspek yang diperlukan dalam bidang tugas mereka. Jadual 4.10a dan 4.10b menunjukkan peratusan pelbagai aspek keperluan guru yang tinggi bagi pembangunan profesionalisme dalam kerjaya mereka.

Rajah 4.6 menunjukkan pelbagai keperluan guru bagi pembangunan profesionalisme mereka berdasarkan dapatan TALIS. Dapatan TALIS menunjukkan bahawa guru sangat memerlukan kemahiran dalam bidang pengajaran murid berkeperluan khas (22.3%). Keperluan yang kedua dan ketiga terpenting ialah kemahiran TMK dalam pengajaran (18.9%) dan penggunaan teknologi baharu di tempat kerja (17.8%) yang saling berkait antara satu sama lain.



Rajah 4.6. Keperluan guru bagi pembangunan profesionalisme

Hasil dapatan menunjukkan guru sangat memerlukan aktiviti pembangunan profesionalisme dalam bidang pengajaran kanak-kanak berkeperluan khas, selaras dengan dapatan TALIS 2008 (OECD, 2009). Jadual 4.10a dan 4.10b menunjukkan bahawa sebanyak 40.6% guru Jepun dan 36.0% guru Korea sangat memerlukan kemahiran dalam bidang pengajaran murid berkeperluan khas. Nilai ini melebihi purata TALIS (21.2%). Ini menunjukkan bahawa guru-guru di kedua-dua negara ini sangat memerlukan kemahiran ini berbanding guru Finland (12.6%), Malaysia (10.0%) dan Singapura (15.0%).

Jadual 4.10a

Pelbagai aspek keperluan guru dalam pembangunan profesionalisme

| Negara       | Pengetahuan dan pemahaman dalam bidang mata pelajaran | Kompetensi pedagogi dalam bidang mata pelajaran yang diajar | Pengetahuan dalam kurikulum | Amalan pentaksiran murid | Kemahiran Pengajaran menggunakan ICT | Tingkah laku murid dan pengurusan bilik darjah | Pengurusan dan pentadbiran sekolah |
|--------------|---|---|-----------------------------|--------------------------|--------------------------------------|--|------------------------------------|
|              | %   | %   | %                           | %                        | %                                    | %  | %                                  |
| Finland      | 3.8   | 3.4   | 3.4                         | 3.9                      | 17.5                                 | 7.8  | 1.9                                |
| Jepun        | 51.0  | 56.9  | 20.6                        | 39.6                     | 25.9                                 | 43.0   | 14.6                               |
| Korea        | 25.2  | 31.3  | 23.5                        | 25.3                     | 24.9                                 | 30.4   | 17.5                               |
| Malaysia     | 28.8  | 25.2  | 23.4                        | 39.7                     | 37.6                                 | 21.3   | 17.8                               |
| Singapura    | 6.2   | 9.9   | 7.1                         | 11.9                     | 11.8                                 | 9.3  | 7.4                                |
| Purata TALIS | 23.0  | 25.3  | 15.6                        | 24.1                     | 23.5                                 | 22.4   | 11.8                               |

Jadual 4.10b

Pelbagai aspek keperluan guru dalam pembangunan profesionalisme

| Negara       | Pendekatan pembelajaran sendiri | Mengajar murid keperluan khas | Mengajar dalam pelbagai budaya/bahasa | Mengajar kemahiran merentas kurikulum (cth. penyelesaian masalah, belajar untuk belajar) | Kaedah pembangunan kompetensi rentasan kemahiran bekerja untuk kerja atau kajian masa hadapan | Teknologi baru di tempat kerja | Bimbingan dan kaunseling kerjaya murid |
|--------------|---------------------------------|-------------------------------|---------------------------------------|--|---|--------------------------------|--|
|              | %                               | %                             | %                                     | %  | %   | %                              | %                                      |
| Finland      | 8.3                             | 12.6                          | 5.4                                   | 4.3  | 1.3   | 13.9                           | 1.5                                    |
| Jepun        | 40.2                            | 40.6                          | 10.7                                  | 34.5   | 22.0  | 16.0                           | 42.9                                   |
| Korea        | 25.1                            | 36.0                          | 18.9                                  | 27.5   | 25.0  | 18.9                           | 42.6                                   |
| Malaysia     | 22.4                            | 10.0                          | 10.4                                  | 23.7   | 21.1  | 30.8                           | 17.3                                   |
| Singapura    | 10.1                            | 15.0                          | 4.9                                   | 8.3  | 9.2   | 9.8                            | 7.8                                    |
| Purata TALIS | 21.2                            | 22.8                          | 10.1                                  | 19.7   | 15.7  | 17.9                           | 22.4                                   |

## Pembangunan Profesionalisme menggunakan TMK

Berdasarkan data TALIS, 39.7% guru Malaysia dilaporkan sangat memerlukan kemahiran dalam amalan pentaksiran murid, 37.6% guru sangat memerlukan kemahiran TMK dalam pengajaran dan 31% guru sangat memerlukan kemahiran menggunakan teknologi baharu di tempat kerja. Peratusan ini lebih besar berbanding Finland (3.9%, 17.5% dan 13.9%), Korea (25.3%, 24.9% dan 18.9%) dan Singapura (11.9%, 11.8% dan 9.8%). Keperluan kemahiran menggunakan TMK dalam pengajaran dan kemahiran menggunakan teknologi

baharu di tempat kerja menggambarkan penggunaan teknologi yang semakin mencabar dalam aktiviti pengajaran dan pembelajaran (Drent & Meelissen, 2008).

Bagi negara Jepun dan Korea laporan menunjukkan lebih daripada 40% guru memerlukan pembangunan profesionalisme yang tinggi dalam bidang bimbingan dan kaunseling kerjaya murid. Antara dapatan lain yang sangat ketara bagi Jepun adalah keperluan yang tinggi terhadap pengetahuan dan pemahaman bidang mata pelajaran (51.0%), kecekapan pedagogi dalam mata pelajaran yang diajarkan (56.9%), kelakuan murid dan pengurusan bilik darjah (43%), pentaksiran murid (39.6%) dan pendekatan pembelajaran sendiri (40.2%). Oleh itu bagi guru Jepun hampir kesemua 14 keperluan untuk pembangunan profesionalisme adalah penting.

Jadual 4.11 menunjukkan perbandingan enam keperluan pembangunan profesionalisme guru Malaysia berdasarkan TALIS 2008 dan TALIS 2013. Secara umum, peratus kepentingan bagi enam bidang pembangunan profesionalisme semakin berkurang bagi tahun 2013 berbanding tahun 2008. Perbezaan yang besar dapat dilihat dalam bidang pengetahuan dan pemahaman bidang mata pelajaran yang berkurang sebanyak 28.1%. Bidang pengetahuan kurikulum pula berkurang sebanyak 12.1%, sementara pengajaran murid berkeperluan khas sebanyak 16%, pengajaran dalam suasana pelbagai budaya atau berbilang bahasa sebanyak 19.9%, kompetensi pedagogi sebanyak 6.3% dan kemahiran TMK dalam pengajaran sebanyak 6.3%.

Jadual 4.11

*Perbandingan Keperluan Pembangunan Profesionalisme Malaysia Berdasarkan TALIS 2008 dan TALIS 2013*

|  | Malaysia |        |      |        | Purata TALIS |        |      |        |
|--|----------|--------|------|--------|--------------|--------|------|--------|
|  | 2008     |        | 2013 |        | 2008         |        | 2013 |        |
|  | %        | (S.E.) | %    | (S.E.) | %            | (S.E.) | %    | (S.E.) |
| Pengetahuan dan pemahaman bidang mata pelajaran              | 56.8     | (1.5)  | 28.7 | (1.0)  | 47.5         | (0.9)  | 26.9 | (0.7)  |
| Kompetensi pedagogi dalam bidang mata pelajaran              | 43.8     | (1.2)  | 37.5 | (1.2)  | 30.8         | (0.7)  | 31.2 | (0.8)  |
| Pengetahuan kurikulum  | 29.9     | (1.1)  | 17.8 | (0.9)  | 20.4         | (0.6)  | 17.6 | (0.6)  |
| Mengajar murid berkeperluan khas                             | 25.9     | (1.1)  | 9.9  | (0.7)  | 25.8         | (0.7)  | 22.9 | (0.6)  |
| Mengajar dalam suasana pelbagai budaya atau berbilang bahasa | 30.3     | (1.3)  | 10.4 | (0.8)  | 20.4         | (0.7)  | 14.7 | (0.6)  |
| Kemahiran TMK untuk pengajaran                               | 43.8     | (1.2)  | 37.5 | (1.2)  | 24.2         | (0.3)  | 20.8 | (0.2)  |

Kajian TALIS juga meneliti kesan dua indeks (Kotak 4.2) keperluan perkembangan profesionalisme terhadap pelibatan guru dalam pelbagai aktiviti. Satu indeks mengukur keperluan pembangunan profesionalisme terhadap kepelbagaian pengajaran dan satu indeks mengukur pembangunan profesionalisme daripada aspek pedagogi. Secara keseluruhannya bagi 22 negara TALIS laporan indeks untuk keperluan pedagogi menunjukkan bahawa terdapat hubungan positif terhadap kemungkinan pelbagai aktiviti pembangunan profesionalisme yang disertai oleh guru. Indeks keperluan untuk kepelbagaian pengajaran juga mempunyai hubungan positif dengan kemungkinan guru membuat keputusan menyertai aktiviti pembangunan profesionalisme di negara Finland, Jepun, Korea, Singapura dan Malaysia.

#### Kotak 4.2: INDEKS KEPERLUAN PEMBANGUNAN PROFESIONALISME

##### **Keperluan Untuk Kepelbagaian Pengajaran**

- Pendekatan pembelajaran sendiri
- Mengajarkan murid keperluan khas
- Mengajar dalam persekitaran pelbagai budaya/bahasa
- Mengajarkan kemahiran merentas kurikulum
- Kaedah pembangunan kompetensi rentasan kemahiran bekerja untuk kerja atau kajian masa hadapan
- Bimbingan dan kaunseling kerjaya murid

##### **Keperluan Pedagogi**

- Pengetahuan dan pemahaman dalam bidang mata pelajaran
- Kompetensi pedagogi guru dalam bidang pengkhususan
- Pengetahuan dalam kurikulum.
- Amalan penilaian dan pentaksiran murid
- Tingkah laku murid dan pengurusan bilik darjah.

Jadual 4.12a

Hubungan dua indeks keperluan pembangunan profesionalisme terhadap pelibatan guru dalam pelbagai aktiviti pembangunan profesionalisme

| Negara    | Kursus/ bengkel/ konferen pendidikan/ seminar |   | Pelibatan dalam lawatan pemerhatian ke sekolah lain, premis perniagaan, organisasi awam, dan badan bukan kerajaan (NGO) |   | Pelibatan dalam perkhidmatan di premis perniagaan, organisasi awam, dan badan bukan kerajaan (NGO) |  |
|-----------|---|---|---|---|--|--|
|           | Kebergantungan                                | Kebergantungan                              | Kebergantungan  | Kebergantungan                              | Kebergantungan   | Kebergantungan   |
|           | :   | :   | :   | :   | :  | :  |
|           | Indek keperluan pedagogi                      | Indek keperluan untuk mengajar kepelbagaian | Indek keperluan pedagogi  | Indek keperluan untuk mengajar kepelbagaian | Indek keperluan pedagogi   | Indek keperluan untuk mengajar kepelbagaian <sup>6</sup> |
| Finland   | +   | +   | +   | +   |  |  |
| Jepun     | +   | +   | +   | +   | +  | +  |
| Korea     | +   | +   | +   | +   | +  | +  |
| Malaysia  | +   | +   |   | +   | +  | +  |
| Singapura |   |   |   | +   |  |  |

Jadual 4.12b

Hubungan dua indeks keperluan pembangunan profesionalisme terhadap pelibatan guru dalam pelbagai aktiviti pembangunan profesionalisme

| Negara    | Pelibatan dalam program kelayakan |   | Pelibatan dalam jaringan guru yang dibentuk khas untuk pembangunan profesionalisme guru |   | Pelibatan kajian individu atau kolaborasi untuk tajuk yang diminati dalam profesion. |   |
|-----------|-----------------------------------|---|---|---|--|---|
|           | Kebergantungan:                   | Kebergantungan:                             | Kebergantungan:   | Kebergantungan:                             | Kebergantungan:  | Kebergantungan:                             |
|           | Indek keperluan pedagogi          | Indek keperluan untuk mengajar kepelbagaian | Indek keperluan pedagogi  | Indek keperluan untuk mengajar kepelbagaian | Indek keperluan pedagogi   | Indek keperluan untuk mengajar kepelbagaian |
| Finland   | +                                 | +   | +   | +   | +  | +   |
| Jepun     |                                   |   | +   | +   | +  | +   |
| Korea     | +                                 | +   | +   | +   | +  | +   |
| Malaysia  | +                                 | +   | +   | +   | +  | +   |
| Singapura |                                   | +   |   |   | +  |   |

Jadual 4.12c

Hubungan dua indeks keperluan pembangunan profesionalisme terhadap pelibatan guru dalam pelbagai aktiviti pembangunan profesionalisme

| Negara    | Pelibatan dalam sistem mentor dan/atau pemerhatian rakan sejawat dan kejurulatihan sebagai sebahagian daripada tugas rasmi sekolah. |   |
|-----------|---|---|
|           | Kebergantungan:   | Kebergantungan:                             |
|           | Indek keperluan pedagogi  | Indek keperluan untuk mengajar kepelbagaian |
| Finland   |   | +   |
| Jepun     | +   | +   |
| Korea     | +   | +   |
| Malaysia  |   | +   |
| Singapura | +   |   |



Jadual 4.12 menunjukkan hubungan yang signifikan antara kedua-dua indeks dengan pelibatan guru dalam pelbagai aktiviti pembangunan perkembangan profesionalisme. Lajur pertama dalam Jadual 4.12 menunjukkan hubungan signifikan positif kedua-dua indeks terhadap keputusan guru untuk melibatkan diri dalam kursus, bengkel dan seminar. Tanda positif (+) merupakan indikator peningkatan pelibatan guru dalam kursus, bengkel dan seminar. Ini bermaksud sekiranya guru dilaporkan memerlukan kompetensi pedagogi dalam bidang mata pelajaran yang diajarkan dan kemahiran dalam kepelbagaian pengajaran untuk pembangunan profesionalisme, maka mereka merupakan kumpulan guru yang lebih berkemungkinan untuk melibatkan diri dalam kursus, bengkel dan seminar. Pemilihan guru dalam aktiviti pembangunan profesionalisme bergantung kepada tahap keperluan mereka dalam aspek pembangunan profesionalisme.

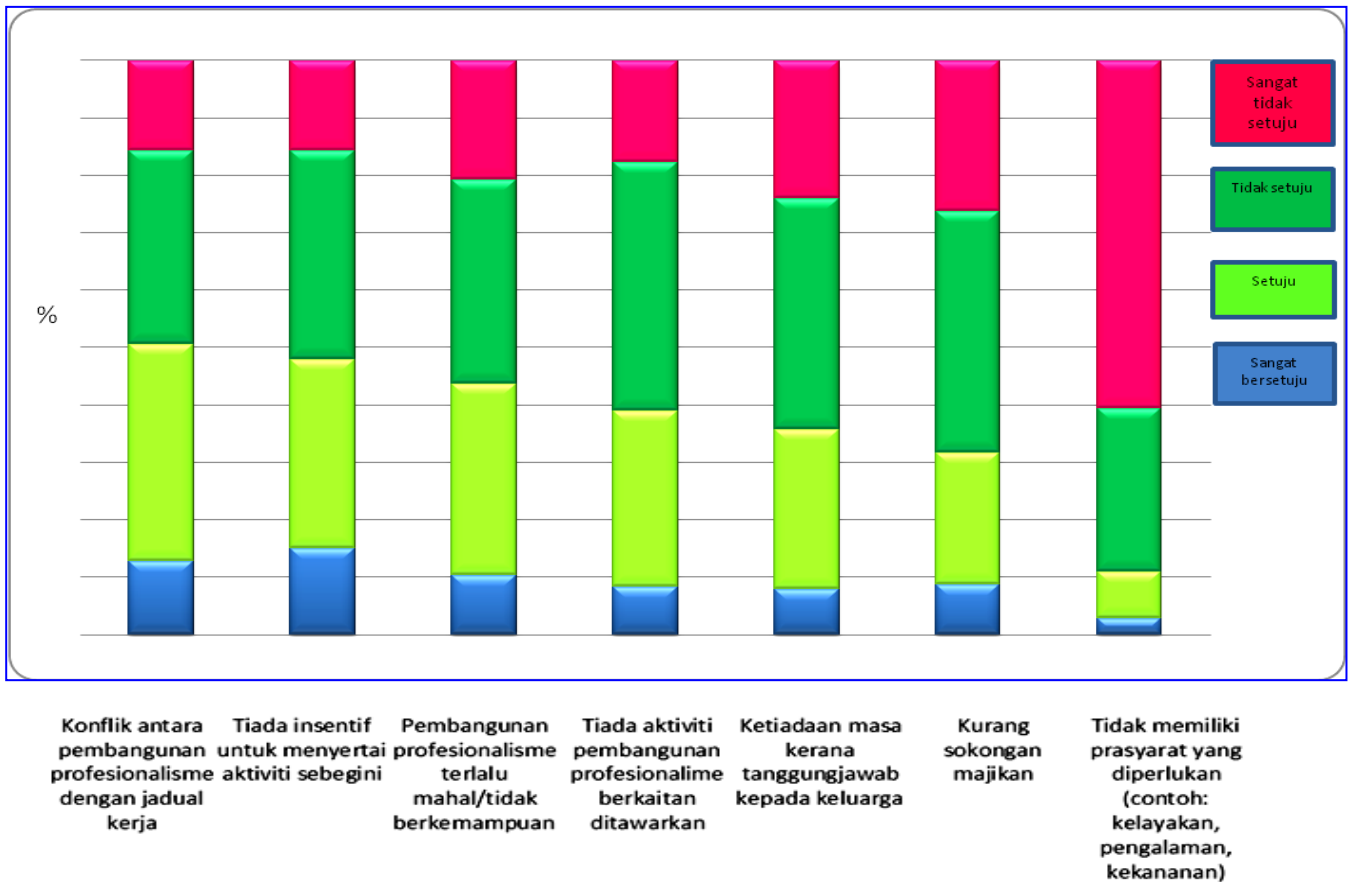
### HALANGAN KEPADA PENYERTAAN

Kajian TALIS turut meminta guru menyatakan halangan yang dihadapi berkaitan pelibatan mereka dalam aktiviti pembangunan profesionalisme. Jadual 4.13 dan Rajah 4.7 menunjukkan pelbagai halangan yang dihadapi oleh guru negara peserta TALIS untuk melibatkan diri dalam aktiviti pembangunan profesionalisme. Secara umum, mereka menyatakan bahawa halangan utama ialah konflik pembangunan profesionalisme dengan jadual kerja (51%) diikuti ketiadaan insentif untuk menyertai aktiviti pembangunan profesionalisme (48%). Walau bagaimanapun ketiadaan prasyarat seperti kelayakan, pengalaman dan kekananan bukanlah halangan utama untuk mereka menyertai aktiviti pembangunan profesionalisme.

Jadual 4.13  
*Halangan-halangan pelibatan guru dalam aktiviti pembangunan profesionalisme*

| Halangan-halangan  | Sangat tidak bersetuju | Tidak Bersetuju | Bersetuju | Sangat Bersetuju |
|--|------------------------|-----------------|-----------|------------------|
|  | %                      | %               | %         | %                |
| Konflik pembangunan profesionalisme dengan jadual kerja      | 16                     | 34              | 38        | 13               |
| Tiada insentif untuk menyertai aktiviti                      | 16                     | 36              | 33        | 15               |
| Pembangunan profesionalisme terlalu mahal/tidak berkemampuan | 21                     | 36              | 33        | 10               |
| Tiada tawaran aktiviti pembangunan profesionalisme           | 18                     | 43              | 31        | 8                |
| Tidak cukup masa kerana tanggungjawab kepada                 | 24                     | 40              | 28        | 8                |

|   |    |    |    |   |
|---|----|----|----|---|
| keluarga  |    |    |    |   |
| Kurang sokongan majikan   | 26 | 42 | 23 | 9 |
| Tidak memiliki prasyarat yang diperlukan (contoh: kelayakan, pengalaman, kekananan) | 60 | 28 | 8  | 3 |



Rajah 4.7. Halangan-halangan pelibatan guru dalam aktiviti pembangunan profesionalisme

### Halangan menyertai pembangunan profesionalisme berdasarkan negara

Sebagaimana yang dibincangkan di atas, halangan yang paling banyak yang biasa dilaporkan berkaitan penyertaan untuk aktiviti pembangunan profesionalisme ialah konflik jadual kerja. Jadual 4.14 menunjukkan halangan utama guru Malaysia ialah konflik pembangunan profesionalisme dengan jadual kerja (55.5%). Walau bagaimanapun, peratus ini lebih rendah berbanding guru di negara lain seperti Jepun (86.4%), Korea (83.1%) dan Singapura (62.2%). Halangan seterusnya bagi guru Malaysia adalah ketiadaan insentif untuk menyertai aktiviti pembangunan profesionalisme (36.8%). Halangan ini adalah lebih rendah berbanding Finland (42.9%), Jepun (38.0%), Korea

(57.0%) dan Singapura (37.3%). Manakala kos pembangunan profesionalisme yang terlalu mahal merupakan antara halangan utama guru di Jepun (62.1%) dan Korea (47.9%) untuk menyertai aktiviti pembangunan profesionalisme berbanding guru Malaysia (21.8%), Finland (23.1%) dan Singapura (19.8%). Peratusan halangan yang paling rendah bagi guru Malaysia adalah tidak memiliki prasyarat kelayakan (9.3%) yang diperlukan untuk mengikuti pembangunan profesionalisme. Ini bermakna prasyarat kelayakan seperti pengalaman dan kekananan bukanlah halangan besar bagi guru di Malaysia untuk mengikuti aktiviti pembangunan profesionalisme berbanding di Jepun (26.7%) dan di Korea (29.6%).

Jadual 4.14  
Halangan guru untuk menyertai pembangunan profesionalisme mengikut negara

| Negara       | Tidak mempunyai prasyarat kelayakan (cth. kelayakan, pengalaman, kekananan) | Kos pembangunan profesionalisme terlalu mahal/ di luar kemampuan | Kurang sokongan majikan | Konflik antara pembangunan profesionalisme dengan jadual kerja | Kekurangan masa kerana tanggung jawab keluarga | Tiada pembangunan profesionalisme yang berkaitan ditawarkan | Tiada insentif untuk menyertai aktiviti seumpamanya |
|--------------|---|--|-------------------------|--|--|---|---|
|              | %   | %  | %                       | %  | %  | %   | %   |
| Finland      | 7.1   | 23.1   | 23.2                    | 51.9   | 37.0   | 39.8  | 42.9  |
| Jepun        | 26.7  | 62.1   | 59.5                    | 86.4   | 52.4   | 37.3  | 38.0  |
| Korea        | 29.6  | 47.9   | 70.2                    | 83.1   | 47.4   | 43.4  | 57.0  |
| Malaysia     | 9.3   | 21.8   | 17.7                    | 55.5   | 26.6   | 23.4  | 36.8  |
| Singapura    | 15.6  | 19.8   | 21.0                    | 62.2   | 45.2   | 22.4  | 37.3  |
| Purata TALIS | 11.1  | 43.8   | 31.6                    | 50.6   | 35.7   | 39.0  | 48.0  |

## RINGKASAN DAN IMPLIKASI DASAR UTAMA

Bab ini mengkaji corak masa kini berkaitan kesediaan dan penyertaan guru negara TALIS dalam induksi, *mentoring* dan aktiviti pembangunan profesionalisme guru sekolah menengah rendah. Pembangunan profesionalisme berterusan merupakan aspek utama dan menjadi perbincangan dalam polisi berkaitan pendidikan kerana ia amat relevan bagi menambah baik pencapaian dan keberkesanan pendidikan serta meningkatkan komitmen guru terhadap tugas (Angrist & Lavy, 2001). Kajian serta rujukan yang diketengahkan sebelum ini dapat memberikan maklumat penting kepada pembuat dasar yang menyokong kepentingan peluang pembangunan profesionalisme berterusan sepanjang tempoh kerjaya.

Sebagaimana yang dibincangkan dalam Bab 2, guru baharu sering meluahkan perasaan tidak bersedia untuk melaksanakan pelbagai tugas mereka, walaupun telah menghadiri program persediaan guru baharu. Pembangunan profesionalisme dan sokongan bukan sahaja satu keperluan untuk mengisi ruang lompang dalam kemahiran yang dimiliki oleh guru baharu, tetapi juga bagi membangunkan kepakaran guru secara berterusan sepanjang kerjaya mereka. Pembangunan profesionalisme adalah penting untuk guru tanpa mengira peringkat bagi membolehkan guru menguasai perubahan terkini yang dihadapi oleh guru berkaitan penyelidikan, kaedah, amalan dan keperluan murid. Oleh yang demikian, data TALIS telah menyediakan laporan dapatan yang mempunyai implikasi ke atas dasar yang berkaitan dengan pembangunan profesionalisme guru untuk semua peringkat kerjaya guru.

### **Menggalakkan sekolah untuk menawarkan program induksi formal bagi guru baharu serta menegaskan penyertaan guru**

Program induksi guru baharu mempunyai pengaruh yang lebih besar terhadap tingkah laku guru pada masa hadapan. Data TALIS menunjukkan di kebanyakan negara, guru yang pernah terlibat dalam program induksi lebih cenderung untuk menyertai pembangunan profesionalisme, sehingga melibatkan lebih daripada tiga penyertaan aktiviti pembangunan profesionalisme berbanding dengan guru yang tidak pernah menyertai program induksi formal. Penyertaan dalam program induksi ketika mula bekerja juga mempunyai hubung kait yang positif dengan keputusan guru tersebut untuk membantu guru lain sebagai mentor.

Data TALIS juga menunjukkan di kebanyakan negara telahpun mempunyai program induksi di sekolah namun guru tidak mengambil bahagian. Oleh itu, adalah penting bukan sahaja untuk pihak sekolah menawarkan program induksi secara formal, guru juga perlu mengikuti program tersebut. Penggubal dasar dan pemimpin sekolah perlu memahami faktor yang menghalang guru daripada menghadiri program seperti ini dan memastikan semua guru baharu mengikuti aktiviti tersebut. Aktiviti sokongan awal terhadap guru dapat mempengaruhi aktiviti pembangunan profesionalisme guru secara signifikan dalam jangka panjang. Penyertaan guru dalam program induksi ketika mula berkerja mempunyai hubung kait yang positif terhadap keputusan guru untuk membantu guru lain

sebagai mentor pada masa akan datang, dan mempengaruhi guru untuk lebih giat menyertai aktiviti pembangunan profesionalisme.

### **Menyokong penyertaan guru dalam program *mentoring* bagi semua peringkat kerjaya mereka**

Terdapat bukti yang jelas menunjukkan bahawa guru yang mempunyai sokongan mentor dapat meningkatkan pencapaian murid (Rockoff, 2008). Walau bagaimanapun, secara puratanya bagi semua negara TALIS 2013, satu per empat daripada guru yang bekerja di sekolah dilaporkan tidak mempunyai program *mentoring*. Dapatan TALIS juga menunjukkan walaupun terdapat *mentoring* di sekolah, tidak semua guru mengambil peluang untuk melibatkan diri. *Mentoring* memberi peluang kepada guru untuk membina hubungan dengan rakan sejawat dan berkolaborasi bagi memperbaiki amalan pengajaran. *Mentoring* adalah pembangunan profesionalisme yang mudah serta berterusan dan boleh dilakukan pada bila-bila masa dalam konteks sekolah itu sendiri. Penggubal dasar perlu memberikan sokongan kepada sekolah bagi membangunkan sistem *mentoring* dengan mengambil kira amalan terbaik berdasarkan kajian terkini untuk pelaksanaan yang lebih berjaya. Pemimpin sekolah perlu memberikan guru masa dan memadankan guru dengan mentor yang mengajarkan mata pelajaran yang sama. Guru perlu melibatkan diri sebagai mentor dan mentee, tanpa mengira tahap pengalaman kerja mereka (contohnya seorang guru yang lebih muda boleh menjadi mentor melibatkan penggunaan TMK kepada guru lain yang lebih berpengalaman).

### **Memastikan ketersediaan dan penyertaan semua guru dalam pembangunan profesionalisme**

TALIS 2013 melihat penyertaan guru dalam pelbagai aktiviti pembangunan profesionalisme dan laporan data menunjukkan secara purata 90% guru negara TALIS mengambil bahagian dalam aktiviti pembangunan profesionalisme. Walau bagaimanapun, didapati satu perempat daripada guru dilaporkan tidak menyertai mana-mana aktiviti pembangunan profesionalisme di beberapa negara TALIS.

Tahap intensiti penyertaan guru dalam aktiviti pembangunan profesionalisme dipengaruhi oleh bentuk sokongan yang diterima oleh guru. Sesetengah negara memberi sokongan yang agak tinggi untuk guru, termasuk membayar aktiviti pembangunan profesionalisme yang dihadiri oleh guru, menjadualkan masa untuk latihan semasa hari persekolahan dan juga memberi sokongan lain yang bukan dalam bentuk kewangan., Sokongan sebegini tidak disediakan untuk guru di beberapa negara lain.

Sekiranya penggubal dasar dan pemimpin sekolah menyedari kepentingan pembangunan profesionalisme untuk menambah baik mutu pengajaran guru, maka sokongan kewangan perlu disediakan bagi membolehkan pelibatan guru. Walau bagaimanapun, ini bukanlah sesuatu yang mudah. Bagi sekolah yang mempunyai kakitangan yang ramai, peruntukan kewangan terpaksa dioptimumkan bagi membolehkan lebih ramai guru mengikuti aktiviti pembangunan profesionalisme. Strategi menghantar guru keluar bagi menghadiri aktiviti pembangunan profesionalisme juga mungkin bukan jalan terbaik. Tambahan pula, guru mungkin tidak dapat mengenal pasti kursus atau aktiviti yang paling sesuai dengan keperluan dan menepati jadual waktu mereka walaupun kadangkala terdapat banyak tawaran untuk aktiviti pembangunan profesionalisme dalam pasaran.

Sekolah boleh membangun dan menggunakan sistem *mentoring* untuk sekolah atau antara sekolah bagi menyediakan peluang pembangunan profesionalisme guru. Pembangunan profesionalisme yang dirancang perlulah mengikut keperluan guru agar dapat membantu guru mengenal pasti tawaran terbaik untuk mereka. Menurut kajian literatur, penggunaan pembelajaran dan strategi penyelidikan yang berfokuskan kolaborasi akan dapat menyediakan ruang perbincangan bagi pembangunan profesionalisme yang berkualiti (Cordingley 2005; Katz, Sutherland & Earl, 2005; Fullan, 2006). Oleh itu, galakan penyertaan guru dalam aktiviti pembangunan profesionalisme untuk meningkatkan kolaborasi dalam kalangan guru bukan sahaja menyediakan guru dengan kemahiran baharu malah boleh meningkatkan hubungan dalam kalangan guru dalam atau luar sekolah.

## **Mengenepikan halangan untuk guru menyertai pembangunan profesionalisme**

Akhir sekali, laporan menunjukkan faktor utama guru tidak melibatkan diri dalam aktiviti pembangunan profesionalisme adalah disebabkan konflik masa dengan jadual kerja dan ketiadaan sebarang insentif untuk menyertai aktiviti sedemikian. Bagi kebanyakan negara, sebilangan guru (dengan jumlah yang signifikan) turut melaporkan bahawa mereka tidak mendapat akses untuk menyertai aktiviti pembangunan profesionalisme yang relevan dengan keperluan mereka. Alasan ini adalah antara penyebab utama bagi penyertaan guru yang rendah dalam aktiviti pembangunan profesionalisme di beberapa negara peserta TALIS. Guru akan menghadapi kesukaran untuk mengambil bahagian dalam aktiviti pembangunan profesionalisme jika mereka tidak mempunyai masa atau mendapat kelonggaran dalam jadual kerja mereka atau jika tiada tawaran aktiviti pembangunan profesionalisme. Ketiadaan insentif, sama ada dalam bentuk kewangan atau bukan kewangan, untuk mengikuti aktiviti pembangunan profesionalisme turut memberi kesan yang mendalam. Antara insentif yang boleh ditawarkan termasuklah memberikan pengiktirafan kepada guru secara terbuka serta mengaitkan dengan aktiviti pembangunan profesionalisme kepada satu pelan pembangunan jangka masa panjang yang dapat mendorong guru untuk meningkatkan penyertaan dalam aktiviti pembangunan profesionalisme yang seterusnya. Hal ini penting terutamanya apabila guru terpaksa meninggalkan tugas utama mereka, iaitu mengajar, untuk mengikuti aktiviti pembangunan profesionalisme ini. Masa guru adalah sangat berharga, terutamanya apabila guru terpaksa menghadiri kursus dan meninggalkan tugas utama mereka, iaitu mengajar. Di samping itu, galakan untuk guru menyertai aktiviti pembangunan profesionalisme juga perlu dipertingkatkan, bagi membolehkan mereka memahami dan mengenal pasti aktiviti pembangunan profesionalisme yang paling bermanfaat untuk mereka.

## **BAB 5**

### **MENINGKATKAN PENGAJARAN MELALUI PENILAIAN DAN MAKLUM BALAS**

#### **Abstrak**

Bab ini memberi tumpuan kepada penilaian dan maklum balas daripada guru yang diperoleh secara formal serta maklum balas rasmi dan tidak rasmi daripada sumber dalaman dan luaran di sekolah. Bab ini juga meneroka fokus serta kandungan penilaian dan maklum balas yang diterima oleh guru, serta kesan penilaian dan maklum balas tersebut. Akhir sekali, bab ini membincangkan sama ada faktor lain seperti peningkatan autonomi sekolah mempunyai pengaruh terhadap penilaian dan maklum balas guru.

#### **SOROTAN**

- Guru menerima maklum balas daripada pelbagai sumber. Secara purata hampir 80% guru daripada negara peserta TALIS menerima maklum balas setelah pemantauan bilik darjah dilaksanakan. Hampir 67% menerima maklum balas setelah murid memperoleh markah ujian mereka. Pemantauan bilik darjah serta maklum balas dan keputusan berasaskan data merupakan elemen penting untuk menambah baik pengajaran.
- Guru melaporkan maklum balas yang mereka terima memberi fokus kepada beberapa aspek pengajaran. Secara purata, 9 daripada 10 guru melaporkan aspek maklum balas yang diterima menekankan kepada prestasi murid, kompetensi pedagogi guru dalam mata pelajaran yang diajar dan pengurusan bilik darjah. Maklum balas daripada murid dan ibu bapa kurang diberi penekanan sebagai input kepada pengajaran guru.
- Guru berpandangan penilaian yang mereka terima menyumbang kepada perubahan positif dalam pekerjaan mereka. Lebih 60% guru melaporkan penilaian yang mereka terima mendorong kepada perubahan positif dalam amalan pengajaran. Lebih 50%



guru berpandangan penilaian ini mendorong kepada perubahan positif dari segi penilaian murid dan amalan pengurusan bilik darjah.

- Penilaian formal guru tidak mempengaruhi secara signifikan terhadap pemberian ganjaran kewangan kepada guru berprestasi tinggi atau menyumbang kepada peningkatan kerjaya guru. Secara purata, hampir 80% guru melaporkan kenaikan gaji tahunan diberikan tanpa mengambil kira penilaian yang diterima. Di samping itu, 44% guru bekerja di sekolah di mana pengetua melaporkan bahawa penilaian guru tidak menyumbang kepada peluang untuk meningkatkan kerjaya.
- Penilaian formal guru didapati memberi implikasi ke arah pembangunan guru di kebanyakan sekolah. Lebih 80% guru bekerja di sekolah di mana penilaian secara formal digunakan untuk pembangunan guru atau perancangan latihan. Walaupun guru menerima pelbagai bentuk maklum balas, maklum balas secara menyeluruh yang dikaitkan kepada penambahbaikan amalan pengajaran dan pembelajaran di sekolah kurang diberi penekanan. Dapatan TALIS menunjukkan hampir 50% guru melaporkan bahawa sistem penilaian dan maklum balas di sekolah mereka dilaksanakan secara umumnya untuk memenuhi keperluan pentadbiran.

## PENGENALAN

Penilaian dan maklum balas guru adalah komponen penting dalam kerjaya dan pembangunan seseorang guru. Tujuan utama adalah untuk menyediakan guru dengan input yang berharga supaya lebih memahami dan meningkatkan amalan pengajaran mereka. Walau bagaimanapun, penilaian dan maklum balas guru juga digunakan untuk mengenal pasti program pembangunan profesionalisme atau peluang kerjaya mereka. Kajian menunjukkan bahawa sistem sekolah berprestasi tinggi memberi keutamaan bagi membangunkan guru yang berkesan dan menggunakan sistem secara efektif untuk memastikan semua murid mendapat manfaat daripada amalan pengajaran yang baik (Barber & Mourshed, 2007). Penilaian guru dan maklum balas dapat meningkatkan pemahaman guru terhadap kaedah dan amalan pengajaran mereka, serta pembelajaran murid (Santiago & Benavides, 2009). Penilaian dan sistem maklum balas juga boleh digunakan untuk meningkatkan peluang pembangunan profesionalisme untuk guru serta mengiktiraf prestasi.

### Definisi penilaian dan maklum balas guru

Penilaian dan maklum balas boleh merangkumi beberapa komponen. TALIS membezakan antara penilaian guru, maklum balas kepada guru secara individu, penilaian guru secara formal dan maklum balas sistem penilaian di sekolah secara keseluruhan. Setiap komponen didefinisikan seperti berikut:

- **Penilaian formal guru:** Ini berlaku apabila guru dinilai oleh pengetua, nazir atau rakan sejawat. Penilaian formal guru merupakan sebahagian daripada pengurusan prestasi dan sering melibatkan prosedur dan kriteria tertentu berbanding pendekatan tidak formal (perbincangan tidak formal). Bagi TALIS maklumat mengenai penilaian formal guru diperoleh daripada pengetua.
- **Maklum balas guru:** Definisinya luas dan meliputi apa jua komunikasi yang guru terima tentang pengajaran berdasarkan tugas mereka (contoh: pemerhatian bilik darjah, pengajaran dan pembelajaran murid, perbincangan tentang kurikulum dan pencapaian murid). Maklumat ini boleh diperoleh melalui perbincangan tidak formal.

- **Penilaian guru dan maklum balas yang diperoleh di sekolah secara umum:** Ini didefinisikan sebagai penilaian kerja guru melalui beberapa cara, iaitu pendekatan yang lebih formal (melibatkan prosedur dan kriteria) kepada pendekatan yang lebih tidak formal (perbincangan tidak formal). Dalam kajian TALIS guru memberi maklum balas berkaitan penilaian dan maklum balas yang diperoleh di sekolah secara keseluruhan berbanding secara individu.

## Penilaian guru secara formal

### a. Peratusan guru yang dinilai secara formal

Jadual 5.1 menunjukkan penilaian secara formal (PSF) yang dilaksanakan oleh pengetua untuk menilai guru. Semua pengetua sekolah di Korea dan Singapura melaporkan menggunakan pendekatan PSF bagi menilai dan memberi maklum balas tentang pengajaran guru. Di Malaysia, 99.1% pengetua sekolah melaporkan menggunakan pendekatan PSF untuk tujuan tersebut. Peratusan pengetua menggunakan pendekatan penilaian di Korea, Singapura, Jepun dan Malaysia adalah lebih tinggi berbanding peratusan purata TALIS (94.9%). Peratusan pengetua di Finland yang menggunakan PSF adalah lebih rendah, iaitu 74.1% berbanding purata TALIS (94.9%). Ini bererti hampir satu per empat guru yang mengajar di Finland tidak dinilai menggunakan PSF.

Jadual 5.1  
*Penilaian secara formal (PSF) oleh pentadbir sekolah untuk menilai guru*

| Negara       | Peratus guru yang dinilai secara PSF |        |
|--------------|--------------------------------------|--------|
|              | %                                    | (S.E.) |
| Jepun        | 96.2                                 | (1.1)  |
| Finland      | 74.1                                 | (4.2)  |
| Singapura    | 100.0                                | (0.0)  |
| Korea        | 100.0                                | (0.0)  |
| Malaysia     | 99.1                                 | (0.9)  |
| Purata TALIS | 94.9                                 | (0.3)  |

Enam kaedah digunakan oleh pengetua untuk melaksanakan PSF (Jadual 5.1), seperti berikut;

- pemantauan pengajaran secara langsung di dalam bilik darjah;
- soal selidik murid tentang pengajaran guru;
- pentaksiran pengetahuan guru berkaitan isi kandungan mata pelajaran
- analisis skor ujian murid;
- pentaksiran sendiri terhadap kerja guru; dan
- soal selidik atau perbincangan dengan ibu bapa atau penjaga.

b. Kaedah penilaian guru secara formal.

Jadual 5.2 menunjukkan semua guru di Malaysia dinilai tentang pengajaran mereka melalui kaedah yang berbeza. Pemantauan secara langsung terhadap pengajaran guru (100%) dan analisis skor ujian murid (100%) merupakan kaedah utama yang digunakan untuk menilai guru berdasarkan laporan pengetua sekolah Malaysia. Dapatan TALIS juga menunjukkan semua guru Malaysia menerima maklum balas terhadap pengajaran. Negara seperti Singapura (100%), Jepun (98.4%) dan Korea (100%) turut memilih kaedah pemantauan pengajaran guru secara langsung sebagai kaedah utama dalam memberi maklum balas terhadap pengajaran guru. Pada masa yang sama kaedah analisis skor ujian murid untuk menilai pengajaran guru juga merupakan antara pilihan utama negara Singapura (98.5%), Jepun (97.6%) dan Korea (98.7%) untuk membantu memberi maklum balas terhadap pengajaran guru. Peratusan yang dicatat adalah melepasi peratusan keseluruhan TALIS, iaitu pemantauan pengajaran secara langsung (94.9%) dan analisis skor ujian murid (95.3%). Dapatan ini berbeza dengan Finland yang menjadikan soal selidik atau perbincangan dengan ibu bapa atau penjaga (97.9%) sebagai kaedah utama untuk menilai dan memberi maklum balas terhadap pengajaran guru, diikuti dengan soal selidik murid tentang pengajaran guru (85.3%). Dapatan kajian ini lebih besar berbanding purata keseluruhan TALIS, iaitu soal selidik atau perbincangan dengan ibu bapa atau penjaga (88.7%) dan soal selidik murid tentang pengajaran guru (78.8%).

Jadual 5.2

Peratus guru menengah rendah yang dinilai melalui enam kaedah penilaian berdasarkan maklum balas pengetua

| Negara       | Pemantauan pengajaran secara langsung |        | Soal selidik murid tentang pengajaran |        | Pentaksiran pengetahuan isi kandungan mata pelajaran |        | Analisis skor ujian murid |        | Pentaksiran sendiri guru terhadap kerja |        | Soal selidik atau perbincangan dengan ibu bapa atau penjaga |        |
|--------------|---------------------------------------|--------|---------------------------------------|--------|--|--------|---------------------------|--------|---|--------|---|--------|
|              | %                                     | (S.E.) | %                                     | (S.E.) | %  | (S.E.) | %                         | (S.E.) | %                                       | (S.E.) | %   | (S.E.) |
| Malaysia     | 100.0                                 | (0.0)  | 78.9                                  | (3.5)  | 92.6   | (2.3)  | 100.0                     | (0.0)  | 93.4                                    | (2.0)  | 98.1  | (1.2)  |
| Singapura    | 100.0                                 | (0.0)  | 74.5                                  | (0.2)  | 96.8   | (0.1)  | 98.5                      | (0.0)  | 97.1                                    | (0.0)  | 92.6  | (0.1)  |
| Jepun        | 98.4                                  | (1.2)  | 86.5                                  | (2.7)  | 63.6   | (3.7)  | 97.6                      | (1.1)  | 92.1                                    | (2.2)  | 86.8  | (2.4)  |
| Korea        | 100.0                                 | (0.0)  | 93.8                                  | (2.0)  | 82.2   | (3.3)  | 98.7                      | (0.9)  | 79.9                                    | (3.3)  | 81.4  | (3.2)  |
| Finland      | 78.3                                  | (4.0)  | 85.3                                  | (4.0)  | 37.8   | (4.9)  | 73.8                      | (5.0)  | 60.1                                    | (4.5)  | 97.9  | (1.6)  |
| Purata TALIS | 94.9                                  | (0.3)  | 78.8                                  | (0.6)  | 75.6   | (0.6)  | 95.3                      | (0.3)  | 81.1                                    | (0.5)  | 88.7  | (0.5)  |

### Menilai dan memberi maklum balas terhadap pengajaran guru

Pihak yang terlibat dalam menilai dan memberi maklum balas terhadap pengajaran guru terdiri daripada individu atau badan luar, pengetua sekolah, pihak pengurusan sekolah, mentor, dan guru yang tidak terlibat dalam pengurusan sekolah. Individu atau badan luar merujuk kepada nazir, pegawai Pejabat Pendidikan Daerah (PPD) atau pihak luar sekolah. Guru lain merujuk kepada guru yang tidak terlibat dalam pengurusan sekolah. Jadual 5.3 menunjukkan peratusan individu atau badan luar yang menilai guru mengajar menggunakan enam kaedah berbeza seperti mana dilaporkan oleh pengetua sekolah. Individu atau badan luar paling kerap menggunakan pentaksiran pengetahuan isi kandungan mata pelajaran (18.5%) bagi mendapatkan maklum balas pengajaran guru di Malaysia. Bagi Jepun (39.7%) dan Korea (24.0%) pemantauan secara langsung paling kerap dijalankan oleh individu atau badan luar yang diberikan lebih autonomi untuk memberi maklum balas terhadap pengajaran guru. Finland (18.4%) dan Singapura (4.6%) pula menggunakan soal selidik murid sebagai alat pengukuran utama menilai pengajaran guru. Individu atau badan luar daripada ketiga-tiga buah negara, Malaysia (8.3%), Jepun (5.4%) dan Korea (1.7%) paling kurang menggunakan kaedah pentaksiran sendiri terhadap kerja sebagai alat pengukuran untuk menilai dan mendapat maklum balas tentang pengajaran guru. Kelima-lima negara tersebut berada di bawah purata keseluruhan TALIS (9.5%) dalam menjalankan kaedah pentaksiran sendiri terhadap guru.

Jadual 5.3  
Peratusan individu atau badan luar yang menilai guru di sekolah

| Negara       | Pemantauan pengajaran secara langsung |        | Soal selidik murid tentang pengajaran |        | Pentaksiran pengetahuan isi kandungan mata pelajaran |        | Analisis skor ujian murid |        | Pentaksiran sendiri terhadap kerja |        | Soal selidik atau perbincangan dengan ibu bapa atau penjaga |        |
|--------------|---------------------------------------|--------|---------------------------------------|--------|--|--------|---------------------------|--------|------------------------------------|--------|---|--------|
|              | %                                     | (S.E.) | %                                     | (S.E.) | %  | (S.E.) | %                         | (S.E.) | %                                  | (S.E.) | %   | (S.E.) |
| Malaysia     | 16.3                                  | (3.3)  | 11.5                                  | (2.5)  | 18.5   | (3.3)  | 13.1                      | (2.9)  | 8.3                                | (1.9)  | 8.6   | (2.5)  |
| Singapura    | 2.6                                   | (0.1)  | 4.6                                   | (0.1)  | 1.5  | (0.0)  | 4.4                       | (0.1)  | 2.1                                | (0.1)  | 0.0   | (0.0)  |
| Jepun        | 39.7                                  | (3.8)  | 10.0                                  | (2.4)  | 6.7  | (1.8)  | 7.7                       | (2.1)  | 5.4                                | (1.7)  | 10.7  | (2.3)  |
| Korea        | 24.0                                  | (3.6)  | 4.7                                   | (1.8)  | 4.7  | (1.8)  | 3.1                       | (1.4)  | 1.7                                | (1.0)  | 2.0   | (1.1)  |
| Finland      | 0.7                                   | (0.7)  | 18.4                                  | (3.6)  | 5.4  | (2.3)  | 11.7                      | (3.5)  | 0.9                                | (0.9)  | 6.0   | (2.4)  |
| Purata TALIS | 23.6                                  | (0.6)  | 17.5                                  | (0.5)  | 21.2   | (0.5)  | 20.1                      | (0.6)  | 9.5                                | (0.4)  | 6.7   | (0.4)  |

Jadual 5.4 pula menunjukkan bahawa pemantauan secara langsung terhadap pengajaran guru merupakan pilihan utama pengetua sekolah di Malaysia (81.1%), Singapura (87.2%), Jepun (96.7%) dan Korea (78.7%) bagi menilai dan mendapatkan maklum balas terhadap pengajaran guru. Manakala, pilihan utama pengetua Finland adalah secara soal selidik atau perbincangan dengan ibu bapa atau penjaga (80.5%). Walau bagaimanapun, peratusan pengetua sekolah melaksanakan pemantauan pengajaran secara langsung bagi semua negara melebihi purata keseluruhan TALIS (76.1%). Dapatan juga menunjukkan pengetua di empat buah negara, iaitu Malaysia (41.8%), Singapura (34.1%), Jepun (39.9%) dan Korea (33.0%) paling kurang menggunakan soal selidik murid untuk menilai dan mendapatkan maklum balas tentang pengajaran guru. Walau bagaimanapun, Malaysia dan Jepun melebihi purata keseluruhan TALIS (37.7%).

Jadual 5.4  
Peratusan pengetua sekolah menilai guru

| Negara       | Pemantauan pengajaran secara langsung |        | Soal selidik murid tentang pengajaran |        | Pentaksiran pengetahuan isi kandungan mata pelajaran |        | Analisis skor ujian murid |        | Pentaksiran sendiri terhadap kerja |        | Soal selidik atau perbincangan dengan ibu bapa atau penjaga |        |
|--------------|---------------------------------------|--------|---------------------------------------|--------|--|--------|---------------------------|--------|------------------------------------|--------|---|--------|
|              | %                                     | (S.E.) | %                                     | (S.E.) | %  | (S.E.) | %                         | (S.E.) | %                                  | (S.E.) | %   | (S.E.) |
| Malaysia     | 81.1                                  | (3.4)  | 41.8                                  | (4.7)  | 57.4   | (4.6)  | 65.4                      | (3.9)  | 60.6                               | (4.0)  | 72.0  | (4.2)  |
| Singapura    | 87.2                                  | (0.1)  | 34.1                                  | (0.2)  | 51.3   | (0.2)  | 82.4                      | (0.1)  | 62.0                               | (0.2)  | 85.1  | (0.2)  |
| Jepun        | 96.7                                  | (1.5)  | 39.9                                  | (3.8)  | 48.0   | (3.8)  | 42.3                      | (3.7)  | 79.8                               | (3.1)  | 65.5  | (3.8)  |
| Korea        | 78.7                                  | (2.9)  | 33.0                                  | (3.7)  | 43.1   | (4.1)  | 50.2                      | (4.0)  | 32.5                               | (3.6)  | 41.5  | (3.8)  |
| Finland      | 77.7                                  | (4.1)  | 38.6                                  | (5.2)  | 32.5   | (5.0)  | 35.8                      | (5.1)  | 53.8                               | (4.8)  | 80.5  | (3.7)  |
| Purata TALIS | 76.1                                  | (0.6)  | 37.7                                  | (0.7)  | 43.7   | (0.7)  | 62.9                      | (0.7)  | 58.4                               | (0.7)  | 71.5  | (0.6)  |

Jadual 5.5 menunjukkan pihak pengurusan sekolah di Malaysia memilih kaedah pemantauan pengajaran secara langsung (84.1%) sebagai kaedah utama untuk menilai dan mendapatkan maklum balas terhadap pengajaran guru. Begitu juga dengan negara Singapura (97.5%) dan Korea (56.7%). Peratusan ini melepasi purata TALIS (54.6%). Negara Jepun pula menggunakan kaedah analisis skor ujian murid (70.3%), manakala Finland menggunakan soal selidik atau perbincangan dengan ibu bapa atau penjaga (35.3%).

Jadual 5.5  
Peratusan pihak pengurusan sekolah menilai guru di sekolah

| Negara       | Pemantauan pengajaran secara langsung |        | Soal selidik murid tentang pengajaran |        | Pentaksiran pengetahuan isi kandungan mata pelajaran |        | Analisis skor ujian murid |        | Pentaksiran sendiri terhadap kerja |        | Soal selidik atau perbincangan dengan ibu bapa atau penjaga |        |
|--------------|---------------------------------------|--------|---------------------------------------|--------|--|--------|---------------------------|--------|------------------------------------|--------|---|--------|
|              | %                                     | (S.E.) | %                                     | (S.E.) | %  | (S.E.) | %                         | (S.E.) | %                                  | (S.E.) | %   | (S.E.) |
| Malaysia     | 84.1                                  | (3.1)  | 46.5                                  | (4.4)  | 74.4   | (3.5)  | 79.9                      | (3.2)  | 74.7                               | (3.6)  | 83.3  | (3.5)  |
| Singapura    | 97.5                                  | (0.1)  | 61.7                                  | (0.2)  | 95.1   | (0.1)  | 96.5                      | (0.0)  | 91.1                               | (0.1)  | 84.2  | (0.2)  |
| Jepun        | 52.9                                  | (3.8)  | 57.7                                  | (3.9)  | 25.1   | (3.4)  | 70.3                      | (3.5)  | 49.3                               | (4.0)  | 66.3  | (3.6)  |
| Korea        | 56.7                                  | (4.0)  | 44.8                                  | (4.3)  | 39.1   | (3.9)  | 55.4                      | (4.2)  | 38.3                               | (4.2)  | 42.6  | (4.0)  |
| Finland      | 5.3                                   | (2.5)  | 26.0                                  | (4.9)  | 2.1  | (1.6)  | 16.0                      | (4.4)  | 7.9                                | (2.6)  | 35.3  | (5.4)  |
| Purata TALIS | 54.6                                  | (0.6)  | 43.9                                  | (0.7)  | 38.4   | (0.7)  | 66.8                      | (0.7)  | 50.3                               | (0.7)  | 59.3  | (0.7)  |

Jadual 5.6 menunjukkan di Malaysia penilaian oleh mentor menggunakan kaedah pemantauan pengajaran secara langsung (43.6%) sebagai kaedah utama untuk mendapat maklum balas tentang pengajaran guru. Di Singapura dan Korea pengetua juga melaporkan 52.6% dan 37.2% mentor yang dilantik menggunakan kaedah pemantauan pengajaran secara langsung sebagai kaedah utama mengumpul maklum balas tentang pengajaran guru. Walau bagaimanapun, di Finland penggunaan sistem mentor hampir tidak digunakan untuk menilai dan mendapatkan maklum balas tentang pengajaran guru.

Jadual 5.6  
Peratusan mentor menilai guru di sekolah

| Negara       | Pemantauan pengajaran secara langsung |        | Soal selidik murid tentang pengajaran |        | Pentaksiran pengetahuan isi kandungan mata pelajaran |        | Analisis skor ujian murid |        | Pentaksiran sendiri terhadap kerja |        | Soal selidik atau perbincangan dengan ibu bapa atau penjaga |        |
|--------------|---------------------------------------|--------|---------------------------------------|--------|--|--------|---------------------------|--------|------------------------------------|--------|---|--------|
|              | %                                     | (S.E.) | %                                     | (S.E.) | %  | (S.E.) | %                         | (S.E.) | %                                  | (S.E.) | %   | (S.E.) |
| Malaysia     | 43.6                                  | (4.8)  | 21.9                                  | (3.7)  | 25.7   | (3.7)  | 29.4                      | (4.0)  | 25.3                               | (3.9)  | 17.0  | (3.0)  |
| Singapura    | 52.6                                  | (0.3)  | 17.0                                  | (0.2)  | 41.5   | (0.3)  | 23.9                      | (0.2)  | 30.7                               | (0.2)  | 22.0  | (0.2)  |
| Jepun        | 33.3                                  | (3.5)  | 27.4                                  | (3.4)  | 14.4   | (2.5)  | 42.7                      | (3.6)  | 19.2                               | (3.1)  | 26.0  | (3.3)  |
| Korea        | 37.2                                  | (4.0)  | 19.6                                  | (3.4)  | 24.1   | (3.4)  | 17.1                      | (2.8)  | 18.5                               | (2.9)  | 15.4  | (3.0)  |
| Finland      | 1.5                                   | (1.5)  | 1.6                                   | (1.6)  | 0.9  | (0.9)  | 0.0                       | (0.0)  | 1.5                                | (1.5)  | 0.0   | (0.0)  |
| Purata TALIS | 28.4                                  | (0.6)  | 11.5                                  | (0.4)  | 16.0   | (0.5)  | 15.6                      | (0.5)  | 14.2                               | (0.5)  | 11.8  | (0.5)  |

Jadual 5.7 menunjukkan pengetua di kelima-lima negara melaporkan bahawa guru lain menggunakan analisis skor ujian murid sebagai kaedah utama menilai dan memberi maklum balas tentang pengajaran seseorang guru, iaitu Malaysia (64.8%), Singapura (21.9%), Jepun (58.0%), Korea (67.2%) dan Finland (48.4%). Secara keseluruhan peratusan penggunaan kaedah analisis skor ujian murid untuk menilai dan memberi maklum balas tentang pengajaran guru bagi empat negara melebihi purata TALIS (47.7%) kecuali Singapura (21.9%). Dapatan juga menunjukkan keempat-empat buah negara iaitu Malaysia (30.2%), Jepun (11.8%), Korea (44.6%) dan Finland (1.2%) melaporkan guru lain paling kurang menggunakan pendekatan pentaksiran pengetahuan isi kandungan mata pelajaran untuk menilai guru yang mengajar.

Jadual 5.7  
Peratusan guru lain menilai guru di sekolah

| Negara       | Pemantauan pengajaran secara langsung |        | Soal selidik murid tentang pengajaran |        | Pentaksiran pengetahuan isi kandungan mata pelajaran |        | Analisis skor ujian murid |        | Pentaksiran sendiri terhadap kerja |        | Soal selidik atau perbincangan dengan ibu bapa atau penjaga |        |
|--------------|---------------------------------------|--------|---------------------------------------|--------|--|--------|---------------------------|--------|------------------------------------|--------|---|--------|
|              | %                                     | (S.E.) | %                                     | (S.E.) | %  | (S.E.) | %                         | (S.E.) | %                                  | (S.E.) | %   | (S.E.) |
| Malaysia     | 44.7                                  | (4.8)  | 31.7                                  | (4.1)  | 30.2   | (4.4)  | 64.8                      | (4.4)  | 33.8                               | (4.5)  | 49.4  | (4.5)  |
| Singapura    | 16.2                                  | (0.1)  | 20.7                                  | (0.2)  | 9.0  | (0.1)  | 21.9                      | (0.2)  | 7.6                                | (0.1)  | 10.6  | (0.1)  |
| Jepun        | 32.2                                  | (3.2)  | 28.9                                  | (3.2)  | 11.8   | (2.3)  | 58.0                      | (3.8)  | 24.4                               | (3.2)  | 30.8  | (3.6)  |
| Korea        | 62.7                                  | (4.0)  | 54.1                                  | (4.0)  | 44.6   | (4.5)  | 67.2                      | (3.8)  | 48.4                               | (4.2)  | 49.7  | (4.3)  |
| Finland      | 5.1                                   | (2.3)  | 29.3                                  | (4.6)  | 1.2  | (0.9)  | 48.4                      | (5.4)  | 10.0                               | (2.8)  | 30.8  | (4.7)  |
| Purata TALIS | 25.5                                  | (0.6)  | 29.0                                  | (0.7)  | 12.8   | (0.5)  | 47.7                      | (0.7)  | 22.6                               | (0.6)  | 32.7  | (0.7)  |



Dalam Jadual 5.8 pula menunjukkan, pengetua sekolah, pihak pengurusan sekolah dan mentor yang dilantik menekankan kepada pemantauan pengajaran secara langsung sebagai kaedah utama memberi maklum balas terhadap pengajaran guru. Manakala bagi pihak nazir, PPD dan pihak luar menekankan kepada pentaksiran pengetahuan isi kandungan mata pelajaran (18.5%). Guru lain yang tidak terlibat dengan pengurusan sekolah pula memberi keutamaan kepada analisis skor ujian murid (64.8%) untuk mendapatkan maklum balas tentang pengajaran guru.

Jadual 5.8

*Pihak yang menilai dan memberi maklum balas serta kaedah memberi maklum balas di Malaysia*

| Negara                             | Pemantauan pengajaran secara langsung |        | Soal selidik murid tentang pengajaran |        | Pentaksiran pengetahuan isi kandungan mata pelajaran |        | Analisis skor ujian murid |        | Pentaksiran sendiri terhadap kerja |        | Soal selidik atau perbincangan dengan ibu bapa atau penjaga |        |
|------------------------------------|---------------------------------------|--------|---------------------------------------|--------|--|--------|---------------------------|--------|------------------------------------|--------|---|--------|
|                                    | %                                     | (S.E.) | %                                     | (S.E.) | %  | (S.E.) | %                         | (S.E.) | %                                  | (S.E.) | %   | (S.E.) |
| Individu atau badan luar           | 16.3                                  | (3.3)  | 11.5                                  | (2.5)  | 18.5   | (3.3)  | 13.1                      | (2.9)  | 8.3                                | (1.9)  | 8.6   | (2.5)  |
| Pengetua sekolah                   | 81.1                                  | (3.4)  | 41.8                                  | (4.7)  | 57.4   | (4.6)  | 65.4                      | (3.9)  | 60.6                               | (4.0)  | 72.0  | (4.2)  |
| Pihak pengurusan sekolah           | 84.1                                  | (3.1)  | 46.5                                  | (4.4)  | 74.4   | (3.5)  | 79.9                      | (3.2)  | 74.7                               | (3.6)  | 83.3  | (3.5)  |
| Mentor yang dilantik               | 43.6                                  | (4.8)  | 21.9                                  | (3.7)  | 25.7   | (3.7)  | 29.4                      | (4.0)  | 25.3                               | (3.9)  | 17.0  | (3.0)  |
| Guru lain                          | 44.7                                  | (4.8)  | 31.7                                  | (4.1)  | 30.2   | (4.4)  | 64.8                      | (4.4)  | 33.8                               | (4.5)  | 49.4  | (4.5)  |
| Tidak pernah menerima maklum balas | 0.0                                   | (0.0)  | 21.1                                  | (3.5)  | 7.4  | (2.3)  | 0.0                       | (0.0)  | 6.6                                | (2.0)  | 1.9   | (1.2)  |

## Fokus maklum balas guru

Data yang dibentangkan adalah data purata merentas negara peserta TALIS. Sebahagian besar daripada guru mendapat maklum balas daripada pelbagai sumber berdasarkan beberapa kaedah yang berbeza untuk menilai pengajaran (contohnya, pemerhatian bilik darjah). Terdapat sebelas aspek yang diberi penekanan terhadap maklum balas yang diterima oleh guru di sekolah iaitu pencapaian murid, pengetahuan dan pemahaman dalam mata pelajaranmata pelajaran yang diajar, kompetensi pedagogi dalam mata pelajaran yang diajar, amalan pentaksiran murid, peranan guru dan hubungan dengan murid, pengajaran murid berkeperluan khas, pengajaran dalam pelbagai bahasa dan budaya, maklum balas yang diberikan kepada guru lain untuk penambahbaikan pengajaran, maklum balas daripada ibu bapa/penjaga, maklum balas daripada murid dan kolaborasi

serta kerjasama dengan guru lain. Dapatan berkaitan aspek berikut ditunjukkan dalam Jadual 5.9a, 5.9b dan 5.9c.

Jadual 5.9a  
Fokus maklum balas guru

| Negara       | Pencapaian murid |        | Pengetahuan dan pemahaman dalam mata pelajaran yang diajar |        | Kompetensi pedagogi dalam mata pelajaran yang diajar |        | Amalan pentaksiran murid |        |
|--------------|------------------|--------|--|--------|--|--------|--------------------------|--------|
|              | %                | (S.E.) | %  | (S.E.) | %  | (S.E.) | %                        | (S.E.) |
| Malaysia     | 99.7             | (0.1)  | 99.6   | (0.1)  | 98.9   | (0.2)  | 98.8                     | (0.2)  |
| Singapura    | 94.7             | (0.4)  | 87.6   | (0.6)  | 91.0   | (0.6)  | 88.2                     | (0.6)  |
| Jepun        | 77.6             | (0.9)  | 85.6   | (0.7)  | 92.7   | (0.5)  | 82.5                     | (0.8)  |
| Korea        | 82.2             | (0.9)  | 85.4   | (0.7)  | 88.5   | (0.7)  | 84.3                     | (0.9)  |
| Finland      | 75.0             | (1.2)  | 77.4   | (1.1)  | 79.0   | (1.0)  | 63.5                     | (1.6)  |
| Purata TALIS | 85.8             | (0.4)  | 87.1   | (0.3)  | 90.0   | (0.3)  | 83.5                     | (0.4)  |

Jadual 5.9b  
Fokus maklum balas guru

| Negara      | Tingkah laku murid dan pengurusan kelas |        | Pengajaran murid berkeperluan khas |        | Pengajaran dalam pelbagai bahasa dan budaya |        | Maklum balas yang saya berikan kepada guru lain untuk menambahbaik pengajaran mereka |        |
|-------------|---|--------|------------------------------------|--------|---|--------|--|--------|
|             | %                                       | (S.E.) | %                                  | (S.E.) | %   | (S.E.) | %  | (S.E.) |
| Malaysia    | 97.9                                    | (0.3)  | 69.7                               | (1.3)  | 70.2  | (1.1)  | 93.2   | (0.4)  |
| Singapura   | 86.3                                    | (0.7)  | 47.2                               | (1.0)  | 39.6  | (1.0)  | 58.2   | (1.0)  |
| Jepun       | 86.4                                    | (0.7)  | 71.4                               | (1.1)  | 28.4  | (1.0)  | 56.6   | (1.1)  |
| Korea       | 85.5                                    | (0.7)  | 83.5                               | (0.7)  | 60.0  | (1.0)  | 74.4   | (1.0)  |
| Finland     | 82.0                                    | (1.1)  | 58.6                               | (1.3)  | 25.6  | (2.0)  | 34.4   | (1.4)  |
| Keseluruhan | 87.6                                    | (0.3)  | 66.1                               | (0.5)  | 44.8  | (0.6)  | 63.4   | (0.5)  |

Jadual 5.9c  
Fokus maklum balas guru

| Negara       | Maklum balas daripada ibu bapa / penjaga |        | Maklum balas daripada murid |        | Kolaboratif dan kerjasama dengan guru lain |        |
|--------------|--|--------|-----------------------------|--------|--|--------|
|              | %  | (S.E.) | %                           | (S.E.) | %  | (S.E.) |
| Malaysia     | 95.6                                     | (0.4)  | 98.0                        | (0.2)  | 98.8                                       | (0.2)  |
| Singapura    | 64.6                                     | (0.8)  | 74.2                        | (0.8)  | 75.2                                       | (0.9)  |
| Jepun        | 70.9                                     | (0.9)  | 80.9                        | (0.8)  | 79.9                                       | (0.9)  |
| Korea        | 69.1                                     | (1.1)  | 82.2                        | (0.9)  | 80.5                                       | (0.9)  |
| Finland      | 76.2                                     | (1.2)  | 78.2                        | (1.0)  | 80.2                                       | (1.0)  |
| Purata TALIS | 75.3                                     | (0.4)  | 82.7                        | (0.4)  | 82.9                                       | (0.4)  |

Di Malaysia, data menunjukkan sembilan aspek diberi penekanan semasa memberi maklum balas kepada guru, antaranya ialah penekanan terhadap pencapaian murid (99.7%), pengetahuan dan pemahaman dalam mata pelajaran yang diajar (99.6%), kompetensi pedagogi dalam subjek yang diajar (98.9%), amalan pentaksiran murid (98.8%), kolaboratif dan kerjasama dengan guru lain (98.8%), maklum balas daripada murid (98.0%), tingkah laku murid dan pengurusan kelas (97.9%), maklum balas daripada ibu bapa dan penjaga (95.6%) dan maklum balas yang guru berikan kepada guru lain untuk menambah baik pengajaran mereka (93.2%). Manakala dua aspek yang kurang diberi fokus dalam memberi maklum balas kepada guru ialah pengajaran dalam pelbagai bahasa dan budaya (70.2%) dan pengajaran murid berkeperluan khas (69.7%).

Di Malaysia dan Singapura pencapaian murid merupakan aspek yang paling penting semasa memberi maklum balas kepada guru, manakala Jepun dan Korea menekankan aspek kompetensi pedagogi guru dalam mata pelajaran yang diajar ketika memberi maklum balas kepada guru. Bagi Finland, aspek utama yang ditekankan dalam memberi maklum balas kepada guru adalah aspek tingkah laku murid dan pengurusan kelas. Aspek yang paling kurang diberi penekanan semasa memberi maklum balas kepada guru ialah aspek pengajaran dalam pelbagai bahasa iaitu Singapura (39.6%), Jepun (28.4%), Korea (60%) dan Finland (25.6%). Purata TALIS (90.0%) menunjukkan kompetensi pedagogi dalam mata pelajaran yang diajar merupakan maklum balas paling utama yang diberikan kepada guru.

Bagi kelima-lima negara yang dibincangkan, hanya Malaysia dan Korea yang menyertai TALIS pada tahun 2008 dan 2013. Manakala Singapura, Jepun dan Finland mula menyertai TALIS pada tahun 2013. Jadual 5.10a dan 5.10b menunjukkan perbandingan peratusan guru pada tahun 2008 dan 2013 yang memberi penekanan kepada maklum balas terhadap pengajaran yang diterima. Peratusan guru di Malaysia yang memberi penekanan kepada aspek pencapaian murid, aspek pengetahuan dan pemahaman dalam mata pelajaran yang diajar, aspek pengajaran murid berkeperluan khas, dan aspek maklum balas daripada murid berdasarkan maklum balas yang diterima meningkat pada tahun 2013 berbanding tahun 2008. Manakala peratusan guru di Malaysia yang memberi penekanan kepada aspek pengajaran dalam pelbagai bahasa dan budaya turun kepada 70.2% pada tahun 2013 berbanding 81.9% pada tahun 2008. Malaysia mengatasi peratusan purata TALIS dalam kelima-lima aspek pada 2008 dan 2013. Di

Korea pula, peratusan guru yang memberi penekanan kepada kelima-lima aspek selepas menerima maklum balas meningkat pada tahun 2013 berbanding tahun 2008. Ini menunjukkan guru bersedia menerima maklum balas dan membuat perubahan berdasarkan maklum balas yang diterima terhadap pengajaran mereka.

Jadual 5.10a

*Aspek yang ditekankan dalam memberi maklum balas kepada guru bagi tahun 2008 dan 2013*

| Negara       | Pencapaian murid |        |      |        | Pengetahuan dan pemahaman dalam mata pelajaran yang diajar |        |      |        | Pengajaran murid berkeperluan khas |        |      |        |
|--------------|------------------|--------|------|--------|--|--------|------|--------|------------------------------------|--------|------|--------|
|              | 2008             |        | 2013 |        | 2008   |        | 2013 |        | 2008                               |        | 2013 |        |
|              | %                | (S.E.) | %    | (S.E.) | %  | (S.E.) | %    | (S.E.) | %                                  | (S.E.) | %    | (S.E.) |
| Malaysia     | 95.7             | (0.4)  | 99.7 | (0.1)  | 97.8   | (0.3)  | 99.6 | (0.1)  | 49.2                               | (2.3)  | 69.6 | (1.3)  |
| Korea        | 66.3             | (1.2)  | 82.2 | (0.9)  | 64.8   | (1.0)  | 85.5 | (0.8)  | 45.8                               | (1.2)  | 83.5 | (0.7)  |
| Purata TALIS | 66.9             | (0.4)  | 87.2 | (0.3)  | 79.1   | (0.3)  | 82.8 | (0.3)  | 58.0                               | (0.4)  | 68.3 | (0.4)  |

Jadual 5.10b

*Aspek yang ditekankan dalam memberi maklum balas kepada guru bagi tahun 2008 dan 2013*

| Negara       | Pengajaran dalam pelbagai bahasa dan budaya |        |      |        | Maklum balas daripada murid |        |      |        |
|--------------|---|--------|------|--------|-----------------------------|--------|------|--------|
|              | 2008  |        | 2013 |        | 2008                        |        | 2013 |        |
|              | %   | (S.E.) | %    | (S.E.) | %                           | (S.E.) | %    | (S.E.) |
| Malaysia     | 81.9  | (1.5)  | 70.2 | (1.1)  | 94.1                        | (0.4)  | 98.0 | (0.2)  |
| Korea        | 31.8  | (1.1)  | 59.9 | (1.0)  | 62.2                        | (1.2)  | 82.2 | (0.9)  |
| Purata TALIS | 46.7  | (0.4)  | 45.4 | (0.4)  | 74.5                        | (0.3)  | 79.2 | (0.3)  |

## Maklum balas dan perubahan

Jadual 5.11a dan 5.11b menunjukkan semua guru di negara peserta TALIS melalui proses penilaian oleh pelbagai pihak dan melalui pelbagai kaedah. Semua guru menerima maklum balas hasil daripada penilaian yang telah dilaksanakan. Kepelbagaian pendekatan penilaian terhadap guru dan maklum balas yang diterima oleh guru di sekolah secara langsung telah menyumbang kepada perubahan dalam kalangan guru.

Kajian menunjukkan maklum balas yang diterima oleh guru boleh memberi beberapa impak positif, meliputi pembangunan pada diri serta kerjaya. Penghargaan, pujian dan maklum balas daripada pihak tertentu merupakan perkara penting dalam perkembangan kerjaya guru kerana perkara ini boleh mempengaruhi perubahan sikap profesionalisme seseorang guru. Dapatan juga menunjukkan guru di Malaysia mendapat pengiktirafan yang

tinggi (89.8%) daripada pihak luar berbanding dengan purata TALIS (60.6%) dan negara lain, seperti Singapura (49.1%), Jepun (83.0%), Korea (59.9%) dan Finland (55.9%). Ini menunjukkan maklum balas yang diterima oleh guru adalah penting untuk mendapatkan pengiktirafan awam.

Jadual 5.11a

*Perubahan dalam kalangan guru setelah menerima maklum balas terhadap tugas di sekolah*

| Negara       | Penghargaan Awam |        | Peranan dalam pembangunan sekolah |        | Kemungkinan perkembangan kerjaya |        | Jumlah pembangunan profesionalisme |        | Tanggungjawab di sekolah |        | Keyakinan sebagai guru |        | Gaji/ Imbuhan |        |
|--------------|------------------|--------|-----------------------------------|--------|----------------------------------|--------|------------------------------------|--------|--------------------------|--------|------------------------|--------|---------------|--------|
|              | %                | (S.E.) | %                                 | (S.E.) | %                                | (S.E.) | %                                  | (S.E.) | %                        | (S.E.) | %                      | (S.E.) | %             | (S.E.) |
| Malaysia     | 89.8             | (0.8)  | 87.2                              | (0.8)  | 81.8                             | (0.8)  | 85.5                               | (0.7)  | 93.0                     | (0.6)  | 96.0                   | (0.4)  | 78.0          | (1.0)  |
| Singapura    | 49.1             | (0.9)  | 49.1                              | (0.9)  | 44.3                             | (0.9)  | 47.0                               | (0.9)  | 57.9                     | (1.0)  | 69.2                   | (0.9)  | 38.0          | (1.0)  |
| Jepun        | 83.0             | (0.9)  | 63.4                              | (1.1)  | 33.6                             | (1.1)  | 41.9                               | (1.1)  | 71.1                     | (1.0)  | 85.1                   | (0.7)  | 27.9          | (1.0)  |
| Korea        | 59.9             | (1.1)  | 52.9                              | (1.2)  | 37.4                             | (1.2)  | 55.0                               | (1.2)  | 65.1                     | (1.2)  | 65.8                   | (1.0)  | 38.4          | (1.0)  |
| Finland      | 55.9             | (1.5)  | 33.0                              | (1.4)  | 14.5                             | (1.3)  | 26.9                               | (1.1)  | 34.4                     | (1.4)  | 63.5                   | (1.4)  | 13.1          | (1.1)  |
| Purata TALIS | 60.6             | (0.2)  | 50.9                              | (0.2)  | 36.4                             | (0.2)  | 45.8                               | (0.2)  | 55.1                     | (0.2)  | 70.6                   | (0.2)  | 25.3          | (0.2)  |

Jadual 5.11b

*Perubahan dalam kalangan guru setelah menerima maklum balas terhadap tugas di sekolah*

| Negara       | Amalan pengurusan bilik darjah |        | Pengetahuan dan pemahaman dalam mata pelajaran yang diajar |        | Amalan pengajaran |        | Kaedah pengajaran murid berkeperluan khas |        | Pentaksiran murid untuk menambah baik pembelajaran |        | Kepuasan kerja |        | Motivasi |        |
|--------------|--------------------------------|--------|--|--------|-------------------|--------|---|--------|--|--------|----------------|--------|----------|--------|
|              | %                              | (S.E.) | %  | (S.E.) | %                 | (S.E.) | %   | (S.E.) | %  | (S.E.) | %              | (S.E.) | %        | (S.E.) |
| Malaysia     | 92.4                           | (0.6)  | 95.5   | (0.5)  | 95.2              | (0.5)  | 60.7                                      | (1.3)  | 94.2   | (0.5)  | 94.1           | (0.5)  | 94.7     | (0.5)  |
| Singapura    | 61.6                           | (0.9)  | 61.5   | (1.0)  | 69.1              | (0.8)  | 39.7                                      | (0.9)  | 63.4   | (0.9)  | 61.2           | (0.9)  | 63.2     | (1.0)  |
| Jepun        | 71.2                           | (0.9)  | 86.2   | (0.7)  | 88.6              | (0.6)  | 63.2                                      | (1.2)  | 75.5   | (0.9)  | 77.4           | (1.0)  | 81.5     | (0.9)  |
| Korea        | 57.8                           | (1.1)  | 62.8   | (1.1)  | 64.4              | (1.1)  | 61.4                                      | (1.1)  | 58.4   | (1.1)  | 53.0           | (1.1)  | 57.4     | (1.1)  |
| Finland      | 32.8                           | (1.2)  | 32.8   | (1.1)  | 37.7              | (1.2)  | 30.3                                      | (1.2)  | 31.8   | (1.2)  | 59.6           | (1.3)  | 61.0     | (1.7)  |
| Purata TALIS | 56.2                           | (0.2)  | 53.5   | (0.2)  | 62.0              | (0.2)  | 45.3                                      | (0.3)  | 59.4   | (0.2)  | 63.4           | (0.2)  | 64.7     | (0.2)  |

Pengiktirafan yang diterima oleh guru hasil daripada penilaian dan maklum balas telah membawa perubahan yang besar dalam kalangan guru. Antara perubahan yang dikesan ialah:

a. Peranan guru dalam pembangunan sekolah

Peranan guru dalam pembangunan sekolah telah menunjukkan perubahan yang besar terutama dalam kalangan guru Malaysia (87.2%) berbanding purata TALIS (50.9%).

Dapatan TALIS bagi guru Singapura (49.1%) dan Finland (33.0%) pula menunjukkan peratusan yang lebih rendah Sementara itu, guru Jepun (63.4%) dan Korea (52.9%) menunjukkan peratusan yang lebih tinggi daripada purata TALIS. Namun, peratusan ini lebih rendah berbanding peratusan guru Malaysia.

b. Kemungkinan perkembangan kerjaya

Hasil daripada penilaian dan maklum balas terhadap guru telah membawa perubahan terhadap kemungkinan perkembangan kerjaya guru, seperti kenaikan pangkat. Berdasarkan dapatan TALIS, peratusan guru yang bersetuju bahawa penilaian dan maklum balas membawa perubahan yang besar terhadap kemungkinan perkembangan kerjaya adalah dalam kalangan guru Malaysia (81.8%) diikuti oleh Singapura (44.8%), Jepun (33.6%), Korea (37.4%) dan Finland (14.5%). Negara Jepun dan Finland berada di bawah purata TALIS (36.4%).

c. Jumlah pembangunan profesionalisme

Perubahan yang besar juga dilihat terhadap jumlah pembangunan profesionalisme dalam kalangan guru setelah penilaian dan maklum balas terhadap guru dilaksanakan. Di Malaysia sebanyak 85.5% guru bersetuju bahawa terdapat perubahan yang besar pada jumlah pembangunan profesionalisme guru setelah mendapat maklum balas tentang pengajaran guru. Pelibatan guru dalam kursus pembangunan profesionalisme telah membawa perubahan positif yang signifikan terhadap kerjaya mereka di sekolah berbanding purata TALIS (45.8%), Singapura (47.0%), Jepun (41.9%), Korea (55.0%) dan Finland (26.9%). Program latihan dan kursus yang berkaitan dengan pembangunan kerjaya yang berterusan dapat memberi impak kepada jumlah pembangunan profesionalisme guru.

d. Tanggungjawab guru di sekolah

Seseorang guru yang diberikan tanggungjawab bagi melaksanakan sesuatu perkara akan melakukan perubahan yang bersesuaian dengan keperluan tanggungjawabnya. Dalam hal ini, 93.0% guru di Malaysia bersetuju bahawa hasil penilaian dan maklum balas terhadap mereka telah membawa perubahan yang besar terhadap tanggungjawab di sekolah. Perubahan ini adalah lebih besar berbanding purata TALIS yang hanya mencatatkan sebanyak 55.1%. Manakala Singapura, peratusan perubahan yang dicatat adalah sebanyak 57.9%, Jepun (71.1%), Korea (65.1%) dan Finland (34.4%). Kesemua negara ini mencatatkan peratusan yang lebih rendah berbanding Malaysia.

e. Keyakinan diri sebagai guru

Keyakinan merupakan kriteria yang penting bagi seseorang guru untuk melaksanakan pengajaran dan pembelajaran yang berkesan. Guru yang memiliki keyakinan diri yang tinggi dapat menyampaikan pengetahuan dan pengalaman kepada murid secara sistematik. Dapatan kajian menunjukkan guru di Malaysia bersetuju bahawa mereka mempunyai keyakinan diri yang tinggi (96.0%) setelah dinilai dan mendapat hasil maklum balas berbanding peratusan purata TALIS (70.6%). Hasil daripada penilaian dan maklum balas terhadap guru juga telah membawa perubahan keyakinan yang tinggi dalam kalangan guru di Singapura (69.2%), Jepun (85.1%), Korea (65.8%) dan Finland (63.5%).

f. Gaji atau imbuhan

Secara purata bagi negara peserta TALIS, 25.3% guru melaporkan maklum balas yang diterima telah memberi impak tahap sederhana atau tinggi terhadap gaji mereka. Dapatan kajian bagi guru Malaysia menunjukkan peratusan persetujuan yang lebih tinggi iaitu sebanyak 78.0% guru bersetuju bahawa penilaian dan maklum balas ke atas guru membawa perubahan besar kepada pergerakan gaji atau imbuhan kewangan. Penilaian dan maklum balas terhadap guru kurang dikaitkan dengan pergerakan gaji atau imbuhan bagi guru di Singapura (38.0%), Jepun (27.9%), Korea (38.4%) dan Finland (13.1%).

g. Amalan pengurusan bilik darjah

Penilaian, maklum balas dan penghargaan yang diterima oleh guru boleh menggerakkan guru untuk melaksanakan perubahan positif, khususnya dalam amalan pengurusan bilik darjah. Pengurusan bilik darjah yang baik dapat memberikan kesan yang positif terhadap penyampaian dan penerimaan input semasa proses pengajaran dan pembelajaran (seperti dalam Jadual 5.11b). Dapatan menunjukkan 92.4% guru di Malaysia berbanding purata TALIS (56.2%) bersetuju bahawa penilaian dan maklum balas yang diterima menggerakkan mereka membuat perubahan besar dalam pengurusan bilik darjah. Ini diikuti Jepun (71.2%), Singapura (61.6%) dan Korea (57.8%), manakala peratusan persetujuan guru Finland adalah lebih rendah iaitu 32.8%.

h. Pengetahuan dan pemahaman dalam mata pelajaran yang diajar

Berdasarkan Jadual 5.11b, 95.5% guru di Malaysia menyatakan bahawa maklum balas yang diterima di sekolah memberikan perubahan yang besar terhadap pengetahuan dan pemahaman mata pelajaran yang diajar. Peratusan ini lebih tinggi berbanding negara

Korea (62.8%) dan Singapura (61.5%). Berbanding dengan Finland hampir satu pertiga (32.8%) daripada guru bersetuju bahawa maklum balas yang diterima di sekolah telah memberikan perubahan terhadap pengetahuan dan pemahaman mata pelajaran yang diajar berbanding purata TALIS (53.5%).

i. Amalan pengajaran

Maklum balas yang diterima guru juga memberi kesan dalam peningkatan amalan pengajaran di bilik darjah. Di Malaysia, 95.2% guru bersetuju bahawa maklum balas yang diterima telah membawa perubahan yang besar dalam meningkatkan amalan pengajaran mereka. Begitu juga dengan Jepun (88.6%), Singapura (69.1%) dan Korea (64.4%) turut menyatakan terdapat perubahan besar dalam amalan pengajaran mereka hasil daripada maklum balas yang mereka terima di sekolah. Seramai 37.7% guru di Finland melaporkan terdapat perubahan dalam amalan pengajaran mereka melalui maklum balas yang diterima.

j. Kaedah pengajaran terhadap murid berkeperluan khas

Dapatan kajian menunjukkan lebih daripada 60% guru di Malaysia, Korea dan Jepun menyatakan bahawa maklum balas yang mereka terima menjadi pemangkin kepada peningkatan amalan kaedah pengajaran terhadap murid berkeperluan khas. Peratusan ini lebih tinggi berbanding purata TALIS (45.3%). Peratusan guru yang bersetuju maklum balas yang diterima dapat meningkatkan kaedah pengajaran terhadap murid berkeperluan khas adalah lebih rendah bagi Singapura (39.7%) dan Finland (30.3%).

k. Pentaksiran murid untuk menambah baik pembelajaran

Kebanyakan guru menyatakan maklum balas yang diterima memberi kesan yang positif dalam penggunaan pentaksiran murid bagi menambah baik pembelajaran murid. Di Malaysia, 94.2% guru mendapati maklum balas yang diterima membawa perubahan positif yang besar dalam aspek penggunaan pentaksiran murid untuk menambah baik pembelajaran. Perubahan yang dilaporkan oleh guru Jepun pula adalah 75.5%, Singapura 63.4% dan Korea 58.4%. Manakala guru Finland mencatatkan peratusan yang terendah iaitu 31.8% dalam aspek yang sama berbanding purata TALIS (59.4%).



## I. Kepuasan kerja dan motivasi

Lebih daripada 90% guru di Malaysia bersetuju terdapat perubahan positif yang besar terhadap kepuasan kerja (94.1%) dan motivasi (94.7%) dalam kalangan guru selepas mereka menerima maklum balas di tempat kerja. Dapatan kepuasan kerja (77.4%) dan motivasi (81.5%) bagi negara Jepun melebihi purata TALIS (kepuasan kerja, 63.4% dan motivasi 64.7%). Manakala bagi guru di Finland, Korea dan Singapura mencatatkan peratusan kurang daripada purata TALIS.

## **Persepsi guru terhadap impak penilaian dan sistem maklum balas di sekolah**

Bahagian ini membincangkan mengenai impak penilaian dan sistem maklum balas berdasarkan persepsi guru. Peratusan persetujuan dikira berdasarkan bilangan guru yang menyatakan “bersetuju” atau “sangat bersetuju” dengan setiap pernyataan yang diberikan. Hasil dapatan ditunjukkan dalam Jadual 5.12a dan 5.12b. Terdapat lapan pernyataan yang diberikan untuk mengukur tahap persetujuan guru berkaitan impak penilaian dan sistem maklum balas di sekolah, seperti dalam perbincangan (i) hingga (viii) di bawah.

### i. Pelan latihan atau pembangunan dihasilkan untuk menambahbaik tugas guru

Dapatan TALIS berkaitan guru Malaysia menunjukkan peratusan persetujuan guru adalah paling tinggi bagi pernyataan bahawa impak penilaian dan maklum balas di sekolah digunakan untuk menghasilkan pelan latihan atau pembangunan untuk menambah baik tugas guru (95.9%). Peratusan ini adalah lebih tinggi berbanding purata TALIS iaitu 59.1%. Tahap persetujuan yang paling rendah ialah dalam kalangan guru Finland, iaitu hanya 38.5% guru bersetuju penilaian dan sistem maklum balas di sekolah boleh digunakan untuk membangunkan pelan latihan bagi menambah baik tugas guru.

ii. Langkah untuk memperbaiki kelemahan pengajaran dibincangkan dengan guru  
Seterusnya, peratus persetujuan guru Malaysia juga adalah tinggi bahawa penilaian dan sistem maklum balas memberi impak untuk menambah baik pengajaran guru. Sejumlah 93.4% guru bersetuju langkah untuk memperbaiki kelemahan pengajaran dibincangkan dengan guru, berbanding purata TALIS 73.9%. Hasil dapatan menunjukkan peratusan persetujuan guru daripada Singapura (88.0%), Jepun (70.6%), Korea (75.4%) dan Finland (65.2%) juga adalah paling tinggi bagi pernyataan ini.

iii. Guru yang paling cemerlang di sekolah menerima pengiktirafan yang paling tinggi. Selain itu, 90.1% guru Malaysia bersetuju bahawa impak daripada penilaian dan maklum balas, guru yang menunjukkan prestasi paling cemerlang di sekolah diberi pengiktirafan. Peratusan ini juga adalah lebih tinggi berbanding purata TALIS, iaitu 37.7%. Tahap persetujuan dalam kalangan guru Finland adalah paling rendah, iaitu 25.3%.

iv. Mentor dilantik untuk membantu guru menambahbaik pengajaran

Seramai 86.2% guru di Malaysia bersetuju penilaian dan maklum balas memberi impak kepada perlantikan mentor untuk membantu guru menambahbaik pengajaran. Peratusan persetujuan juga adalah tinggi dalam kalangan guru Singapura (83.8%). Peratusan ini adalah lebih tinggi berbanding purata TALIS iaitu 47.8%. Bagi Korea, Jepun dan Finland kurang daripada 50% guru bersetuju bahawa penilaian dan maklum balas memberi kesan kepada pelantikan mentor bagi membantu guru meningkatkan tahap pengajaran.

v. Sekiranya guru tidak menunjukkan pencapaian yang konsisten, guru ini akan diberhentikan. Peratusan yang paling rendah adalah berkaitan dengan pandangan guru berkaitan impak penilaian dan maklum balas di mana jika guru tidak menunjukkan pencapaian yang konsisten, guru ini akan diberhentikan. Purata TALIS menunjukkan peratus persetujuan 31.3%. Peratus ini lebih tinggi berbanding peratusan guru Malaysia (17.3%), Jepun (13.9%), Korea (18.9%) dan Finland (16.4%). Peratus persetujuan dalam kalangan guru Singapura adalah lebih tinggi iaitu sebanyak 45.5%, namun peratus ini juga masih rendah berbanding purata TALIS.

vi. Maklum balas diberi kepada guru berasaskan penilaian yang teliti ke atas pengajaran guru

Dari aspek persetujuan guru bahawa maklum balas yang diberi adalah berasaskan penilaian yang teliti ke atas pengajaran guru, purata TALIS menunjukkan 47.0% guru bersetuju dengan pernyataan ini. Peratusan yang paling tinggi adalah dalam kalangan guru Malaysia, di mana 89.3% bersetuju penilaian dan maklum balas diberi berasaskan penilaian teliti yang dibuat ke atas pengajaran guru. Namun begitu, peratusan persetujuan dalam kalangan guru Finland adalah lebih rendah daripada purata TALIS, iaitu hanya 16.8%.

vii. Penilaian dan maklum balas dilaksanakan untuk memenuhi keperluan pentadbiran  
 Purata TALIS menunjukkan 50% guru bersetuju bahawa penilaian dan maklum balas yang dilaksanakan yang dilaksanakan di sekolah adalah untuk memenuhi keperluan pentadbiran. Dalam kalangan lima negara yang dibandingkan ini, peratusan persetujuan yang paling tinggi adalah dalam kalangan guru Malaysia, iaitu 76.2%. Sementara itu, hanya 47.3% guru Jepun melaporkan penilaian dan maklum balas yang dilaksanakan adalah untuk memenuhi keperluan pentadbiran.

viii. Penilaian dan maklum balas memberi impak yang kecil ke atas pengajaran dan pembelajaran (P&P) guru dalam bilik darjah. Berdasarkan purata TALIS, peratusan persetujuan guru berkaitan pernyataan ini adalah rendah, iaitu 43.4%. Dua negara menunjukkan peratusan persetujuan yang lebih tinggi daripada purata TALIS, iaitu Malaysia ialah (44.5%) dan Finland (49.9%). Peratusan persetujuan yang paling rendah adalah dalam kalangan guru Jepun, iaitu hanya 32.4% bersetuju bahawa penilaian dan maklum balas memberi impak yang kecil ke atas P&P guru. Dapatan ini memberi gambaran bahawa guru secara umum berpandangan penilaian dan maklum balas ada memberi impak ke atas P&P guru.

Jadual 5.12a  
*Impak penilaian dan sistem maklum balas di sekolah*

| Negara       | Guru yang paling cemerlang di sekolah menerima pengiktirafan yang paling tinggi |        | Penilaian dan maklum balas memberi impak yang kecil ke atas P&P guru dalam bilik darjah |        | Penilaian dan maklum balas dilaksanakan untuk memenuhi keperluan pentadbiran |        | Pelan latihan atau pembangunan dihasilkan untuk menambahbaik tugas guru |        |
|--------------|---|--------|---|--------|--|--------|---|--------|
|              | %   | (S.E.) | %   | (S.E.) | %  | (S.E.) | %   | (S.E.) |
| Malaysia     | 90.1  | (0.8)  | 44.5  | (1.1)  | 76.2   | (1.1)  | 95.9  | (0.4)  |
| Singapura    | 71.2  | (0.9)  | 38.6  | (1.0)  | 52.6   | (0.9)  | 79.6  | (0.8)  |
| Jepun        | 37.1  | (1.1)  | 32.4  | (1.0)  | 47.3   | (1.1)  | 45.6  | (1.2)  |
| Korea        | 51.0  | (1.2)  | 40.6  | (1.0)  | 59.8   | (1.2)  | 69.4  | (1.1)  |
| Finland      | 25.3  | (1.3)  | 49.9  | (1.0)  | 62.0   | (1.3)  | 38.5  | (1.5)  |
| Purata TALIS | 37.7  | (0.2)  | 43.4  | (0.2)  | 50.6   | (0.2)  | 59.1  | (0.3)  |

Jadual 5.12b  
*Impak penilaian dan sistem maklum balas di sekolah*

| Negara       | Maklum balas diberi kepada guru berasaskan penilaian yang teliti ke atas pengajaran guru |        | Sekiranya guru tidak menunjukkan pencapaian yang konsisten, guru akan diberhentikan |        | Langkah untuk memperbaiki kelemahan pengajaran dibincangkan dengan guru |        | Mentor dilantik untuk membantu guru menambahbaik pengajaran |        |
|--------------|--|--------|---|--------|---|--------|---|--------|
|              | %  | (S.E.) | %   | (S.E.) | %   | (S.E.) | %   | (S.E.) |
| Malaysia     | 89.3   | (0.8)  | 17.3  | (0.8)  | 93.4  | (0.5)  | 86.2  | (0.7)  |
| Singapura    | 68.2   | (0.9)  | 45.5  | (0.9)  | 88.0  | (0.5)  | 83.8  | (0.7)  |
| Jepun        | 31.6   | (1.1)  | 13.9  | (0.9)  | 70.6  | (0.9)  | 31.4  | (1.2)  |
| Korea        | 50.1   | (1.2)  | 18.9  | (1.0)  | 75.4  | (1.0)  | 46.1  | (1.3)  |
| Finland      | 16.8   | (0.8)  | 16.4  | (1.0)  | 65.2  | (1.2)  | 16.5  | (1.3)  |
| Purata TALIS | 47.0   | (0.3)  | 31.3  | (0.2)  | 73.9  | (0.2)  | 47.8  | (0.3)  |

### **RINGKASAN DAN IMPLIKASI DASAR UTAMA**

Penilaian dan sistem maklum balas yang berkesan merupakan elemen penting bagi menambah baik pencapaian guru dalam bilik darjah dan seterusnya meningkatkan pembelajaran murid. Hasrat ini dapat dicapai dengan meningkatkan motivasi guru dan mengaitkan penilaian dan sistem maklum balas secara langsung kepada pembelajaran profesional guru. Penilaian dan maklum balas juga boleh menyokong guru meningkatkan kerjaya dan melaksanakan tugas serta tanggungjawab baharu di sekolah. Hasil dapatan TALIS dapat memberi boleh digunakan sebagai input penting bagi menyokong penambahbaikan sekolah dan guru secara berterusan bagi meningkatkan keberhasilan murid, seperti yang dibincangkan di bawah.

#### **Memastikan terdapat pelbagai kaedah bagi guru menerima maklum balas berkaitan kerja mereka**

Sistem maklum balas guru dilaksanakan merentasi semua sekolah dan dikaitkan dengan penambahbaikan sekolah yang berkesan. Lebih 50% guru negara peserta TALIS melaporkan mereka menerima maklum balas daripada sekurang-kurangnya dua pihak yang berbeza dan 10% guru menerima maklum balas daripada sekurang-kurangnya empat pihak berbeza. Hampir separuh daripada bilangan guru negara peserta menyatakan menerima maklum balas daripada pengetua, berbanding daripada pihak lain. Sebilangan

kecil guru menerima maklum balas daripada rakan atau guru lain di sekolah. Hasil kajian mendapati pertukaran maklumat secara kolaboratif di antara guru memberi peluang yang baik untuk memberi bukti kepada guru berkaitan amalan mereka, di samping menyediakan sokongan untuk pembangunan profesionalisme. Sehubungan itu, adalah penting untuk pemimpin sekolah menggalakkan persekitaran tempat kerja di mana penilaian di antara rakan sekerja dapat diwujudkan, di samping memberi maklum balas secara langsung kepada setiap guru.

### **Menggalakkan penggunaan sumber data yang menyeluruh bagi penilaian guru**

Guru melaporkan penilaian yang mereka terima adalah berdasarkan aspek penting berkaitan pekerjaan mereka. Hampir 80% guru negara peserta TALIS menerima maklum balas melalui pemantauan bilik darjah, dan hampir dua pertiga guru menerima maklum balas berdasarkan analisis skor ujian murid. Model penilaian yang menyeluruh hendaklah mengambil kira pelbagai sumber maklumat, seperti pemerhatian dalam bilik darjah dan soal selidik murid, bagi memastikan kesahan penilaian berkaitan pencapaian guru.

Pemimpin sekolah perlu memastikan pemerhatian bilik darjah dilakukan dalam persekitaran yang boleh dipercayai di mana guru menerima maklum balas berkaitan pengajaran mereka secara konstruktif. Pemerhatian bilik darjah mungkin memerlukan pembangunan kapasiti di sekolah, serta pelibatan aktif guru bagi tugas tersebut dan tidak dipertanggungjawabkan sepenuhnya kepada pemimpin sekolah. Bagi melaksanakan pelbagai kaedah penilaian, pemimpin sekolah boleh mengagihkan tugas tersebut kepada guru kanan yang lain. Bagi membolehkan tugas tambahan ini dianggap berfaedah kepada guru dan bukan sebagai satu beban, penggunaan pelbagai kaedah penilaian dan maklum balas ini perlu dijadikan sebahagian daripada amalan guru yang penting, dan dikaitkan dengan penambahbaikan tugas utama guru.

Matlamat akhir penilaian guru yang efektif adalah untuk menambahbaik pembelajaran murid. Sehubungan dengan itu, keberhasilan pembelajaran murid perlu dijadikan komponen penting bagi penilaian guru. Namun begitu, penggunaan keputusan ujian murid sewenang-wenangnya bagi membuat keputusan penting boleh memberi kesan

negatif dan menyebabkan guru mengajar murid untuk menjawab soalan peperiksaan. Oleh itu, penilaian guru harus mengambilkira pelbagai bukti berkaitan kemajuan murid.

### **Memastikan penilaian formal guru dijadikan input bagi pembangunan profesionalisme**

Salah satu polisi utama yang dicadangkan dalam *OECD Review Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment* terbitan OECD (2013) adalah memastikan penilaian guru serta maklum balas berkaitan tugas guru dijadikan input penting bagi pembangunan kerjaya guru. Terdapat ruang untuk menambahbaik hubungan di antara maklum balas guru dengan pelan pembangunan guru selanjutnya. Kunci utama bagi memastikan ini berlaku adalah persediaan yang mencukupi oleh pemimpin sekolah bagi membantu guru mengenalpasti keperluan guru secara individu. Seterusnya, pemimpin sekolah perlu mengambil kira keperluan guru dalam menentukan keutamaan sekolah bagi menyediakan peluang pembangunan profesionalisme bagi guru di sekolah tersebut.

### **Membangunkan kerangka yang menyeluruh dan bersepadu bagi penilaian guru**

Guru di negara peserta TALIS berpandangan secara umum sistem penilaian dan maklum balas di sekolah tidak dilaksanakan dengan baik. Secara purata merentas negara peserta TALIS, 43% guru melaporkan penilaian dan sistem maklumbalas di sekolah tidak dikaitkan secara kukuh kepada pengajaran guru, dan lebih 50% guru berpandangan ia dilakukan hanya untuk memenuhi keperluan pentadbiran. Banyak analisis menekankan kepentingan untuk mengimplementasi perubahan polisi untuk menambahbaik pembelajaran murid. Implementasi yang berkesan dapat dihasilkan melalui strategi yang dibentuk secara baik serta menyelaraskan program serta polisi berasaskan objektif yang jelas iaitu untuk menambahbaik pengajaran dan pembelajaran. Hasil kajian menunjukkan adalah penting untuk menyetengahkan penilaian dan sistem maklum balas sebagai elemen penting yang diintegrasikan dalam budaya sekolah, dan bukan sebagai sesuatu yang ditambah kepada sistem sedia ada.

## **Mengenengahkan penilaian sebagai alat bagi menambah baik pembelajaran murid**

Maklum balas guru didapati dapat menghasilkan beberapa perubahan positif dalam pengajaran. Maklum balas juga dikaitkan secara positif dengan pekerjaan guru. Keberhasilan yang dikaitkan dengan pekerjaan akan mendorong kepada peningkatan dalam motivasi dalam kalangan guru berdasarkan maklum balas yang mereka terima berkaitan pengajaran mereka. Dapatan ini memberi gambaran terdapat peluang yang luas bagi pemimpin sekolah menambah baik pengajaran guru, keyakinan diri dan kepuasan kerja. Guru berpandangan bahawa usaha bagi meningkatkan kolaborasi dan program untuk meningkatkan maklum balas akan menghasilkan impak yang positif. Perubahan dalam budaya sekolah kemungkinan akan menjadi penghalang bagi sekolah yang kurang biasa melaksanakan kolaborasi atau program seperti pemerhatian bilik darjah dan maklum balas. Namun begitu, program yang dilaksanakan tidak perlu terlalu rumit kerana tujuan program adalah ke arah menyediakan guru dengan masa, sumber dan ruang bagi kolaborasi dan penekanan terhadap maklum balas sebagai cara untuk menambah baik pengajaran di sekolah.

## **BAB 6**

### **AMALAN PENGAJARAN, KEPERCAYAAN GURU DAN IKLIM BILIK DARJAH**

#### **Abstrak**

Bab ini akan meneliti pelbagai bentuk amalan pengajaran, kepercayaan guru dan iklim bilik darjah. Secara khusus bab ini meneliti persepsi guru tentang pengajaran, amalan profesional dan kepercayaan guru tentang pengajaran dan pembelajaran.

#### **SOROTAN**

- Guru di kebanyakan negara peserta TALIS melaporkan mereka lebih cenderung menggunakan amalan pengajaran melibatkan kumpulan kecil apabila mereka lebih bersedia dalam aspek pedagogi bagi subjek yang diajar. Mereka juga melaporkan bahawa penggunaan Teknologi Maklumat dan Komunikasi (TMK) mempunyai kaitan dengan kesediaan mengajar mereka.
- Guru yang terlibat dengan pembangunan profesionalisme seperti penyelidikan individu, penyelidikan kolaboratif, lawatan ke sekolah lain dan jaringan kerjasama antara guru lain lebih cenderung mengamalkan kaedah pengajaran melibatkan kumpulan kecil, kerja projek yang memerlukan masa lebih daripada seminggu untuk disiapkan dan penggunaan TMK. Dua pertiga guru melaporkan iklim bilik darjah yang baik di negara mereka membantu meningkatkan kecenderungan mereka untuk mengamalkan kaedah pengajaran yang melibatkan kerja kumpulan kecil, kerja projek yang memerlukan masa lebih daripada seminggu untuk disiapkan dan penggunaan TMK.
- Secara umum guru kerap melaksanakan pemerhatian terhadap kerja murid serta memberi maklum balas segera terhadap kerja mereka. Guru juga membangun dan mentadbirkan penilaian murid namun terdapat perbezaan yang luas dalam pelaksanaan penilaian murid bagi setiap negara.



- Kepercayaan guru tentang pengajaran dan pembelajaran bergantung kepada perbezaan pengajaran dan pembelajaran (P&P) guru. Iklim sekolah bukanlah pemboleh ubah utama dalam menjelaskan kepercayaan guru tentang pengajaran dan pembelajaran.
- Secara keseluruhan, guru menggunakan lebih 80% masa untuk P&P, namun satu dalam empat guru daripada separuh negara yang mengambil bahagian dalam TALIS melaporkan 30% masa dalam bilik darjah digunakan untuk kerja pentadbiran dan kawalan kelas. Dapatan ini menunjukkan guru di beberapa negara perlu dibimbing bagi mengatasi masalah kawalan kelas.

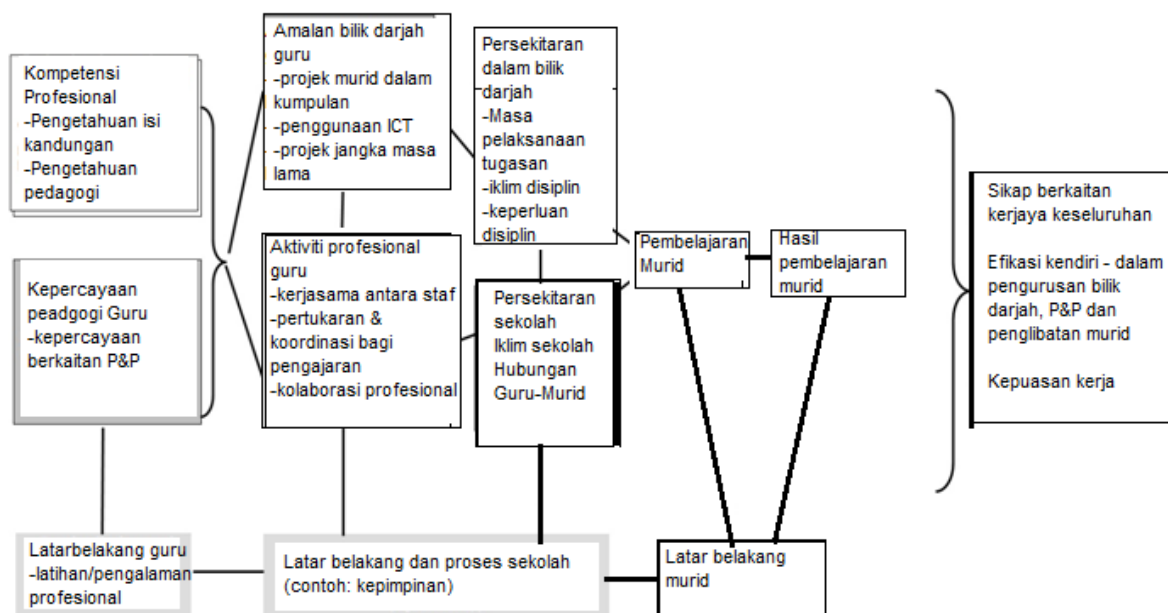
## **PENGENALAN**

Pengajaran dan pembelajaran berkualiti merangkumi penggunaan pelbagai amalan pengajaran. Amalan pengajaran yang digunakan oleh guru boleh memainkan peranan dalam pembelajaran dan memotivasikan murid untuk belajar (Seidel & Shavelson, 2007). Keputusan guru tentang apa yang perlu dibuat semasa berada di dalam bilik darjah dipengaruhi oleh pelbagai faktor. Sebagai contoh, kepercayaan guru tentang proses pengajaran dan pembelajaran kerap kali mempengaruhi keputusan mereka berkaitan dengan amalan pedagogi dalam bilik darjah (Beyer & Davis, 2008; Pajares, 1992; Speer, 2008). Terdapat juga faktor lain seperti ciri-ciri guru (sebagai contoh: jantina, mata pelajaran yang diajar, tahap akademik dan latihan serta latihan pembangunan profesional), iklim sekolah dan bilik darjah (OECD, 2009; Richardson, 1996; Richardson et al., 1991; Shapiro & Kilbey, 1990). Iklim bilik darjah yang positif dihasilkan apabila guru bekerjasama dengan murid untuk mewujudkan suatu suasana yang selamat dan persekitaran yang selesa yang berjaya memotivasikan murid untuk belajar. Iklim bilik darjah yang positif adalah refleksi keadaan dan jaringan sosial yang baik di sekolah (Brophy & Good, 1986; Loukas & Murphy, 2007; Woolfolk, 2010). Iklim sekolah dan bilik darjah yang positif akan mengurangkan kelakuan yang tidak diingini dan seterusnya menambah masa untuk pengajaran dan pembelajaran (Guardino & Fullerton, 2010; Martella, Nelson & Marchand-Martella, 2003).

Tahap bekerjasama bagi meningkatkan pembelajaran murid dalam kalangan guru juga menjadi satu lagi aspek yang berkaitan dengan amalan profesional guru. Kolaboratif antara guru boleh membawa kepada perkongsian sumber serta pertukaran idea (Clement & Vandenberghe, 2000; Murawski & Swanson, 2001).

Amalan profesional guru juga berkait rapat dengan faktor yang lain, sebagai contoh, guru yang menerima pembangunan profesional yang lebih berkemungkinan boleh bekerjasama dengan guru yang lain untuk menyokong pengajaran dan cadangan bagi meningkatkan proses pengajaran (OECD, 2009).

Rajah 6.1 memaparkan kerangka yang menunjukkan perhubungan antara amalan pengajaran, kepercayaan guru, tahap iklim sekolah dan bilik darjah dan impak ke atas pembelajaran murid serta sikap guru berkaitan dengan tugas. Hubungan yang bukan secara terus tetapi berkait antara satu sama lain dapat dilihat dalam rajah di bawah.



Rajah 6.1. Kerangka analisis amalan pengajaran dan kepercayaan

## Latar belakang teori, sorotan literatur dan rangka analitikal

Antara tujuan utama Kajian Antarabangsa Pengajaran dan Pembelajaran OECD (TALIS) adalah meneliti amalan pengajaran yang digunakan dalam bilik darjah seperti yang

dilaporkan oleh guru dan bagaimana amalan tersebut berhubungkait dengan kepercayaan guru serta persekitaran di mana guru bekerja. Oleh itu, bab ini mengandungi kerangka yang menunjukkan perhubungan antara amalan pengajaran, kepercayaan guru, iklim bilik darjah, iklim sekolah dan sikap yang berkaitan dengan kerjaya. Kerangka ini memberi gambaran holistik tentang bagaimana faktor berkaitan guru boleh meningkatkan pencapaian murid dan motivasi belajar. Seperti laporan TALIS yang terdahulu (OECD, 2009), kajian TALIS bukan untuk meneroka pencapaian murid dan motivasi belajar.

Pendidik dan penggubal polisi di kebanyakan negara di dunia cuba memahami dan menyokong amalan pengajaran yang berkesan yang boleh membantu pembelajaran dan pencapaian murid kerana mereka sedar bahawa pengajaran di sekolah dapat membentuk masa hadapan remaja. Beberapa amalan pengajaran (atau strategi) membawa kepada proses pembelajaran yang berkesan (Hattie, 2003; Hattie & Timperley, 2007; Marzano, 1998; Marzano, Pickering & Pollock, 2001). Contohnya, dalam laporan yang berkaitan dengan strategi berasaskan kajian, Marzano, Pickering dan Pollock (2001) melaporkan bahawa amalan pengajaran yang berkesan boleh meningkatkan pencapaian murid. Hal ini merangkumi aktiviti pembelajaran kooperatif, merumus dan strategi mengambil nota, penggunaan teknik penyualan dan lain-lain lagi. Perbezaan yang nyata terdapat antara strategi pengajaran aktif dan pasif, menunjukkan perbezaan peranan murid dalam proses pembelajaran. Pengajaran pasif merangkumi strategi seperti syarahan dan aktiviti yang kurang melibatkan murid. Guru juga boleh menggunakan strategi pengajaran aktif iaitu menyediakan pengajaran dan pembelajaran dan memberikan peluang murid memainkan peranan utama. Dalam pembelajaran aktif, guru akan meminta murid membincangkan sesuatu konsep dalam kumpulan, membuat peta minda, atau aktiviti reflektif yang memerlukan pemikiran yang mendalam (Adesope & Nesbit, 2013; Orlich et al., 2013). Beberapa kajian yang dijalankan telah menunjukkan kesan positif berkaitan dengan penggunaan pengajaran aktif dalam bilik darjah. Penggunaan pengajaran aktif, kooperatif dan pembelajaran berasaskan projek yang meluas menunjukkan bahawa pembelajaran murid semakin meningkat (Dunlosky et al., 2013; Johnson & Johnson, 2009).

Dapatan kajian menunjukkan bahawa amalan pengajaran yang berkesan dapat meningkatkan pembelajaran dan motivasi murid. Namun, amalan pengajaran guru dalam bilik darjah bergantung kepada beberapa faktor yang penting termasuk kepercayaan guru

berkaitan proses pengajaran dan pembelajaran. Guru akan menstruktur bilik darjah mengikut kepercayaan mereka berkaitan dengan pengajaran dan pembelajaran yang berkesan. Ini termasuk cara bagaimana mereka menjalankan tugas, bagaimana murid belajar dan bagaimana menstruktur pengajaran dan pegurusan bilik darjah bagi meningkatkan pembelajaran. Guru yang mempercayai bahawa murid akan belajar dengan lebih baik jika melaksanakan kerja projek dalam kumpulan akan lebih kerap menggunakan strategi tersebut. Berdasarkan kajian kepercayaan yang tidak seiring dengan amalan, teori pengajaran dan pembelajaran yang berkesan akan membawa kepada amalan pengajaran yang kurang sesuai dan kurang berkesan (Lefrancois, 2000). Oleh itu tujuan bab ini adalah untuk menunjukkan perkaitan antara amalan pengajaran dan kepercayaan guru.

Amalan pengajaran dan kepercayaan guru dipengaruhi oleh pengalaman sendiri yang dibentuk oleh norma budaya dan menerusi pengetahuan yang diperoleh daripada latihan akademik serta kegiatan sosial di sekolah. Dengan itu bab ini mengkaji amalan pengajaran dan bagaimana amalan tersebut dipengaruhi oleh ciri dan latar belakang guru serta di mana terletaknya varians dalam respons (guru, sekolah, atau peringkat negara). Kerangka tersebut juga mengkaji perhubungan antara faktor kerjasama guru dan kepemimpinan sekolah. Kajian menunjukkan bahawa iklim sekolah memainkan peranan utama dalam kelestarian pengajaran dan pembelajaran yang berkesan. Ia juga mempengaruhi sikap yang berkaitan dengan kerjaya, termasuk tekanan dan keberkesanan guru (Chong et al., 2010; Collie, Shapka & Perry, 2012; Cohen et al., 2009). Guru dipengaruhi secara positif apabila pemimpin menggalakkan kolaboratif antara guru, murid, keluarga dan kakitangan sekolah yang lain. Usaha kolaboratif seperti itu mungkin mempengaruhi kesemua warga sekolah dan bukan sekadar meningkatkan iklim bilik darjah tetapi juga iklim keseluruhan sekolah.

Bilik darjah mempunyai ciri yang spesifik yang boleh mempengaruhi pembelajaran. Guru sentiasa memikirkan tentang cara yang paling baik untuk mengendalikan bilik darjah, meningkatkan pembelajaran dan mengurangkan kelakuan yang tidak diingini. Terma mentadbirkan bilik darjah merangkumi semua tindakan yang diambil oleh guru untuk mengurus pengajaran dan pembelajaran dalam bilik darjah dengan berkesan bagi memastikan keberkesanan pembelajaran murid (Emmer & Evertson, 2009; Evertson & Emmer, 2009; Evertson & Weinstein, 2006; Moore, 2014; Woolfolk, 2010). Woolfolk (2010) mencadangkan tiga hasil positif yang boleh diperolehi daripada pentadbiran bilik darjah

yang berkesan. Apabila bilik darjah ditadbir dengan berkesan dan bebas daripada kelakuan yang tidak diinginkan, akses kepada pembelajaran dan masa untuk pembelajaran meningkat bagi murid, dan mereka lebih berupaya untuk mengurus pembelajaran sendiri. Hasil positif bilik darjah yang berkesan membawa kepada peningkatan pencapaian akademik murid. Kerangka yang terdapat dalam bab ini juga mengkaji faktor di peringkat bilik darjah, dengan melihat sebagai contoh, bagaimana guru menggunakan masa untuk pengajaran, tugas pentadbiran dan pengurusan dalam bilik darjah serta menjaga disiplin.

Pencapaian akademik dan pembelajaran murid adalah perkara yang melangkaui skop TALIS. Walau bagaimanapun, kerangka tersebut menunjukkan bagaimana faktor yang telah dinyatakan itu boleh membawa kepada peningkatan pembelajaran dan pencapaian akademik murid. Walaupun bab ini tidak menyentuh sikap yang berkaitan dengan tugas, kerangka tersebut juga menunjukkan bahawa semua faktor yang dinyatakan membawa kepada peningkatan dalam efikasi sendiri dan kepuasan kerja guru. Menurut Bandura (1990), interaksi antara kognitif, kelakuan dan persekitaran boleh membawa kesan kepada efikasi sendiri. Teori kognitif sosial meramal bahawa kelakuan guru akan dibentuk melalui interaksi antara kepercayaan mereka, kelakuan (amalan) dan persekitaran (bilik darjah) (Bandura, 1989). Klassen and Chiu (2010) menyatakan bahawa guru sentiasa menunjukkan komitmen terhadap profesion apabila mereka mempunyai efikasi sendiri yang tinggi dan kepercayaan pada keupayaan diri bagi mengamalkan strategi pembelajaran yang sesuai.

Tidak terdapat hubungan secara langsung di antara amalan pengajaran dengan faktor yang berkaitandengannya. Sebagai contoh, amalan pengajaran yang berjaya mungkin akan membawa kepada perubahan dalam kepercayaan, dan kepercayaan guru akan meningkatkan amalan pengajaran (Pajares, 1992; Sheen & O'Neill, 2005; Smagorinsky et al., 2004). Bab ini menggunakan data daripada negara TALIS untuk mengkaji perhubungan antara amalan pengajaran dan faktor-faktor yang lain. Secara spesifik, bab ini cuba memahami profil amalan pengajaran dan hubungan profil ini kepada kepercayaan pengajaran dan ciri guru (termasuk latihan asal dan pembangunan profesionalisme). Seterusnya, bab ini juga mengemukakan profil amalan profesional guru (termasuk kolaboratif antara guru) dan kaitan dengan ciri-ciri guru serta iklim sekolah.

## Amalan pengajaran bilik darjah

Merujuk kepada Jadual 6.1, kebanyakan guru di Malaysia (78.2%) merumuskan kandungan pembelajaran murid setelah selesai pengajaran berbanding dengan Korea (70.8%), Finland (62.0%) dan Singapura (67.2%). Manakala, Republik Slovak pula merupakan negara yang mencapai peratusan tertinggi iaitu (90.4%) berbanding dengan negara yang paling rendah iaitu Croatia (59.5%) yang mana guru merumuskan kandungan pembelajaran murid setelah selesai pengajaran.

Jadual 6.1

*Peratusan guru mengikut negara yang merumuskan kandungan pembelajaran murid setelah selesai pengajaran*

| Negara       | Peratus |
|--------------|---------|
| Jepun        | 59.8    |
| Finland      | 62.0    |
| Singapura    | 67.2    |
| Korea        | 70.8    |
| Purata TALIS | 73.5    |
| Malaysia     | 78.2    |

\* Republik Slovak 90.4, Croatia 59.5

## Murid bekerja dalam satu kumpulan kecil untuk mencapai penyelesaian bersama untuk satu topik atau permasalahan

Berdasarkan Jadual 6.2, dapatan menunjukkan bahawa 56.9% guru Malaysia membenarkan murid mereka menyelesaikan kerja secara berkumpulan. Guru yang paling ramai melaksanakan amalan ini ialah Denmark (79.7%) Antara negara yang gurunya paling kurang menyatakan muridnya berkerja secara berkumpulan untuk menyelesaikan masalah ialah Singapura, Jepun dan Korea (kurang daripada 35%).

Jadual 6.2

*Peratusan guru mengikut negara membenarkan murid bekerja dalam satu kumpulan kecil untuk mencapai penyelesaian bersama untuk satu topik atau permasalahan*

| Negara       | Peratus |
|--------------|---------|
| Korea        | 30.8    |
| Jepun        | 32.5    |
| Singapura    | 33.0    |
| Finland      | 36.7    |
| Purata TALIS | 47.4    |
| Malaysia     | 56.9    |

\*Denmark 79.7, Korea 30.8

## Tugasan berbeza untuk murid yang mempunyai masalah pembelajaran dan/atau murid yang pintar

Peratusan guru yang paling rendah mengamalkan pemberian tugasan berbeza berdasarkan tahap pencapaian murid ialah Korea, Singapura dan Jepun (kurang 22%). Kurang daripada 40% guru Malaysia dan Finland mengamalkan pengajaran yang sama berbanding dengan Norway (67.4%) (Jadual 6.3).

Jadual 6.3

*Peratusan guru memberikan tugasan berbeza untuk murid yang mempunyai masalah pembelajaran dan/atau murid yang pintar*

| <b>Negara</b> | <b>Peratus</b> |
|---------------|----------------|
| Korea         | 20.4           |
| Singapura     | 21.0           |
| Jepun         | 21.9           |
| Finland       | 36.6           |
| Malaysia      | 39.6           |
| Purata TALIS  | 44.4           |

\*Norway 67.4, Netherlands 20.2

## Guru memberikan tugasan yang mampu menunjukkan bagaimana pengetahuan atau kemahiran yang telah dipelajari berguna dalam kehidupan dan kerja seharian

Guru Iceland paling kurang melaksanakan P&P yang mengaplikasi pengetahuan atau kemahiran yang telah dipelajari dalam kehidupan dan kerja seharian. Kurang daripada 50% guru Korea mengamalkan kaedah pengajaran tersebut. Namun begitu, 75.7% guru Malaysia menyatakan mereka mengaplikasi tugasan tersebut dalam pengajaran mereka berbanding dengan guru di Singapura dan Finland (lebih 60%). Brazil (89.4%) adalah antara negara yang peratus gurunya paling tinggi mengamalkan pengajaran tersebut.

Jadual 6.4

*Peratusan guru yang memberikan tugasan yang mampu menunjukkan bagaimana pengetahuan atau kemahiran yang telah dipelajari berguna dalam kehidupan dan kerja seharian*

| <b>Negara</b> | <b>Peratus</b> |
|---------------|----------------|
| Korea         | 49.5           |
| Jepun         | 50.9           |
| Singapura     | 60.6           |
| Finland       | 63.7           |
| Purata TALIS  | 68.4           |
| Malaysia      | 75.7           |

\*Brazil 89.4, Iceland 39.6

## **Guru memberi peluang murid membuat latihan yang serupa sehingga murid menguasai kandungan pelajaran itu**

Antara negara yang peratusan gurunya paling tinggi (lebih 80%) mengamalkan latih tubi untuk meningkatkan pemahaman murid ialah Latvia. Seramai 77.8% guru di Malaysia mengamalkan perkara yang sama berbanding dengan negara maju yang lain seperti Singapura, Finland dan Korea. Guru di Jepun mencapai peratusan yang terendah dalam amalan pengajaran tersebut berbanding Korea dan Finland.

Jadual 6.5

*Peratusan guru memberi peluang murid membuat latihan yang serupa sehingga murid menguasai kandungan pelajaran itu*

| <b>Negara</b> | <b>Peratusan</b> |
|---------------|------------------|
| Jepun         | 31.9             |
| Korea         | 48.0             |
| Finland       | 50.7             |
| Purata TALIS  | 67.3             |
| Singapura     | 67.5             |
| Malaysia      | 77.8             |

\* Latvia 83.7, Japan 31.9

## **Penyemakan kerja bertulis atau kerja rumah**

Pada keseluruhannya, guru di semua negara menyemak kerja bertulis atau kerja rumah yang dibuat oleh murid. Malaysia dan Mexico merupakan dua negara dengan peratusan guru yang paling tinggi (93.7%) menyemak kerja bertulis atau kerja rumah murid. Guru Finland, Jepun dan Korea juga melaksanakan amalan sedemikian dengan peratusan di antara 53% - 63%. Peratusan guru yang paling kurang menyemak kerja bertulis atau kerja rumah murid ialah Iceland (47.3%).

Jadual 6.6

*Peratusan guru yang menyemak kerja bertulis atau kerja rumah murid*

| <b>Negara</b> | <b>Peratus</b> |
|---------------|----------------|
| Korea         | 53.4           |
| Jepun         | 61.3           |
| Finland       | 62.4           |
| Purata TALIS  | 72.1           |
| Singapura     | 83.6           |
| Malaysia      | 93.7           |

\*Mexico 93.7, Iceland 47.3



## **Projek perlu disiapkan murid sekurang-kurangnya dalam jangka masa seminggu**

Data kajian menunjukkan tidak lebih 60% guru di semua negara yang terlibat menyatakan mereka memberi projek kepada murid mereka untuk disiapkan sekurang-kurangnya dalam masa seminggu. Peratusan guru dari Mexico yang mengamalkan kaedah pengajaran secara projek adalah paling tinggi iaitu 57.1%. Seramai 39.7% guru di Malaysia memberi tugas projek kepada murid berbanding guru Singapura. Negara yang gurunya paling kurang memberi kerja secara projek kepada muridnya untuk disiapkan dalam jangka masa seminggu ialah Croatia (9.9%) diikuti oleh Korea (14.0%), Finland (14.1%) dan Jepun (14.1%).

Jadual 6.7

*Peratusan guru yang menyediakan tugas projek untuk disiapkan seminggu*

| <b>Negara</b> | <b>Peratus</b> |
|---------------|----------------|
| Korea         | 14.0           |
| Finland       | 14.1           |
| Jepun         | 14.1           |
| Singapura     | 26.6           |
| Purata TALIS  | 31.4           |
| Malaysia      | 39.7           |

\*Mexico 57.1, Croatia 9.9

## **Murid menggunakan TMK menyiapkan projek atau tugas bilik darjah**

Lebih daripada 18% guru di Malaysia dan Finland menyatakan bahawa murid menggunakan TMK untuk menyiapkan projek atau tugas bilik darjah. Kurang 30% guru Korea dan Singapura memanfaatkan kegunaan TMK untuk murid menyiapkan projek atau tugas bilik darjah. Antara negara yang mempunyai peratusan paling tinggi gurunya menggunakan kaedah tersebut di kelas ialah Denmark. Jepun merupakan negara yang gurunya melaporkan murid kurang menggunakan TMK untuk menyiapkan projek atau tugas bilik darjah.

Jadual 6.8

*Peratusan murid yang menggunakan TMK untuk menyiapkan projek atau tugas bilik darjah*

| <b>Negara</b> | <b>Peratus</b> |
|---------------|----------------|
| Jepun         | 9.9            |
| Finland       | 18.2           |
| Malaysia      | 19.2           |
| Korea         | 27.6           |
| Singapura     | 30.0           |
| Purata TALIS  | 57.0           |

\*Denmark 73.9, Jepun 9.9

## **CIRI GURU**

### **Hubungan antara ciri guru dan amalan dilapor guru dalam aspek penyelesaian masalah melalui kerja berkumpulan murid**

Di sesetengah negara jantina guru didapati mempengaruhi kecenderungan guru mengamalkan kaedah pengajaran tertentu. Di 14 negara peserta TALIS, guru wanita didapati lebih cenderung mengamalkan pengajaran dengan melibatkan murid bekerja dalam kumpulan. Jadual 6.9 menunjukkan guru wanita di Finland dan Singapura lebih cenderung berbanding guru lelaki untuk melaksana kaedah pengajaran yang melibatkan murid menyelesaikan masalah secara kerja berkumpulan.

Sementara itu, terdapat hubungan negatif di antara mata pelajaran yang diajar oleh guru, khususnya Matematik/Sains dengan kecenderungan guru mengamalkan kaedah pengajaran yang melibatkan murid menyelesaikan masalah secara kerja berkumpulan. Hubungan negatif juga dikesan dalam kalangan guru Korea yang mengajar mata pelajaran kemanusiaan. Bagi guru Malaysia dan Jepun, pengalaman mengajar juga mempunyai hubungan yang negatif dengan amalan pengajaran guru melibatkan murid menyelesaikan masalah dalam kumpulan kecil. Selain itu, hasil dapatan juga menunjukkan tidak terdapat hubungan di antara kelayakan guru peringkat pendidikan tertinggi (ISCED 5A dan ke atas) dengan amalan pengajaran guru melibatkan murid menyelesaikan masalah dalam kumpulan. Di samping itu, dapatan TALIS juga menunjukkan tiada hubungan di antara kesediaan guru daripada aspek kandungan mata pelajaran dengan amalan pengajaran mereka untuk melibatkan murid menyelesaikan masalah dalam kumpulan.

Walau bagaimanapun, guru Finland, Korea dan Singapura yang bersedia dalam aspek pedagogi lebih cenderung mengamalkan pengajaran yang melibatkan murid menyelesaikan masalah dalam kumpulan. Hasil dapatan berkaitan guru di Korea dan Singapura pula menunjukkan guru yang bersedia dalam amalan pengajaran mata pelajaran yang diajar lebih cenderung melaksana kaedah pengajaran melibatkan murid menyelesaikan masalah dalam kumpulan.

Jadual 6.9

*Hubungan ciri guru dan amalan guru dalam penyelesaian masalah melalui kerja berkumpulan murid*

| Negara    | Penyelesaian masalah melalui kerja berkumpulan murid |                              |                         |                    |  |   |  |   |
|-----------|--|------------------------------|-------------------------|--------------------|--|---|--|---|
|           | Pembolehubah bersandar                               |                              |                         |                    |  |   |  |   |
|           | Perempuan  | Guru Subjek Matematik /Sains | Guru Subjek Kemanusiaan | Pengalaman (tahun) | Tahap Pendidikan Tertinggi (ISCED 5A atau ke atas) | Kesediaan guru dalam isi kandungan subjek yang diajar | Kesediaan guru dalam pedagogi subjek yang diajar | Kesediaan guru dalam amalan pengajaran subjek yang diajar |
| Malaysia  |  |                              |                         | -0.01              |  |   |  |   |
| Jepun     |  |                              |                         | -0.02              |  |   |  |   |
| Finland   | 0.15   |                              |                         |                    |  | 0.18  |  |   |
| Korea     |  | -0.24                        | -0.20                   |                    |  | 0.24  | 0.22   |   |
| Singapura | 0.17   | -0.43                        |                         |                    |  | 0.31  | 0.19   |   |

| Tahap Akademik TALIS | Tahap Akademik di Malaysia    |
|----------------------|-------------------------------|
| *Bawah Isced Level 5 | Sijil Perguruan               |
| *ISCED Level 5b1     | Diploma                       |
| *ISCED Level 5a      | Ijazah Sarjana Muda / Sarjana |
| *ISCED Level 6       | Kedoktoran                    |

### **Hubungan antara ciri dan amalan dilapor guru dalam aspek projek perlu disiapkan murid sekurang-kurangnya seminggu**

Jadual 6.10 menunjukkan, jantina guru didapati tidak mempengaruhi amalan guru dari aspek memberi murid projek yang perlu disiapkan dalam tempoh lebih daripada seminggu.

Terdapat hubungan negatif di antara mata pelajaran yang diajar oleh guru dengan kecenderungan guru memberi murid projek yang perlu disiapkan dalam tempoh lebih daripada seminggu. Pengalaman mengajar guru juga tidak mempengaruhi kecenderungan guru memberi murid projek yang perlu disiapkan dalam tempoh lebih daripada seminggu.

Selain itu, di Malaysia hasil dapatan menunjukkan terdapat hubungan yang lemah di antara kelayakan guru peringkat pendidikan tertinggi (ISCED 5A dan ke atas) dengan amalan pengajaran guru memberi murid projek yang perlu disiapkan dalam tempoh lebih daripada seminggu. Di samping itu, dapatan TALIS juga menunjukkan tiada hubungan di antara kesediaan guru daripada aspek kandungan mata pelajaran dengan amalan pengajaran mereka memberi murid projek yang perlu disiapkan dalam tempoh lebih daripada seminggu. Walau bagaimanapun, terdapat hubungan yang negatif antara kesediaan guru dalam aspek pedagogi dengan amalan guru memberi murid projek yang perlu disiapkan dalam tempoh lebih daripada seminggu. Ini menunjukkan bahawa guru yang mahir dalam aspek pedagogi kurang mengamalkan memberi murid projek yang perlu disiapkan dalam tempoh lebih daripada seminggu.

Jadual 6.10

*Hubungan antara ciri dan amalan guru dalam aspek projek disiapkan sekurang-kurangnya seminggu*

| Kerja projek perlu disiapkan murid sekurang-kurangnya seminggu |           |                               |                         |                    |  |   |  |   |
|--|-----------|-------------------------------|-------------------------|--------------------|--|---|--|---|
| Pemboleh ubah Bersandar  |           |                               |                         |                    |  |   |  |   |
| Negara   | Perempuan | Guru Subjek Matematik / Sains | Guru Subjek Kemanusiaan | Pengalaman (tahun) | Tahap Pendidikan Tertinggi (ISCED 5A atau ke atas) | Kesediaan guru dalam isi kandungan subjek yang diajar | Kesediaan guru dalam pedagogi subjek yang diajar | Kesediaan guru dalam amalan pengajaran subjek yang diajar |
| Finland  |           | -1.69                         | -0.69                   |                    | 0.30   |   |  |   |
| Japan  | 0.14      | -0.96                         | -0.86                   |                    | 0.30   |   |  |   |
| Korea  |           | -0.77                         | -0.63                   |                    |  |   |  |   |
| Malaysia   |           | -0.33                         | -0.17                   |                    | 0.02   |   | -1.60  |   |
| Singapura  |           | -0.80                         | -0.45                   |                    |  |   |  | 0.24  |

### **Hubungan antara ciri dan amalan dilapor guru dalam aspek murid menggunakan TMK menyiapkan projek atau tugas bilik darjah**

Jadual 6.11 menunjukkan hubungan negatif antara jantina guru dengan amalan guru dalam aspek murid menggunakan TMK menyiapkan projek atau tugas bilik darjah di Finland, Jepun dan Korea. Hubungan negatif juga dikesan antara guru subjek Matematik / Sains di Finland, Jepun, Korea dan Singapura dalam aspek yang sama. Hubungan antara guru subjek kemanusiaan dan amalan guru juga menunjukkan hubungan negatif di Jepun, Korea dan Singapura. Merujuk kepada pengalaman guru pula, hubungan negatif dikesan dalam kalangan guru di Jepun manakala terdapat hubungan yang lemah dalam kalangan

guru Malaysia dan Singapura berkaitan amalan guru dalam aspek murid menggunakan TMK menyiapkan projek atau tugas bilik darjah. Terdapat hubungan negatif dalam kalangan guru Finland dari aspek kesediaan pedagogi dengan murid menggunakan TMK menyiapkan projek atau tugas bilik darjah. Dapatan juga menunjukkan hubungan yang lemah dalam kalangan guru Singapura dalam kesediaan pedagogi subjek yang diajar dengan murid menggunakan TMK menyiapkan projek atau tugas bilik darjah

Di Malaysia, dapatan menunjukkan hanya terdapat hubungan antara amalan guru menggunakan TMK dalam menyiapkan projek atau tugas bilik darjah dengan pengalaman mengajar guru. Ini menunjukkan guru yang lebih berpengalaman lebih cenderung mengarahkan murid menggunakan TMK dalam tugas.

Jadual 6.11

*Hubungan antara ciri dan amalan guru dalam aspek murid menggunakan TMK menyiapkan projek atau tugas bilik darjah*

| Negara    | Murid Menggunakan TMK Menyiapkan Projek atau Tugas Bilik Darjah |                              |                         |                    |  |   |  |   |
|-----------|---|------------------------------|-------------------------|--------------------|--|---|--|---|
|           | Pembolehubah Bersandar  |                              |                         |                    |  |   |  |   |
|           | Perempuan   | Guru Subjek Matematik /Sains | Guru Subjek Kemanusiaan | Pengalaman (tahun) | Tahap pendidikan yang tertinggi (ISCED 5A) atau lebih tinggi | Kesediaan guru dalam isi kandungan subjek yang diajar | Kesediaan guru dalam pedagogi subjek yang diajar | Kesediaan guru dalam amalan pengajaran subjek yang diajar |
| Finland   | -0.19   | -0.45                        |                         |                    |  |   | -0.16  |   |
| Jepun     | -0.19   | -0.31                        | -0.20                   | -0.02              |  |   |  |   |
| Korea     | -0.16   | -0.35                        | -0.21                   |                    |  |   |  | 0.21  |
| Malaysia  |   |                              |                         | 0.02               |  |   |  |   |
| Singapura |   | -0.32                        | -0.13                   | 0.01               |  |   | 0.14   |   |

## Pembangunan profesionalisme

Pembangunan profesionalisme yang dikaji oleh TALIS merangkumi pelibatan dalam kursus/bengkel, persidangan/seminar, lawatan ke sekolah lain, program kelayakan, jaringan kerjasama antara guru, penyelidikan secara kolaboratif dan *mentoring*/bimbingan rakan sekerja. Data TALIS menunjukkan kebanyakan negara yang gurunya terlibat dalam aktiviti pembangunan profesionalisme melaporkan lebih kerap menggunakan tiga amalan pengajaran iaitu pembelajaran dalam kumpulan kecil, pembelajaran berasaskan projek dan penggunaan TMK.

Jadual 6.12

*Hubungan antara pembangunan profesionalisme dan amalan melibatkan penggunaan aktiviti kumpulan kecil*

| Murid yang bekerja dalam kumpulan kecil bagi menyelesaikan satu tugas |                   |                       |                         |                   |                                |                                |                                     |
|---|-------------------|-----------------------|-------------------------|-------------------|--------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------|
| Negara  | Bersandar kepada: |                       |                         |                   |                                |                                |                                     |
|   | Kursus / bengkel  | Persidangan / seminar | Lawatan ke sekolah lain | Program kelayakan | Jaringan kerjasama antara guru | Penyelidikan secara kolaborasi | Mentoring / bimbingan rakan sekerja |
| Finland   |                   |                       | 0.11                    |                   | 0.19                           | 0.35                           |                                     |
| Jepun   | 0.10              |                       | 0.11                    |                   |                                | 0.12                           | 0.12                                |
| Korea   |                   |                       | 0.13                    | 0.16              | 0.22                           | 0.12                           |                                     |
| Malaysia  |                   |                       | 0.19                    |                   |                                |                                |                                     |
| Singapura   |                   | 0.12                  |                         |                   | 0.10                           |                                |                                     |

Jadual 6.12 menunjukkan aktiviti lawatan ke sekolah lain mempunyai hubungan yang positif dengan amalan pengajaran murid bekerja dalam kumpulan kecil bagi menyelesaikan tugas di Malaysia. Korea mempunyai jumlah aktiviti pembangunan profesionalisme yang paling banyak mempunyai hubungan yang positif dengan amalan pengajaran murid bekerja dalam kumpulan kecil. Aktiviti tersebut adalah lawatan ke sekolah lain, program kelayakan, jaringan kerjasama antara guru dan penyelidikan secara kolaborasi.

Jadual 6.13

*Hubungan antara pembangunan profesionalisme dan amalan yang dilaporkan melibatkan penggunaan projek yang perlu disiapkan murid sekurang-kurangnya seminggu*

| Murid yang dalam bekerja melibatkan penggunaan projek yang perlu disiapkan sekurang-kurangnya seminggu |                   |                      |                         |                   |                                |                                 |                                    |
|--|-------------------|----------------------|-------------------------|-------------------|--------------------------------|---------------------------------|------------------------------------|
| Negara   | Bersandar kepada: |                      |                         |                   |                                |                                 |                                    |
|  | Kursus/ bengkel   | Persidangan/ seminar | Lawatan ke sekolah lain | Program kelayakan | Jaringan kerjasama antara guru | Penyelidikan secara kolaboratif | Mentoring/ bimbingan rakan sekerja |
| Finland  |                   |                      | 0.18                    |                   |                                |                                 |                                    |
| Jepun  |                   |                      |                         |                   |                                |                                 |                                    |
| Korea  |                   |                      |                         | 0.22              |                                | 0.19                            |                                    |
| Malaysia   |                   |                      |                         |                   |                                | 0.12                            | 0.13                               |
| Singapura  | -0.24             |                      | 0.15                    |                   | 0.10                           |                                 |                                    |

Di Malaysia Jadual 6.13 menunjukkan aspek murid yang bekerja melibatkan penggunaan projek yang perlu disiapkan sekurang-kurangnya seminggu mempunyai hubungan yang positif dengan dua aktiviti pembangunan profesionalisme iaitu penyelidikan secara kolaboratif dan mentoring/bimbingan rakan sekerja.

Jadual 6.14

Hubungan antara pembangunan profesionalisme dan amalan yang dilaporkan melibatkan penggunaan TMK

| Murid menggunakan TMK dalam tugas |                    |                         |                            |                      |                                      |                                       |   |
|-----------------------------------|--------------------|-------------------------|----------------------------|----------------------|--------------------------------------|---------------------------------------|---|
| Bersandar kepada:                 |                    |                         |                            |                      |                                      |                                       |   |
| Negara                            | Kursus/<br>bengkel | Persidangan/<br>seminar | Lawatan ke<br>sekolah lain | Program<br>kelayakan | Jaringan<br>kerjasama<br>antara guru | Penyelidikan<br>secara<br>kolaboratif | <i>Mentoring/<br/>bimbingan<br/>rakan<br/>sekerja</i> |
| Finland                           | 0.21               |                         |                            |                      | 0.18                                 | 0.32                                  |   |
| Jepun                             |                    |                         |                            |                      |                                      |                                       |   |
| Korea                             |                    |                         |                            | 0.20                 |                                      | 0.13                                  |   |
| Malaysia                          | 0.32               | 0.19                    |                            |                      |                                      | 0.17                                  |   |
| Singapura                         |                    | 0.17                    |                            |                      |                                      |                                       |   |

Jadual 6.14 menunjukkan di Malaysia terdapat tiga aktiviti pembangunan profesionalisme mempunyai hubungan yang positif dengan amalan pengajaran guru terhadap murid menggunakan TMK dalam tugas mereka. Aktiviti tersebut ialah kursus/bengkel, persidangan/seminar dan penyelidikan secara kolaboratif. Aktiviti kursus/bengkel menunjukkan hubungan yang paling kuat. Walau bagaimanapun, hanya terdapat satu perbezaan di antara kedua-dua negara ini iaitu aktiviti jaringan kerjasama antara guru di Finland mempunyai hubungan yang positif dengan amalan pengajaran guru terhadap murid menggunakan TMK dalam tugas mereka. Manakala hubungan ini tidak dikesan di negara lain di atas.

## Konteks bilik darjah

Konteks bilik darjah merupakan faktor penting untuk dipertimbangkan dalam menguji kegunaan amalan pengajaran yang spesifik kerana perkara ini boleh mempengaruhi amalan guru. TALIS menguji beberapa faktor kontekstual berhubung dengan tiga amalan pengajaran iaitu pembelajaran dalam kumpulan kecil, pembelajaran berasaskan projek dan penggunaan TMK.

Data berkaitan konteks bilik darjah yang dianalisis adalah saiz bilik darjah; komposisi murid (peratusan murid yang mempunyai bahasa ibunda yang berbeza dengan bahasa pengantar; murid berprestasi rendah atau pelajar pintar; murid berkeperluan khas, masalah tingkahlaku, atau yang datang dari SES rendah); dan iklim disiplin dalam bilik darjah.

Laporan TALIS menunjukkan bahawa iklim disiplin sekolah berkait rapat dengan penggunaan tiga kaedah pengajaran yang diamalkan oleh guru. Di kebanyakan negara, guru yang menggunakan kaedah kerja berkumpulan dan penggunaan TMK yang kerap dalam pengajaran turut melaporkan kawalan disiplin yang positif dalam bilik darjah. Oleh yang demikian, kejayaan guru dalam mengamalkan kerja berkumpulan dan TMK dalam pengajaran adalah berkait rapat dalam mengekalkan kualiti murid yang berkeperibadian tinggi. Amalan pengajaran yang melibatkan murid bekerja dalam kumpulan kecil dan berasaskan projek, *hands-on* atau pembelajaran eksperimental serta penggunaan teknologi/TMK berupaya menarik murid dan seterusnya dapat menghasilkan persekitaran bilik darjah yang positif.

Data TALIS juga menunjukkan bahawa peratusan murid pintar yang tinggi dalam bilik darjah adalah berkait rapat dengan kekerapan penggunaan tiga amalan pengajaran ini. Bilik darjah yang mempunyai ramai murid berprestasi rendah kurang menggunakan tiga kaedah ini. Perkara ini boleh dikaitkan dengan persekitaran bilik darjah dan masa yang digunakan oleh guru untuk mengurus bilik darjah berbanding masa yang digunakan untuk pengajaran. Guru yang mempunyai taburan murid pelbagai kebolehan dalam bilik darjah perlu melaksanakan amalan pengajaran yang berbeza untuk menjayakan pengajaran berkesan. Murid berkebolehan rendah mungkin memerlukan lebih banyak masa untuk memahami konsep asas terlebih dahulu sebelum mereka dapat terlibat secara berkesan dalam kerja berkumpulan atau aktiviti berasaskan projek.

Jadual 6.15

*Hubungan antara konteks bilik darjah dengan amalan melibatkan kumpulan kecil.*

| Murid yang bekerja dalam kumpulan kecil menyelesaikan satu tugas |                           |   |                                     |                                  |                                     |                                     |                             |                              |
|--|---------------------------|---|-------------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------|------------------------------|
| Bergantung kepada:   |                           |   |                                     |                                  |                                     |                                     |                             |                              |
| Negara   | Saiz kelas<br>( $\beta$ ) | Bahasa ibunda berbeza dengan bahasa penghantar<br>( $\beta$ ) | Berpencapaian rendah<br>( $\beta$ ) | Berkeperluan khas<br>( $\beta$ ) | Masalah tingkah laku<br>( $\beta$ ) | Sosio-ekonomi rendah<br>( $\beta$ ) | Murid pintar<br>( $\beta$ ) | Iklim sekolah<br>( $\beta$ ) |
| Finland  |                           | 0.22  |                                     |                                  |                                     |                                     |                             | 0.07                         |
| Jepun  |                           |   |                                     |                                  |                                     |                                     |                             | 0.17                         |
| Korea  | -0.02                     | 0.77  | -0.16                               |                                  | 0.21                                |                                     |                             | 0.16                         |
| Malaysia   |                           |   | -0.21                               |                                  |                                     |                                     | 0.14                        | 0.23                         |
| Singapura  |                           |   |                                     |                                  |                                     |                                     | 0.29                        | 0.19                         |



Jadual 6.15 menunjukkan hubungan antara konteks bilik darjah dengan amalan melibatkan kumpulan kecil. Di Malaysia, terdapat hubungan yang positif antara amalan melibatkan kumpulan kecil dengan murid pintar ( $\beta = 0.14$ ) serta iklim sekolah ( $\beta = 0.23$ ). Namun begitu terdapat hubungan yang negatif antara amalan melibatkan kumpulan kecil dengan murid yang berprestasi rendah. Dapatan ini menunjukkan guru di Malaysia lebih menggunakan amalan pengajaran melibatkan kumpulan kecil kepada murid yang pintar berbanding dengan murid berprestasi rendah.

Jadual 6.16

*Hubungan antara konteks bilik darjah dengan amalan melibatkan pembelajaran berasaskan projek*

| Negara    | Murid yang melaksanakan projek yang perlu dilengkapkan dalam tempoh sekurang-kurangnya seminggu |   |                                   |                                  |                                     |                                     |                             |                              |
|-----------|---|---|-----------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------|------------------------------|
|           | Bergantung kepada:  |   |                                   |                                  |                                     |                                     |                             |                              |
|           | Saiz kelas<br>( $\beta$ )   | Bahasa ibunda berbeza dengan bahasa penghantar<br>( $\beta$ ) | Berprestasi rendah<br>( $\beta$ ) | Berkeperluan khas<br>( $\beta$ ) | Masalah tingkah laku<br>( $\beta$ ) | Sosio-ekonomi rendah<br>( $\beta$ ) | Murid pintar<br>( $\beta$ ) | Iklim sekolah<br>( $\beta$ ) |
| Finland   |   |   |                                   |                                  |                                     |                                     | 0.17                        | 0.08                         |
| Jepun     |   |   |                                   |                                  |                                     |                                     |                             |                              |
| Korea     |   | 0.81  | -0.17                             |                                  |                                     |                                     |                             |                              |
| Malaysia  |   |   |                                   | -0.16                            | 0.29                                |                                     | 0.15                        |                              |
| Singapura | -0.01   | -0.15   |                                   |                                  |                                     |                                     | 0.29                        |                              |

Dalam konteks amalan pengajaran berasaskan projek (Jadual 6.16), didapati bahawa tidak ada negara yang menunjukkan hubungan yang signifikan antara faktor sosio ekonomi dengan amalan pengajaran berasaskan projek. Bagi Malaysia, terdapat hubungan yang positif di antara murid yang melaksanakan projek yang perlu dilengkapkan dalam tempoh sekurang-kurangnya seminggu dengan murid bermasalah tingkah laku ( $\beta = 0.29$ ) dan murid pintar ( $\beta = 0.15$ ). Bagi murid berkeperluan khas, terdapat hubungan yang negatif ( $\beta = -0.16$ ).

Jadual 6.17

Hubungan antara konteks bilik darjah dengan amalan melibatkan penggunaan TMK untuk projek atau kerja sekolah.

| Negara                 | Murid yang menggunakan TMK                                |                                  |                               |                                  |                                  |                          |                          |
|------------------------|---|----------------------------------|-------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|--------------------------|--------------------------|
|                        | Bergantung kepada:  |                                  |                               |                                  |                                  |                          |                          |
| Saiz kelas ( $\beta$ ) | Bahasa ibunda berbeza dengan Bahasa pengantar ( $\beta$ ) | Berpencapaian rendah ( $\beta$ ) | Berkeperluan khas ( $\beta$ ) | Masalah tingkah laku ( $\beta$ ) | Sosio-ekonomi rendah ( $\beta$ ) | Murid pintar ( $\beta$ ) | Iklm sekolah ( $\beta$ ) |
| Finland                |   | 0.19                             |                               | 0.18                             |                                  | 0.19                     | 0.09                     |
| Jepun                  |   |                                  |                               | 0.26                             |                                  | 0.19                     |                          |
| Korea                  |   | 0.60                             |                               |                                  |                                  |                          |                          |
| Malaysia               |   |                                  |                               |                                  | -0.17                            | 0.24                     | 0.16                     |
| Singapura              |   | -0.13                            |                               | 0.15                             |                                  | 0.09                     |                          |

Dalam konteks amalan pengajaran menggunakan TMK (Jadual 6.17), didapati bahawa tidak ada negara yang menunjukkan hubungan yang signifikan antara faktor saiz kelas, faktor berpencapaian rendah dan faktor masalah tingkah laku dengan amalan pengajaran yang menggunakan TMK. Di Malaysia, dapatan menunjukkan terdapat hubungan yang positif antara amalan penggunaan TMK murid dengan faktor murid pintar ( $\beta = 0.24$ ) dan juga iklim sekolah ( $\beta = 0.16$ ). Malaysia juga menunjukkan hubungan yang negatif antara amalan penggunaan TMK murid dengan faktor sosio ekonomi rendah ( $\beta = -0.17$ ). Hal ini bermakna faktor sosio ekonomi, murid pintar dan iklim sekolah mempengaruhi murid menggunakan TMK dalam tugas mereka.

### Kegunaan pentaksiran murid oleh guru

Satu daripada fungsi utama pentaksiran murid ialah untuk membolehkan semua murid menunjukkan pengetahuan mereka secara saksama. Salah satu cara untuk memastikan perkara ini ialah dengan menggunakan pelbagai pendekatan dan peluang pentaksiran, termasuk melibatkan murid dalam pentaksiran sendiri.

Jadual 6.18  
 Penggunaan pendekatan pentaksiran mengikut negara

| Negara       | Menggubal dan mentadbirkan pentaksiran sendiri (%) | Mentadbirkan ujian standard (%) | Murid menjawab soalan di hadapan kelas secara individu (%) | Menyediakan maklum balas bertulis terhadap kerja murid selain menyemak kerja (%) | Membenarkan murid menilai kemajuan sendiri (%) | Memerhatikan murid semasa menjalankan tugas dan memberikan maklum balas dengan serta merta (%) |
|--------------|--|---------------------------------|--|--|--|--|
| Finland      | 66.2   | 28.0                            | 10.8   | 25.2   | 27.2   | 76.1   |
| Jepun        | 29.1   | 33.1                            | 53.0   | 22.9   | 27.0   | 43.0   |
| Korea        | 31.0   | 51.2                            | 27.4   | 25.2   | 21.2   | 45.8   |
| Malaysia     | 65.5   | 62.9                            | 66.2   | 62.7   | 66.1   | 93.7   |
| Singapura    | 64.7   | 70.5                            | 64.3   | 72.5   | 31.9   | 77.5   |
| Purata TALIS | 67.9   | 38.2                            | 48.9   | 54.5   | 38.1   | 79.7   |

Berdasarkan Jadual 6.18, Finland menunjukkan peratusan yang paling tinggi (66.2%) bagi penggunaan pendekatan secara menggubal dan mentadbirkan pentaksiran secara sendiri oleh guru. Pendekatan ini diikuti oleh guru Malaysia (66.2%), Singapura (64.7%), Korea (31.0%) dan Jepun (29.1%). Purata TALIS dalam amalan menggubal dan mentadbir pentaksiran sendiri ialah 67.9%. Malaysia masih berada di bawah purata TALIS.

Dalam aspek mentadbirkan ujian standard, guru di Singapura menunjukkan peratusan yang paling tinggi (70.5%), diikuti oleh Malaysia (62.9%), Korea (51.2%), Jepun (33.1%) dan Finland (28.0%). Purata TALIS ialah sebanyak 38.2 %. Ini menunjukkan kebanyakan negara menjurus kepada pentaksiran berasaskan sekolah.

Dalam aspek murid menjawab soalan di hadapan kelas secara individu, Malaysia menunjukkan peratusan yang paling tinggi (66.2%), diikuti oleh Singapura (64.3%), Jepun (53.0 %), Korea (27.4%) dan Finland (10.8%). Purata TALIS ialah sebanyak 48.9%.

Dalam aspek menyediakan maklum balas bertulis terhadap kerja murid selain menyemak kerja murid, Singapura menunjukkan peratusan yang paling tinggi (72.5%), diikuti oleh Malaysia (62.7%), Finland (25.2 %), Korea (25.2%) dan Jepun (22.9%). Purata TALIS ialah sebanyak 54.5%.

Dalam aspek guru membenarkan murid menilai kemajuan sendiri, Malaysia menunjukkan peratusan yang paling tinggi (66.1%), diikuti oleh Singapura (31.9%), Finland (27.2%), Jepun (27.0%) dan Korea (21.2%). Purata TALIS ialah sebanyak 38.1%.

Dalam aspek guru memerhatikan murid semasa menjalankan tugas dan memberikan maklum balas serta merta, Malaysia menunjukkan peratusan yang paling tinggi (93.7%), diikuti oleh Singapura (77.5%), Finland (76.1%), Korea (45.8%) dan Jepun (43.0%). Purata TALIS ialah sebanyak 79.7 %.

### **Masa yang digunakan untuk melaksanakan pelbagai tugas**

Secara umum, masa bekerja guru adalah berbeza di negara yang berlainan dan turut dipengaruhi oleh undang-undang negara tersebut. Tugas guru adalah pelbagai dan seringkali memerlukan tindakan segera. Berdasarkan Jadual 6.19, hasil dapatan TALIS menunjukkan secara purata untuk tempoh satu minggu (tujuh hari penuh) guru melaporkan mereka memperuntukkan masa sejumlah 38.3 jam untuk melaksanakan kerja berkaitan tugas sebagai guru. Berdasarkan perbandingan di antara lima negara, waktu bekerja guru Jepun adalah paling tinggi, iaitu 54 jam seminggu. Walaupun waktu bekerja guru Malaysia adalah lebih rendah, iaitu 45.1 jam, namun jumlah ini adalah melebihi jumlah purata TALIS. Jumlah waktu bekerja guru Finland pula adalah paling rendah di antara 5 negara ini, iaitu 31.6 jam seminggu.

Hasil dapatan juga menunjukkan berdasarkan jumlah keseluruhan waktu bekerja guru, secara purata guru memperuntukkan jumlah masa yang paling besar untuk mengajar, iaitu 19 jam seminggu. Hasil analisis untuk lima buah negara menunjukkan masa yang diperuntukkan untuk pengajaran adalah paling tinggi dan melebihi purata TALIS dalam kalangan guru Finland, iaitu 20.6 jam seminggu. Guru Malaysia dan Singapura pula memperuntukkan sejumlah 17.1 jam daripada jumlah masa bekerja mereka untuk mengajar. Jumlah ini lebih rendah daripada purata TALIS dan memberi gambaran bahawa guru di Malaysia dan Singapura menggunakan jumlah masa yang agak besar untuk melaksanakan tugas lain sebagai guru berbanding tugas mengajar.

Jadual 6.19  
Masa bekerja/ mengajar mengikut negara

| Tugasan/Negara                   | Finland | Jepun | Korea | Malaysia | Singapura | Purata TALIS |
|----------------------------------|---------|-------|-------|----------|-----------|--------------|
| <b>Jumlah Masa Bekerja (Jam)</b> | 31.6    | 53.9  | 37.0  | 45.1     | 47.6      | 38.3         |
| <b>Purata Jam Mengajar</b>       | 20.6    | 17.7  | 18.8  | 17.1     | 17.1      | 19.3         |

Jadual 6.20 menunjukkan masa kerja guru dalam pelbagai tugas. Selain mengajar, tugas lain yang dilaksanakan oleh guru adalah tugas berkaitan persediaan mengajar serta tugas berkaitan pengurusan dan pentadbiran. Tugas lain, seperti pengurusan sekolah, bekerjasama dengan ibu bapa, dan aktiviti kokurikulum dilaksanakan oleh guru secara purata dua hingga tiga jam seminggu.

Bagi guru Malaysia, tugas yang mengambil masa paling besar adalah untuk menyemak kerja murid (7.4 jam) sementara jumlah masa yang paling rendah diperuntukkan untuk komunikasi dan kerjasama dengan penjaga/ibu bapa. Kadar masa yang diperuntukkan oleh guru Malaysia untuk membuat perancangan dan persediaan mengajar adalah lebih tinggi daripada min purata TALIS (Malaysia: 6.4 jam, purata TALIS: 4.3 jam). Guru Malaysia juga memperuntukkan masa yang tinggi untuk tugas pentadbiran dan perkeranian (5.7 jam).

Hasil dapatan TALIS turut menunjukkan guru Jepun memperuntukkan masa paling tinggi untuk membuat persediaan individu dan persediaan untuk pengajaran, sama ada di sekolah atau di luar sekolah (8.7 jam). Guru Singapura pula memperuntukkan jumlah masa paling tinggi untuk menyemak tugas murid, iaitu 8.7 jam seminggu. Dapatan juga menunjukkan guru Finland amat kurang terlibat dengan tugas pengurusan sekolah iaitu masa yang diperuntukkan secara purata adalah 0.4 jam sahaja, berbanding jumlah masa 5 jam yang diperuntukkan oleh guru Malaysia untuk tugas ini.

Jadual 6.20  
Masa kerja guru dalam pelbagai tugas

| Tugasan/Negara   | Finland | Jepun | Korea | Malaysia | Singapura | Purata |
|--|---------|-------|-------|----------|-----------|--------|
| Purata jam digunakan untuk merancang atau menyediakan persediaan mengajar individu di sekolah atau di luar sekolah                               | 4.8     | 8.7   | 7.7   | 6.4      | 8.4       | 7.1    |
| Purata jam digunakan untuk kerja kumpulan dan dialog dengan rakan sekerja di sekolah   | 1.9     | 3.9   | 3.2   | 4.1      | 3.6       | 2.9    |
| Purata jam digunakan untuk memeriksa kerja murid   | 3.1     | 4.6   | 3.9   | 7.4      | 8.7       | 4.9    |
| Purata jam yang digunakan untuk membimbing murid (termasuk penyeliaan murid, kaunseling secara maya, bimbingan kerjaya dan bimbingan salah laku) | 1.0     | 2.7   | 4.1   | 2.9      | 2.6       | 2.2    |
| Purata masa di gunakan untuk pengurusan sekolah  | 0.4     | 3.0   | 2.2   | 5.0      | 1.9       | 1.6    |
| Purata masa digunakan pentadbiran sekolah (termasuk komunikasi, perkeranian)   | 1.3     | 5.5   | 6.0   | 5.7      | 5.3       | 2.9    |
| Purata masa yang digunakan untuk komunikasi dan bekerjasama dengan ibu bapa/penjaga  | 1.2     | 1.3   | 2.1   | 2.4      | 1.6       | 1.6    |
| Purata masa yang di gunakan untuk aktiviti kokurikulum seperti sukan dan aktiviti kebudayaan selepas waktu persekolahan                          | 0.6     | 7.7   | 2.7   | 4.9      | 3.4       | 2.1    |
| Purata masa yang digunakan untuk tugas lain  | 1.0     | 2.9   | 2.6   | 4.3      | 2.7       | 2.0    |

### Aspek penting dalam amalan pengajaran

TALIS juga turut meneliti sejauhmana varians yang dinilai berkaitan amalan guru dipengaruhi oleh faktor seperti negara asal responden, budaya sekolah atau keunikan individu guru itu sendiri. Hasil dapatan menunjukkan secara keseluruhan perbezaan jumlah varians ini adalah disebabkan oleh perbezaan yang wujud dalam kalangan individu guru itu

sendiri. Varians yang terhasil kesan perbezaan budaya sekolah dan negara adalah kecil. Dapatan ini memberi implikasi bahawa sebarang usaha untuk mengubah guru perlu diberikan kepada guru secara langsung kerana usaha itu lebih berpotensi untuk memberi impak terhadap guru tersebut. Hasil dapatan juga memberi gambaran bahawa sosialisasi di sekolah memberi sumbangan yang kecil terhadap kepercayaan yang dibina oleh guru. Kepercayaan ini dibina lebih awal semasa latihan perguruan dan lebih kekal. Sekiranya perubahan kepada kepercayaan guru perlu dilaksanakan, kaedah yang paling sesuai adalah melaksanakannya semasa latihan pra-perkhidmatan atau intervensi semasa dalam perkhidmatan. Hasil dapatan TALIS berkaitan kepercayaan guru terhadap P&P ditunjukkan dalam Jadual 6.21.

Jadual 6.21  
Kepercayaan guru terhadap pengajaran dan pembelajaran

| Negara    | Kepercayaan terhadap pengajaran Konstruktif  |        |   |        |   |        |
|-----------|--|--------|---|--------|---|--------|
|           | Bersandar kepada:  |        |   |        |   |        |
|           | Murid bekerja dalam satu kumpulan kecil untuk mencapai penyelesaian bersama untuk satu topik atau permasalahan |        | Murid membuat kerja projek yang memerlukan sekurang-kurangnya seminggu untuk siap |        | Murid menggunakan TMK untuk projek atau tugas dalam kelas |        |
|           | $\beta$  | (S.E.) | $\beta$   | (S.E.) | $\beta$   | (S.E.) |
| Finland   | 0.20   | (0.05) | 0.16  | (0.05) | 0.22  | (0.07) |
| Japan     | 0.23   | (0.04) | 0.19  | (0.04) |   |        |
| Korea     | 0.28   | (0.08) | -0.18   | (0.08) |   |        |
| Malaysia  | 0.31   | (0.10) | 0.15  | (0.07) |   |        |
| Singapura | 0.23   | (0.06) |   |        |   |        |

Kepercayaan terhadap pengajaran konstruktif mempunyai hubungan dengan amalan pengajaran yang aktif. Bagi kelima-lima negara, amalan murid bekerja dalam satu kumpulan kecil untuk mencapai penyelesaian bersama bagi satu topik atau permasalahan adalah signifikan dan mempunyai hubungan yang positif dengan kepercayaan terhadap pengajaran yang konstruktif. Kepercayaan terhadap pengajaran konstruktif mempunyai hubungan yang positif dengan murid membuat kerja projek yang memerlukan sekurang-kurangnya seminggu untuk siap bagi negara Finland, Jepun dan Malaysia. Manakala Korea pula mempunyai hubungan yang negatif. Murid menggunakan TMK untuk projek atau tugas dalam kelas adalah signifikan dan mempunyai hubungan positif dengan

kepercayaan terhadap pengajaran yang konstruktif hanya bagi Finland sahaja dan tidak dikesan untuk empat negara lain.

Jadual 6.22

Amalan profesional guru : Kerjasama dalam kalangan rakan sekerja

| Negara       | Tidak pernah mengajar secara berpasukan di dalam kelas | Memerhati pengajaran guru lain di dalam kelas dan memberikan maklum balas | Tidak pernah melibatkan diri dalam aktiviti yang merentasi kelas dan kumpulan umur | Tidak pernah berbincang dan memilih bahan-bahan pengajaran | Tidak pernah melibatkan diri dalam perbincangan mengenai perkembangan pembelajaran murid-murid tertentu | Tidak pernah bekerjasama dgn guru lain di sekolah untuk menyelaraskan piawaian dalam menilai pencapaian murid | Tidak pernah menghadiri persidangan kumpulan | Tidak pernah mengambil bahagian dalam aktiviti pembelajaran profesional. |
|--------------|--|---|--|--|---|---|--|--|
| Finland      | 32.3   | 70.3  | 23.5   | 9.8  | 1.1   | 9.3   | 7.9  | 41.0   |
| Jepun        | 34.0   | 6.1   | 37.5   | 11.1   | 6.0   | 16.6  | 3.6  | 18.8   |
| Korea        | 36.1   | 5.5   | 51.9   | 6.8  | 25.0  | 10.4  | 9.9  | 25.9   |
| Malaysia     | 35.7   | 37.2  | 27.3   | 2.1  | 1.0   | 3.5   | 21.6   | 17.3   |
| Singapura    | 26.2   | 20.0  | 26.4   | 1.8  | 2.8   | 3.0   | 15.1   | 5.9  |
| Purata TALIS | 41.9   | 44.7  | 21.5   | 7.4  | 3.5   | 8.8   | 9.0  | 15.7   |

Berdasarkan Jadual 6.22, bagi aspek guru yang tidak pernah mengajar secara berpasukan di dalam kelas, didapati Korea mempunyai peratusan paling tinggi (36.1%), diikuti Malaysia (35.7%), Jepun (34.0%), Finland (32.3%) dan yang paling rendah adalah Singapura (26.2%). Manakala bagi aspek guru tidak pernah memerhati pengajaran guru lain di dalam kelas dan memberikan maklum balas, Finland menunjukkan peratusan tertinggi (70.3%), diikuti Malaysia (37.2%), Singapura (26.2%), Jepun (6.1%) dan Korea (5.5%). Korea menunjukkan peratusan tertinggi (51.9%) dalam aspek guru tidak pernah melibatkan diri dalam aktiviti yang merentasi kelas dan kumpulan umur, diikuti Jepun (37.5%), Malaysia (27.3%), Singapura (26.4%) dan Finland (23.5%). Jepun menunjukkan peratusan paling tinggi (11.1%) berbanding dengan empat negara lain bagi aspek guru tidak pernah berbincang dan memilih bahan pengajaran.

Bagi aspek guru tidak pernah melibatkan diri dalam perbincangan mengenai perkembangan pembelajaran murid tertentu, Korea menunjukkan peratusan yang tinggi iaitu 25% berbanding Jepun, Singapura, Finland dan Malaysia (diantara 1% hingga 6%). Bagi aspek guru yang tidak pernah bekerjasama dengan guru lain di sekolah untuk menyelaraskan piawaian dalam menilai pencapaian murid, peratusan tertinggi adalah



Jepun (16.6%), diikuti Korea (10.4%), Finland (9.3%), Malaysia (3.5%) dan Singapura (3.0%). Malaysia menunjukkan peratusan tertinggi (21.6%) bagi aspek guru tidak pernah menghadiri persidangan kumpulan dan yang paling rendah adalah Jepun (3.6%). Aspek guru tidak pernah mengambil bahagian dalam aktiviti pembelajaran profesional pula adalah paling tinggi bagi Finland iaitu 41% diikuti Korea, Jepun, Malaysia dan Singapura.

Jadual 6.23

*Hubungan antara aktiviti pembangunan profesionalisme guru dan kolaborasi profesional*

| Negara    | Kolaborasi profesional         |  |                                   |                   |   |  |   |
|-----------|--------------------------------|--|-----------------------------------|-------------------|---|--|---|
|           | Bersandar kepada:              |  |                                   |                   |   |  |   |
|           | Pelibatan dalam kursus/bengkel | Pelibatan dalam persidangan/seminar pendidikan | Lawatan sambil belajar ke sekolah | Program kelayakan | Pelibatan dalam jaringan kerjasama antara guru khususnya bagi tujuan pembangunan profesionalisme guru | Penyelidikan secara individu atau kolaborasi berkaitan dengan topik yang diminati secara profesional | Mentoring dan/atau bimbingan rakan sekerja sebagai aktiviti rasmi sekolah |
|           | $\beta$                        | $\beta$  | $\beta$                           | $\beta$           | $\beta$   | $\beta$  | $\beta$   |
| Finland   | 0.41                           | 0.33   | 0.22                              |                   | 0.43  | 0.57   | 0.91  |
| Jepun     | 0.21                           | 0.24   | 0.24                              |                   |   | 0.23   | 0.23  |
| Korea     |                                | 0.43   | 0.29                              | 0.35              | 0.38  | 0.25   | 0.48  |
| Malaysia  |                                | 0.41   | 0.43                              |                   | 0.48  | 0.83   | 0.65  |
| Singapura |                                | 0.27   |                                   |                   | 0.27  | 0.31   | 0.77  |

Jadual 6.23 menunjukkan regresi pelbagai bagi kolaborasi profesional yang bersandar kepada aspek pelibatan dalam kursus/bengkel adalah signifikan bagi Finland dan Jepun. Bagi aspek pelibatan dalam persidangan/seminar pendidikan, dapatan adalah signifikan bagi semua negara. Dapatan juga menunjukkan lawatan sambil belajar sebagai tidak signifikan terhadap kolaborasi profesional dalam kalangan guru Singapura. Program kelayakan menyumbang secara signifikan terhadap kolaborasi guru Korea sahaja. Aspek pelibatan dalam jaringan kerjasama antara guru khususnya bagi tujuan pembangunan profesionalisme guru juga didapati menyumbang secara signifikan terhadap kolaborasi profesional di semua negara kecuali Jepun. Aspek penyelidikan secara individu atau kolaborasi berkaitan dengan topik yang diminati secara profesional dan aspek mentoring dan/atau bimbingan rakan sekerja sebagai aktiviti rasmi sekolah turut menyumbang secara signifikan terhadap kolaborasi guru bagi semua negara peserta.

## Pengaruh kepemimpinan sekolah dan kerjasama guru

Hubungan antara faktor kerjasama guru dengan kepemimpinan sekolah adalah penting kepada persekitaran sekolah dan memberi kesan kepada P&P (Chong et al., 2010). Hubungan antara kepemimpinan instruksional dengan kerjasama guru adalah positif dan tidak banyak berbeza di antara kelima-lima negara tersebut. Kepimpinan sekolah yang positif boleh mewujudkan kerjasama yang baik dalam kalangan guru di sekolah. Kerjasama dalam kalangan guru boleh dilihat dari tiga komponen iaitu guru, sekolah dan negara. Kerjasama yang paling berkesan adalah daripada kakitangan guru secara keseluruhannya.

## Iklim sekolah dan kepuasan kerja

Kajian mendapati iklim sekolah boleh mempengaruhi pembelajaran dan perlakuan sosio emosi murid (Brophy & Good, 1986; Brown, Jones, LaRusso & Aber, 2010). Perlakuan yang mengganggu menyebabkan semakin kurang masa P&P dalam kelas. Seterusnya, hal ini akan memberi kesan kepada pembelajaran murid.

Jadual 6.24  
*Perbezaan iklim sekolah*

| Negara       | Tugas pentadbiran |        | Pengurusan kelas |        | Pengajaran dan pembelajaran |        |
|--------------|-------------------|--------|------------------|--------|-----------------------------|--------|
|              | %                 | (S.E.) | %                | (S.E.) | %                           | (S.E.) |
| Finland      | 6.0               | (0.1)  | 13.1             | (0.3)  | 80.6                        | (0.3)  |
| Jepun        | 7.0               | (0.2)  | 14.6             | (0.3)  | 78.3                        | (0.5)  |
| Korea        | 8.2               | (0.2)  | 13.6             | (0.3)  | 76.9                        | (0.4)  |
| Malaysia     | 11.5              | (0.3)  | 17.5             | (0.4)  | 70.8                        | (0.5)  |
| Singapura    | 11.1              | (0.2)  | 17.7             | (0.2)  | 70.9                        | (0.3)  |
| Purata TALIS | 8.0               | (0.0)  | 12.7             | (0.1)  | 78.7                        | (0.1)  |

Jadual 6.24 menunjukkan bagaimana guru menghabiskan masa dalam kelas melibatkan tiga aspek iaitu tugas pentadbiran, pengurusan kelas dan pengajaran dan pembelajaran. Hasil dapatan menunjukkan guru Malaysia mengambil masa yang paling tinggi untuk melaksanakan tugas berkaitan pentadbiran (11.5%) semasa mereka masuk ke kelas untuk mengajar berbanding dengan guru Finland, Jepun, Korea dan Singapura. Contoh tugas yang dilaksanakan oleh guru di Malaysia melibatkan tugas pentadbiran adalah seperti merekod kehadiran murid, mengagihkan borang/maklumat sekolah. Bagi

aspek pengurusan kelas, Malaysia (17.5%) berada di kedudukan kedua selepas Singapura (17.7%) yang melibatkan pengawalan disiplin dalam kelas. Seterusnya, masa yang digunakan untuk P&P, adalah paling tinggi dalam kalangan guru Finland (80.6%) berbanding dengan yang diperuntukkan oleh guru di Malaysia (70.8%).

## Kawalan kelas

Berdasarkan Jadual 6.25, 25% guru di Malaysia mengambil masa yang lama untuk mententeramkan murid berbanding dengan Jepun (14.7%). Manakala, peratusan paling tinggi adalah Singapura (36.3%), diikuti oleh Finland (30.7%) dan Korea (30.5%). Guru juga turut memberi pandangan sejauh mana mereka berpendapat murid dalam kelas prihatin untuk mewujudkan suasana pembelajaran yang selesa. Guru Jepun paling ramai (80.6%) bersetuju bahawa murid negara Jepun prihatin untuk mewujudkan suasana pembelajaran yang selesa, diikuti dengan guru Korea (76.1%), Malaysia (72.4%) dan seterusnya Singapura (60.7%) dan Finland (58.5%). Peratusan guru kehilangan banyak masa disebabkan gangguan murid semasa mengajar adalah paling tinggi di Singapura (37.8%), diikuti dengan Korea (34.9%), Malaysia (30.4%) dan Finland (9.3%). Bagi aspek kelas sangat bising, negara yang peratusan persetujuan guru paling tinggi adalah Singapura (36.2%), diikuti Finland (32.1%), Korea (25.2%), Malaysia (22.8%) dan Jepun (13.3%).

Jadual 6.25  
Peratus mengikut negara untuk kawalan kelas

| Negara       | Apabila kelas bermula, saya perlu mengambil masa yang lama untuk mententeramkan murid |        | Murid dalam kelas ini prihatin untuk mewujudkan suasana pembelajaran yang selesa |        | Saya kehilangan banyak masa disebabkan gangguan murid semasa mengajar |        | Kelas ini sangat bising |        |
|--------------|---|--------|--|--------|---|--------|-------------------------|--------|
|              | %   | (S.E.) | %  | (S.E.) | %   | (S.E.) | %                       | (S.E.) |
| Finland      | 30.7  | (1.2)  | 58.5   | (1.2)  | 31.6  | (1.2)  | 32.1                    | (1.1)  |
| Jepun        | 14.7  | (1.1)  | 80.6   | (1.1)  | 9.3   | (0.8)  | 13.3                    | (0.9)  |
| Korea        | 30.5  | (1.3)  | 76.1   | (1.0)  | 34.9  | (1.3)  | 25.2                    | (1.1)  |
| Malaysia     | 25.0  | (1.4)  | 72.4   | (1.6)  | 30.4  | (1.4)  | 22.8                    | (1.5)  |
| Singapura    | 36.3  | (0.9)  | 60.7   | (0.8)  | 37.8  | (0.9)  | 36.2                    | (0.8)  |
| Purata TALIS | 28.8  | (0.2)  | 70.5   | (0.2)  | 29.5  | (0.2)  | 25.6                    | (0.2)  |

## Pengajaran dan pembelajaran sebenar dengan iklim disiplin bilik darjah

Jadual 6.26 menunjukkan korelasi di antara P&P sebenar yang diukur melalui peratusan masa yang ditumpukan kepada P&P dengan iklim disiplin bilik darjah yang diukur melalui kawalan kelas. Korelasi antara masa yang ditumpukan kepada P&P sebenar dengan iklim disiplin bilik darjah bagi lima negara menunjukkan terdapat hubungan yang positif antara kedua-dua aspek ini. Tahap korelasi adalah paling tinggi bagi guru Finland ( $r = 0.63$ ), diikuti Singapura ( $r = 0.52$ ), Malaysia ( $r = 0.40$ ), Korea ( $r = 0.29$ ) dan Jepun ( $r = 0.21$ ). Hubungan positif menyokong bahawa iklim bilik darjah yang baik dikaitkan dengan lebih banyak masa digunakan untuk P&P.

Jadual 6.26

*Korelasi antara pengajaran dan pembelajaran sebenar dengan iklim disiplin bilik darjah*

| Negara    | Kawalan Kelas                           |        |
|-----------|---|--------|
|           | Korelasi dengan:                        |        |
|           | Peratus Masa yang ditumpukan kepada P&P |        |
|           | Koefisein Korelasi<br>( $r_{xy}$ )      | (S.E.) |
| Finland   | 0.63                                    | 0.02   |
| Jepun     | 0.21                                    | 0.02   |
| Korea     | 0.29                                    | 0.02   |
| Malaysia  | 0.40                                    | 0.03   |
| Singapura | 0.52                                    | 0.02   |

1. Semua korelasi adalah signifikan pada tahap 5%

2. Masa melaksanakan tugas di definisikan sebagai peratus daripada masa digunakan di bilik darjah untuk P&P

### RINGKASAN DAN IMPLIKASI DASAR UTAMA

Dengan bertambahnya akauntabiliti terhadap guru, kajian pada masa hadapan perlu memberi fokus kepada faktor individu guru. Manakala, perancangan polisi perlu melibatkan faktor individu, sekolah dan negara. Perkara yang perlu diberi perhatian adalah;

- i. Menyediakan sokongan berterusan (sama ada melalui pembangunan profesionalisme atau pendidikan pra perkhidmatan) untuk menggalakkan guru mengamalkan pengajaran aktif.

- ii. Menggalakkan kerjasama antara guru dan iklim sekolah yang positif.
- iii. Menyediakan peluang pembangunan atau maklum balas untuk menambah baik kemahiran pengurusan bilik darjah dalam kalangan guru.

## **BAB 7**

### **EFIKASI KENDIRI DAN KEPUASAN KERJA GURU**

#### **Abstrak**

Bab ini memberi fokus kepada pandangan guru terhadap efikasi sendiri dan kepuasan kerja mereka. Efikasi sendiri merujuk kepada tahap keyakinan guru terhadap keupayaan mereka, manakala kepuasan kerja ialah perasaan pencapaian dan kepuasan yang diperoleh guru dalam pekerjaannya. Bab ini juga meneliti beberapa faktor terdahulu yang telah dikaji dalam laporan ini (pembangunan profesionalisme, penilaian dan maklum balas, kepimpinan sekolah, ciri-ciri latar belakang guru) dan mengkaji sama ada faktor tersebut mempengaruhi perasaan guru terhadap efikasi sendiri dan kepuasan kerja. Perbincangan ini mengambil kira ciri-ciri guru dan sekolah yang mungkin menyumbang terhadap pengurangan kesan bilik darjah yang mencabar guru. Kesimpulan dibuat dengan memberikan cadangan kepada pembuat polisi, pemimpin sekolah dan guru.

#### **SOROTAN**

- Kurang satu pertiga daripada semua guru merentasi negara TALIS mempercayai bahawa mengajar adalah satu profesion yang dipandang tinggi dalam masyarakat. Keseluruhan negara TALIS kecuali satu negara, mendapati terdapat hubungan positif di antara guru yang diberi peluang untuk membuat keputusan di sekolah dengan guru melaporkan pekerjaan mereka dipandang tinggi dalam masyarakat.
- Tambahan pula, guru yang melaporkan bahawa mereka yang diberi peluang turut serta dalam membuat keputusan di sekolah mempunyai tahap kepuasan kerja dan efikasi sendiri yang tinggi di semua negara TALIS. Hubungan antara kepuasan kerja dengan pelibatan guru dalam membuat keputusan di sekolah adalah sangat tinggi bagi semua negara.
- Guru yang mempunyai pengalaman berkhidmat lebih daripada lima tahun dilaporkan mempunyai tahap efikasi sendiri yang lebih tinggi berbanding guru yang kurang

berpengalaman di 28 buah negara. Walau bagaimanapun, guru yang mempunyai pengalaman berkhidmat lebih daripada lima tahun mempunyai tahap kepuasan kerja yang rendah di 19 negara TALIS.

- Keadaan bilik darjah yang mencabar boleh memberi kesan terhadap efikasi sendiri dan kepuasan kerja guru. Penambahan peratus murid yang bermasalah tingkah laku mempunyai hubungan yang kuat terhadap pengurangan kepuasan kerja guru.
- Guru yang beranggapan bahawa penilaian dan maklum balas membawa perubahan dalam amalan pembelajaran dan pengajaran (P&P) mereka kepuasan kerja yang tinggi bagi hampir kesemua negara yang dikaji. Manakala guru yang beranggapan bahawa penilaian dan maklum balas hanya bertujuan untuk keperluan pentadbiran, akan membawa kepada tahap kepuasan kerja yang rendah bagi semua negara TALIS.
- Hubungan interpersonal yang positif akan dapat membendung kesan bilik darjah yang mencabar terhadap kepuasan kerja dan efikasi sendiri guru.
- Kerjasama antara guru, sama ada melalui amalan pengajaran profesional atau amalan kolaboratif juga mempengaruhi kepuasan kerja dan efikasi sendiri. Guru yang melaporkan terlibat dalam amalan pengajaran profesional lima kali setahun atau lebih menyatakan berlakunya peningkatan efikasi sendiri secara signifikan di hampir kesemua negara. Amalan kolaboratif lima kali setahun atau lebih, mempunyai hubungan tahap tinggi dengan efikasi sendiri dan kepuasan kerja guru.

## **PENGENALAN**

Menurut Teori Kognitif Sosial Bandura (1986), efikasi sendiri merujuk kepada kepercayaan seseorang individu tentang keupayaan mereka untuk mencapai sesuatu dengan jayanya. Dalam pendidikan, kajian telah menunjukkan bahawa efikasi sendiri murid memainkan peranan penting dalam pencapaian akademik dan perlakuan mereka. Malah terdapat bukti yang menunjukkan kesedaran efikasi sendiri guru, yang terdiri daripada efikasi dalam pengajaran, pelibatan murid dan pengurusan bilik darjah juga merupakan faktor dalam mempengaruhi pencapaian akademik murid dan seterusnya meningkatkan kepuasan

bekerja guru (Caprara et al. 2006; Klassen & Chiu, 2010). Kepuasan kerja pula merujuk kepada perasaan pencapaian (*fulfillment*) dan berpuas hati (*gratification*) dalam mengerjakan sesuatu pekerjaan (Locke, 1969). Kepuasan kerja guru terdiri daripada kepuasan terhadap profesion itu sendiri dan juga kepuasan terhadap iklim bekerja semasa. Terdapat kajian yang menunjukkan bahawa secara umumnya guru berpuas hati terhadap kerja mereka berkaitan dengan kerja mengajar dan pembangunan profesionalisme tetapi kurang berpuas hati terhadap aspek lain yang berkaitan dengan persekitaran pekerjaan mereka seperti persekitaran tempat kerja, gaji dan hubungan interpersonal (Butt et al., 2005; Crossman & Haris, 2006; Dinham & Scott, 1998).

Beberapa kajian telah menunjukkan perkaitan positif antara efikasi sendiri guru dengan tahap pencapaian dan motivasi murid yang lebih tinggi, amalan pengajaran guru, semangat, komitmen, kepuasan bekerja, dan tingkah laku pengajaran (Skaalvik & Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Tschannen-Moran & Barr, 2004; Caprara et al., 2006). Guru yang mempunyai tahap efikasi sendiri yang rendah dikaitkan dengan pengalaman yang sukar berhadapan dengan murid yang bermasalah, lebih pesimis terhadap pembelajaran murid dan mengalami stress semasa bekerja serta tahap kepuasan bekerja yang rendah (Caprara et al., 2003; Caprara et al., Klassen & Chiu, 2010; Collie, Shapka, & Perry, 2012). Hubungan antara efikasi sendiri ini juga didapati konsisten merentasi pelbagai negara, bahasa dan budaya, dan faktor serupa juga menunjukkan hubungan yang serupa terhadap kepuasan kerja (Klassen et al., 2009; OECD, 2009).

Hubungan positif antara efikasi sendiri dan kepuasan kerja adalah penting kerana terdapat bukti empirikal yang menyokong perkaitan antara kepuasan kerja dan prestasi kerja merentasi persekitaran kerja yang pelbagai (Judge et al., 2001). Komitmen terhadap kerja memainkan peranan penting dalam hubungan ini, sebagaimana kepuasan kerja membawa kepada peningkatan komitmen, yang kemudiannya membawa kepada peningkatan prestasi kerja (Lee, Carswell, & Allen, 2000; Kardos & Johnson, 2007).

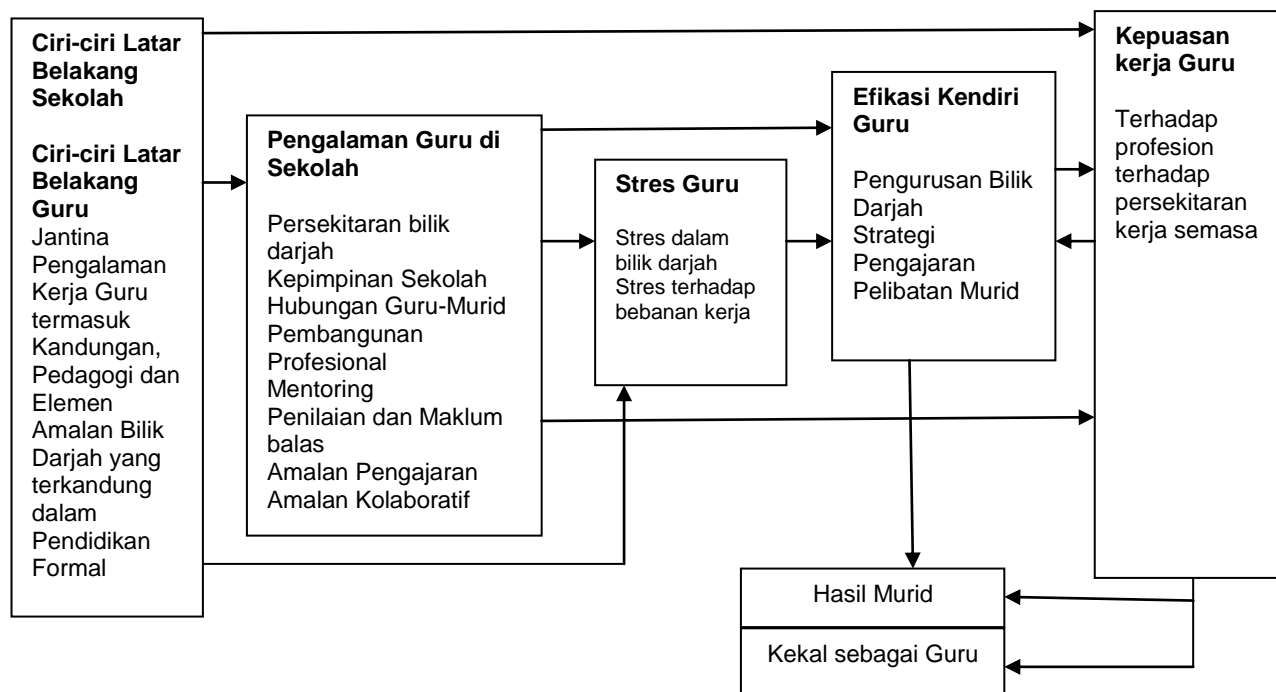
Walaupun terdapat kajian yang menunjukkan hubungan antara efikasi guru dan pencapaian murid, kebanyakan kajian di atas tidak mengkaji arah, atau sebab akibat hubungan ini. Caprara et al. (2006) mengkaji arah atau sebab dan akibat tersebut dan beliau mendapati bahawa efikasi sendiri guru mempengaruhi kepuasan kerja mereka dan pencapaian akademik murid. Namun kajian Holzberger, Philipp dan Kunter (2013) pula



mengesahkan hanya sebahagian sahaja kesan sebab dan akibat efikasi sendiri guru mempengaruhi kualiti pengajaran guru. (Analisis mereka mendapati bahawa kualiti pengajaran juga memberi kesan terhadap efikasi sendiri guru.) Hal ini bermakna, terdapat kemungkinan pengajaran yang baik pun menyumbang kepada efikasi sendiri guru yang lebih tinggi, dan kajian lanjut perlu dijalankan untuk lebih memahami hubungan ini.

## Model analitikal

Bab ini meninjau perkaitan antara efikasi sendiri guru, kepuasan kerja dan tema lain TALIS seperti kepimpinan sekolah, pembangunan profesional guru dan penilaian prestasi guru dan maklum balas, seperti yang dinyatakan dalam laporan sebelumnya. Rajah 7.1 menunjukkan konstruk yang digunakan untuk mengukur efikasi sendiri dan kepuasan bekerja.



Rajah 7.1. Konstruk efikasi sendiri dan kepuasan kerja

(adaptasi daripada Klassen, R. M. & Chiu, 2010)

Bagi mempermudah interpretasi, hubungan di antara pemboleh ubah dalam analisis regresi linear dalam Bab 7 diteliti berdasarkan kekuatan hubungan tersebut. Kajian TALIS membincangkan hubungan yang 'lemah', 'sederhana' dan 'kuat' dan tidak merujuk kepada nilai mumerik pekali regresi. Wajaran yang ditetapkan bagi kekuatan hubungan ini adalah

'0.2 dan kurang' sebagai 'lemah', '0.2-0.299' sebagai 'sederhana' dan '0.3 dan lebih besar' sebagai hubungan yang 'kuat',

## **Profil efikasi sendiri dan kepuasan bekerja guru**

Walaupun terdapat bukti hubungan antara efikasi sendiri guru dengan pembelajaran murid (Caprara et al., 2003; Caprara et al., 2006; Klassen & Chiu, 2010; Collie, Shapka, & Perry, 2012), namun masih kurang diketahui bagaimana kepuasan kerja guru dan efikasi sendiri guru saling berkait, terutama tentang ciri-ciri demografi seperti tahun pengalaman bekerja, jantina, pencapaian pendidikan, dan tahap pengajaran. Maklumat tersebut adalah penting kerana kepercayaan efikasi sendiri dan kepuasan bekerja tidak statik dan mencerminkan suatu proses pembangunan sepanjang hayat yang berubah sejajar dengan sifat peribadi dan perubahan keadaan (Klassen & Chiu, 2010).

Dapatan kajian menunjukkan bahawa efikasi sendiri paling mudah dibentuk di peringkat awal kerjaya guru, akan terus meningkatkan dan menjadi lebih stabil setelah guru memperoleh lebih pengalaman (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007; Wolters & Daugherty, 2007). Bagaimanapun, Klassen dan Chiu (2010) melaporkan terdapat hubungan tidak langsung antara efikasi sendiri dengan bilangan tahun pengalaman bekerja. Efikasi sendiri guru bertambah dengan pengalaman di peringkat awal perkhidmatan dan di peringkat pertengahan kerjaya, tetapi menurun di hujung kerjaya. Inferensnya, kerjaya guru di peringkat pertengahan dan akhir seolah-olah mempunyai cabaran tersendiri yang mempengaruhi efikasi sendiri dan kepuasan kerja mereka. Bagi guru, kombinasi pengalaman kejayaan yang lalu, sokongan secara lisan daripada pengetua, murid, rakan sebaya dan ibu bapa, dan peluang untuk memerhatikan rakan yang berjaya dapat membina efikasi sendiri mereka untuk mengajar (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998). Pengaruh sumber efikasi sendiri mungkin berubah di sepanjang kerjaya guru, walaupun dengan sokongan secara lisan dan faktor konteks memainkan peranan yang lebih penting bagi guru baharu berbanding guru yang telah lama berkhidmat (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Terdapat kajian yang melaporkan bahawa terdapat peningkatan yang ketara dalam efikasi sendiri guru semasa latihan, diikuti dengan penurunan pada akhir tahun pertama pengajaran (Woolfolk Hoy & Burke Spero, 2005).

Tahap pengajaran dan jantina juga didapati mempunyai hubungan dengan sikap guru. Guru perempuan yang mengajar di peringkat sekolah menengah rendah didapati mempunyai tahap kepuasan kerja lebih baik berbanding guru lelaki, terutama berkaitan persekitaran tempat kerja. Terdapat kajian yang menunjukkan guru perempuan mempunyai tahap tekanan lebih tinggi berbanding guru lelaki (Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006; Chaplain, 2008; Klassen & Chiu, 2010). Kajian Klassen et al. (2009) pula mendapati lima negara Amerika Utara dan Asia menunjukkan hasil dapatan yang sama berkaitan hubungan antara kepuasan kerja guru dan efikasi sendiri bagi guru. Penemuan daripada kajian lain mencadangkan bahawa latar belakang negara dan budaya boleh mempengaruhi hubungan antara pemboleh ubah ini (Liu & Ramsey, 2008; Klassen, Usher & Bong, 2010).

### **Efikasi sendiri dan kepuasan kerja guru merentasi negara**

Sebelum membincangkan ciri guru dan sekolah dan kaitannya dengan efikasi sendiri guru dan kepuasan kerja, bab ini memberikan gambaran keseluruhan respons guru terhadap soalan yang berkaitan dengan efikasi sendiri mereka.

### **Efikasi sendiri guru dan indeks kepuasan kerja**

TALIS mengukur tiga aspek efikasi sendiri guru: keberkesanan diri dalam pengurusan kelas, pengajaran dan pelibatan murid. TALIS juga mengukur dua aspek kepuasan kerja guru: kepuasan dengan profesion dan kepuasan dengan persekitaran kerja semasa.

### **Efikasi dalam pengurusan kelas**

- Mengawal perlakuan murid yang mengganggu dalam kelas.
- Mempunyai tanggapan yang jelas terhadap perlakuan murid.
- Memastikan murid mematuhi peraturan di dalam kelas.
- Mengawal murid yang mengganggu atau membuat bising.

## **Efikasi dalam pembelajaran dan pengajaran**

- Membina soalan yang baik untuk murid.
- Menggunakan pelbagai strategi pentaksiran.
- Mempelbagaikan penjelasan apabila terdapat murid yang keliru.
- Melaksanakan strategi pengajaran alternatif dalam kelas.

## **Efikasi dalam pelibatan murid**

- Memastikan murid percaya mereka boleh berjaya di sekolah.
- Membimbing murid menghargai pelajaran.
- Memotivasikan murid yang kurang minat untuk belajar.
- Membantu murid berfikir secara kritis.

## **Kepuasan terhadap persekitaran kerja semasa**

- Saya ingin bertukar ke sekolah lain sekiranya boleh.
- Saya suka bekerja di sekolah ini.
- Saya akan mencadangkan sekolah saya sebagai tempat yang baik
- Secara keseluruhannya, saya berpuas hati dengan kerjaya saya

## **Kepuasan dengan profesion**

- Profesion keguruan jelas lebih baik berbanding dengan keburukannya.
- Sekiranya saya diberi peluang sekali lagi, saya tetap memilih untuk menjadi seorang guru.
- Saya menyesal kerana telah memilih untuk menjadi seorang guru.
- Saya beranggapan adalah lebih baik sekiranya saya memilih profesion lain.

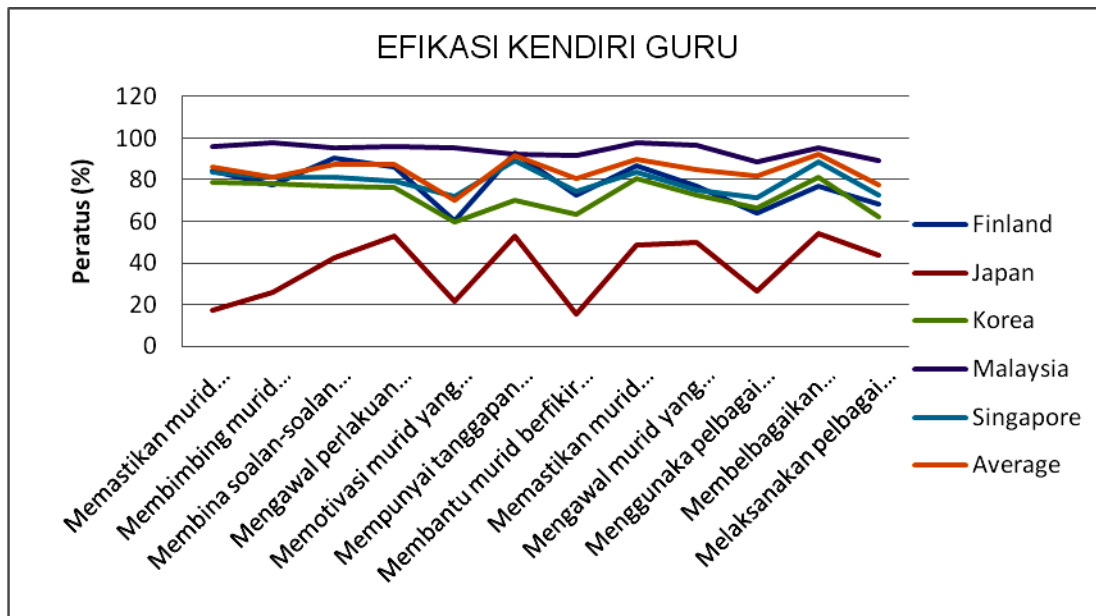
Jadual 7.1 menunjukkan tahap efikasi sendiri guru di lima negara TALIS iaitu Finland, Korea, Jepun, Singapura dan Malaysia. Secara keseluruhannya, peratusan bagi

setiap item efikasi sendiri bagi guru Malaysia adalah jauh lebih tinggi berbanding keempat-empat negara TALIS lain yang dianalisis. Dapatan TALIS menunjukkan 95.9% guru di Malaysia memastikan murid percaya bahawa mereka boleh berjaya di sekolah berbanding dengan purata TALIS (85.8%), peratusan bagi negara Finland (83.9%), Singapura (83.9%) dan Korea (78.7%). Peratusan terendah ialah negara Jepun iaitu 17.6%. Dalam hal ini, efikasi sendiri guru Jepun didapati jauh lebih rendah daripada purata TALIS untuk semua item tersebut. Kesimpulannya, dapatan kajian ini menunjukkan efikasi sendiri guru di Malaysia berada di tahap yang tinggi berbanding dengan negara peserta TALIS. Dapatan ini boleh dilihat dengan jelas dalam Rajah 7.1 di bawah.

Jadual 7.1  
Efikasi sendiri guru

| Negara       | Memastikan murid percaya mereka boleh berjaya di sekolah | Membimbing murid menghargai pembelajaran | Membina soalan-soalan yang baik untuk murid saya | Mengawal perlakuan murid yang mengganggu dalam kelas | Memotivasi murid yang kurang berminat untuk belajar | Mempunyai tanggapan yang jelas terhadap perlakuan murid | Membantu murid berfikir secara kritis | Memastikan murid mematuhi peraturan dalam kelas | Mengawal murid yang mengganggu atau membuat bising | Menggunakan pelbagai strategi pentaksiran | Membelajarkan penjasan apabila terdapat murid yang | Melaksanakan pelbagai strategi pengajaran di dalam kelas |
|--------------|--|--|--|--|---|---|---------------------------------------|---|--|---|--|--|
|              | %  | %  | %  | %  | %   | %   | %                                     | %   | %  | %   | %  | %  |
| Finland      | 83.9   | 77.3                                     | 90.1   | 86.3   | 60.4  | 92.7  | 72.8                                  | 86.6  | 77.1   | 64.2                                      | 76.9   | 68.2   |
| Jepun        | 17.6   | 26                                       | 42.8   | 52.7   | 21.9  | 53  | 15.6                                  | 48.8  | 49.9   | 26.7                                      | 54.2   | 43.6   |
| Korea        | 78.7   | 78.3                                     | 77.4   | 76.3   | 59.9  | 70.5  | 63.6                                  | 80.5  | 73.1   | 66.6                                      | 81.4   | 62.5   |
| Malaysia     | 95.9   | 98                                       | 95.8   | 96.3   | 95.2  | 92.2  | 91.9                                  | 98  | 96.8   | 88.6                                      | 95.8   | 89.5   |
| Singapura    | 83.9   | 81.5                                     | 81.2   | 79.5   | 72.1  | 89  | 74.9                                  | 83.5  | 75.3   | 71.6                                      | 88.5   | 72.8   |
| Purata TALIS | 85.8   | 80.7                                     | 87.4   | 87   | 70  | 91.3  | 80.3                                  | 89.4  | 84.8   | 81.9                                      | 92   | 77.4   |

\*Peratusan guru sekolah menengah rendah yang menyatakan mereka boleh melakukan perkara berikut secara "kerap" atau "sangat kerap".



Rajah 7.2. Efikasi sendiri guru

Jadual 7.2 di bawah menunjukkan tahap kepuasan kerja guru bagi lima negara iaitu Finland, Korea, Jepun, Singapura dan Malaysia. Secara keseluruhannya didapati guru Malaysia berpuas hati terhadap pekerjaan mereka sebagai guru. Dapatan menunjukkan 98.3% guru di Malaysia bersetuju bahawa profesion keguruan jelas lebih baik berbanding kekurangannya. Peratusan guru yang bersetuju adalah lebih tinggi berbanding purata TALIS dan berbanding peratus persetujuan empat negara lain dalam jadual ini. Dapatan kajian juga mendapati guru Malaysia berpendapat bahawa profesion keguruan mempunyai nilai yang tinggi dalam masyarakat (83.8%). Peratusan ini lebih tinggi berbanding dengan hasil dapatan guru di negara Finland (58.6%), Jepun (28.1%), Korea (66.5%) dan Singapura (67.6%).

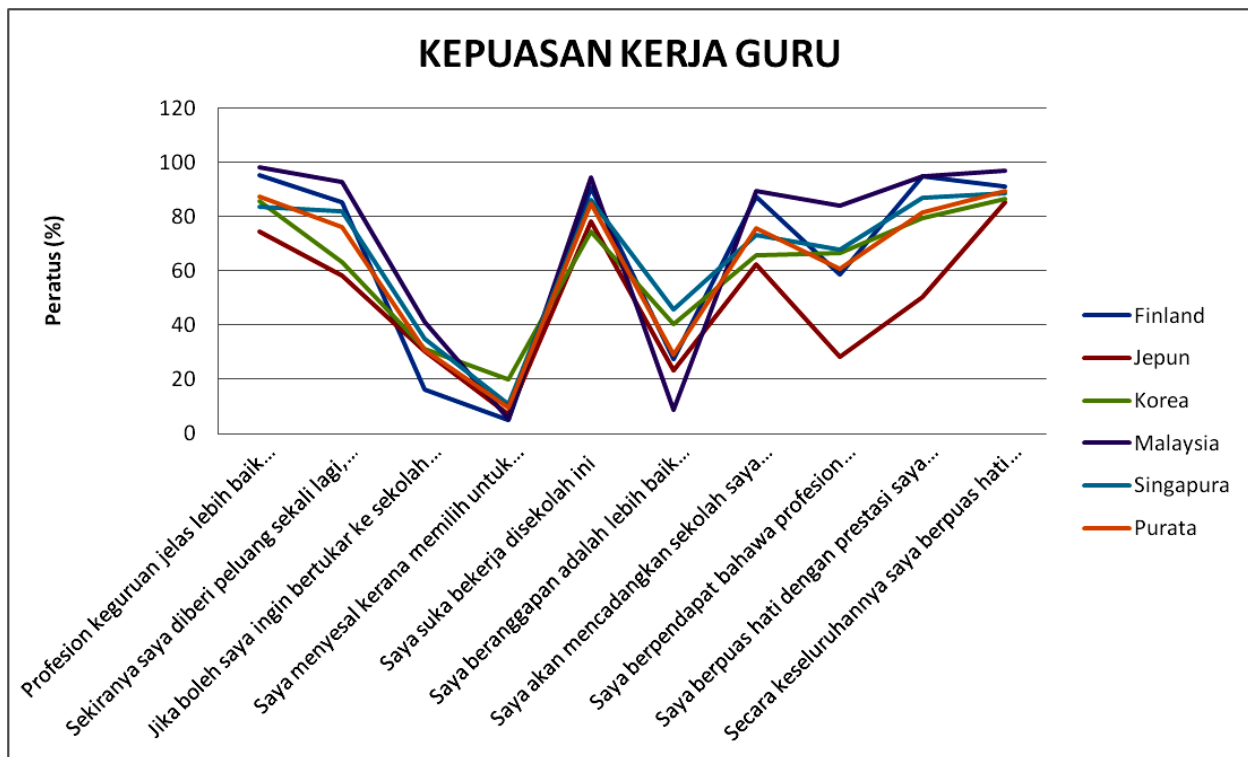
Peratusan guru Malaysia juga adalah paling tinggi (92.8%) bersetuju sekiranya diberi peluang sekali lagi, mereka tetap akan memilih kerjaya guru. Peratusan guru Malaysia paling tinggi (94.2%) menyatakan mereka suka bekerja di sekolah mereka sekarang. Sejumlah 94.7% berpendapat mereka berpuas hati dengan prestasi mereka di sekolah dan 89.3% akan mencadangkan sekolah mereka sebagai tempat kerja yang baik. Peratusan guru Malaysia juga adalah paling tinggi (41.3%) menyatakan jika boleh mereka ingin bertukar ke sekolah lain.

Hasil dapatan secara keseluruhan memberi gambaran bahawa guru Malaysia berpuas hati dengan kerjaya sebagai guru berdasarkan peratusan persetujuan yang tinggi (97.0%) berbanding negara lain. Hanya 5.4% guru di Malaysia menyesal memilih kerja sebagai guru dan hanya 8.8% guru Malaysia berpendapat mereka akan memilih profesion lain selain guru. Dapatan ini boleh dilihat dengan lebih jelas dalam Jadual 7.2 dan Rajah 7.2 di bawah.

Jadual 7.2  
Kepuasan kerja guru

| Negara       | Profesion keguruan jelas lebih baik berbanding dengan keburukannya | Sekiranya saya diberi peluang sekali lagi, saya tetap memilih menjadi seorang guru | Jika boleh saya ingin bertukar ke sekolah lain | Saya menyesal kerana memilih untuk menjadi guru | Saya suka bekerja disekolah ini | Saya beranggapan adalah lebih baik sekiranya saya memilih profesion lain | Saya akan mencadangkan sekolah saya sebagai sebuah tempat kerja yang baik | Saya berpendapat bahawa profesion keguruan mempunyai nilai yang tinggi dalam masyarakat | Saya berpuas hati dengan prestasi saya di sekolah ini | Secara keseluruhannya saya berpuas hati dengan kerjaya saya |
|--------------|--|--|--|---|---------------------------------|--|---|---|---|---|
|              | %  | %  | %  | %   | %                               | %  | %   | %   | %   | %   |
| Finland      | 95.3   | 85.3   | 16.2   | 5   | 90.8                            | 27.5   | 87.5  | 58.6  | 95  | 91  |
| Jepun        | 74.4   | 58.1   | 30.3   | 7   | 78.1                            | 23.3   | 62.2  | 28.1  | 50.5  | 85.1  |
| Korea        | 85.8   | 63.4   | 31.2   | 20.1  | 74.4                            | 40.2   | 65.6  | 66.5  | 79.4  | 86.6  |
| Malaysia     | 98.3   | 92.8   | 41.3   | 5.4   | 94.2                            | 8.8  | 89.3  | 83.8  | 94.7  | 97.0  |
| Singapura    | 83.6   | 82.1   | 35.1   | 10.7  | 85.9                            | 45.9   | 73.2  | 67.6  | 87.1  | 88.4  |
| Purata TALIS | 77.4   | 77.6   | 21.2   | 9.5   | 89.7                            | 31.6   | 84.0  | 30.9  | 92.6  | 91.2  |

\*Peratusan guru sekolah menengah rendah yang "Setuju" atau "Sangat Setuju" dengan kenyataan berikut



Rajah 7.3. Kepuasan kerja guru

Secara keseluruhan, hasil dapatan TALIS merangkumi 34 buah negara menunjukkan walaupun majoriti guru di negara peserta TALIS berpuas hati dengan pekerjaan mereka, namun kurang daripada satu pertiga percaya bahawa profesion perguruan dipandang tinggi oleh masyarakat mereka. Tanggapan ini memberi impak secara negatif terhadap profesion perguruan di negara mereka. Pandangan negatif terhadap profesion perguruan, sama ada oleh masyarakat atau oleh guru itu sendiri boleh memberi impak terhadap pengambilan calon yang berkualiti tinggi untuk menyertai profesion perguruan dan juga boleh memberi kesan kepada guru sama ada ingin terus kekal dalam profesion ini. Walau bagaimanapun, dapatan TALIS menunjukkan terdapat variasi yang besar berkaitan hasil dapatan dalam kalangan negara peserta. Isu mengenai pandangan negatif ini paling ketara di Croatia, Perancis, Republik Slovak, Spain dan Sweden, di mana kurang 10% guru percaya bahawa profesion keguruan dipandang tinggi oleh masyarakat. Di negara seperti Korea, Malaysia, Singapura dan Abu Dhabi, majoriti guru percaya bahawa masyarakat setempat memandang tinggi kerjaya guru. Banyak negara telah menggubal dasar bertujuan meningkatkan prestij profesion perguruan supaya mengelak pandangan negatif terhadap kerjaya guru dan akan terus mengkaji isu yang menyebabkan persepsi negatif terhadap profesion perguruan.



## **Perkaitan antara efikasi sendiri dan kepuasan bekerja guru dengan demografi guru**

Dalam situasi tertentu, tahap efikasi guru dan kepuasan bekerja boleh dipengaruhi oleh ciri demografi guru itu sendiri. Ciri seperti jantina guru, tempoh pengalaman kerja sebagai guru (diukur dalam julat 5 tahun dalam kajian ini), dan latihan yang diterima berkaitan isi kandungan, pedagogi dan amalan bilik darjah bagi mata pelajaran yang mereka ajar boleh dikaitkan dengan tahap keyakinan guru tentang kebolehan mereka dan persepsi tentang kerja mereka.

Jadual 7.3 menunjukkan hubungan antara ciri demografi (jantina, tempoh berkhidmat, amalan pengajaran guru) dengan efikasi sendiri guru. Berdasarkan perbandingan di antara lima negara, jantina guru, iaitu lelaki mempunyai hubungan yang positif dan kuat dengan efikasi sendiri guru di Jepun dan Korea. Dapatan ini menarik untuk diambil perhatian kerana Jepun mempunyai lebih ramai guru lelaki berbanding guru perempuan. Keadaan ini berbeza bagi guru lelaki Finland, Singapura dan Malaysia, di mana jantina guru (lelaki) mempunyai hubungan yang negatif dengan efikasi sendiri guru. Dapatan ini memberi gambaran bahawa bagi guru Malaysia, guru lelaki mempunyai efikasi sendiri yang lebih rendah (-0.25) berbanding guru wanita.

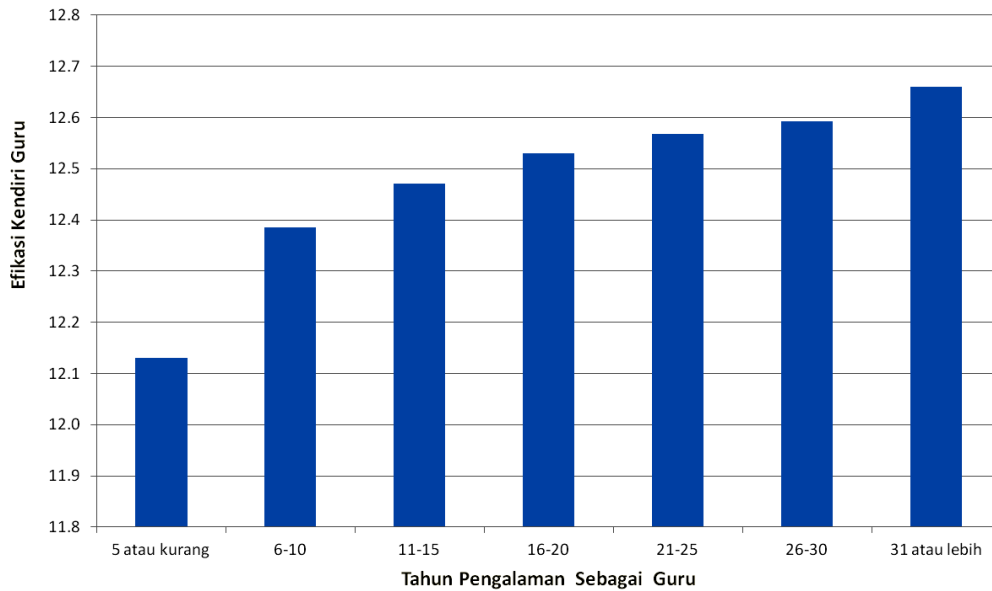
Bagi guru Malaysia, pengalaman bekerja melebihi lima tahun pula didapati mempunyai hubungan yang sederhana kuat (0.21) dengan efikasi sendiri guru, sementara bagi guru Singapura, hubungan di antara pengalaman mengajar melebihi lima tahun adalah sangat kuat (0.93) dengan efikasi sendiri guru. Elemen isi kandungan, pedagogi dan amalan bilik darjah pula didapati menyumbang secara amat kecil terhadap efikasi sendiri guru, berdasarkan hubungan yang lemah di antara kedua item ini (Malaysia: 0.00). Namun, bagi guru Malaysia, kepuasan bekerja didapati mempunyai hubungan yang kuat (0.38) dengan efikasi sendiri guru berbanding negara lain. Maklumat ini boleh dilihat dengan jelas dalam Jadual 7.3 di bawah.

Jadual 7.3  
Perkaitan antara ciri demografi guru dengan efikasi sendiri guru

| Negara    | Efikasi Kendiri Guru           |        |   |        |  |        |                                    |        |
|-----------|--------------------------------|--------|---|--------|--|--------|------------------------------------|--------|
|           | Langkah 1<br>Bersandar kepada: |        |   |        | Langkah 2<br>Bersandar kepada:   |        |                                    |        |
|           | Jantina <sup>5</sup>           |        | Lebih daripada 5 tahun pengalaman mengajar <sup>6</sup> |        | Elemen isi kandungan, pedagogi dan amalan bilik darjah tentang subjek yang diajar dalam pendidikan formal <sup>7</sup> |        | Kepuasan bekerja guru <sup>2</sup> |        |
|           | $\beta$                        | (S.E.) | $\beta$   | (S.E.) | $\beta$  | (S.E.) | $\beta$                            | (S.E.) |
| Finland   | -0.12                          | 0.03   | 0.30  | 0.04   | -0.13  | 0.01   | 0.30                               | 0.01   |
| Jepun     | 0.48                           | 0.01   | 0.55  | 0.01   | -0.06  | 0.00   | 0.22                               | 0.00   |
| Korea     | 0.32                           | 0.02   | 0.50  | 0.02   | -0.19  | 0.01   | 0.28                               | 0.00   |
| Malaysia  | -0.25                          | 0.01   | 0.21  | 0.01   | -0.20  | 0.00   | 0.38                               | 0.00   |
| Singapura | -0.19                          | 0.04   | 0.93  | 0.04   | -0.10  | 0.02   | 0.23                               | 0.01   |

\*Pemboleh ubah signifikan dalam regresi berganda secara langsung efikasi sendiri guru dengan ciri-ciri guru menengah rendah

Rajah 7.3 menunjukkan tahap efikasi sendiri guru yang mengajar di tahap menengah rendah berdasarkan bilangan tahun pengalaman kerja sebagai guru. Hasil kajian mendapati terdapat peningkatan efikasi sendiri guru berdasarkan bilangan tahun pengalaman bekerja. Secara umum, tahap efikasi sendiri guru meningkat dengan agak tinggi selepas lima tahun bekerja. Namun begitu, selepas lebih sepuluh tahun berpengalaman bekerja, tahap efikasi sendiri meningkat dengan kadar yang lebih rendah. Dapatan ini menyokong kajian literatur yang menunjukkan bahawa peringkat pertengahan dan akhir kerjaya membawa bersama cabaran yang boleh memberi kesan terhadap efikasi sendiri dan kepuasan kerja guru.



Rajah 7.4. Efikasi sendiri guru dan pengalaman guru

Jadual 7.4 pula menunjukkan hubungan di antara ciri demografi dengan kepuasan bekerja. Bagi guru Malaysia, jantina dan pengalaman bekerja lebih lima tahun didapati mempunyai hubungan yang lemah dengan kepuasan bekerja guru. Hubungan di antara elemen isi kandungan, pedagogi dan amalan bilik darjah tentang subjek yang diajar dalam pendidikan formal bagi guru Malaysia pula didapati mempunyai hubungan lemah yang negatif dengan kepuasan bekerja guru. Hasil dapatan berkaitan guru Malaysia menunjukkan terdapat hubungan yang positif dan sederhana kuat di antara efikasi sendiri guru dengan kepuasan bekerja guru dan hal ini adalah sama bagi kesemua negara di bawah, kecuali Singapura yang menunjukkan hubungan yang lemah. Hasil dapatan ini menunjukkan bahawa apabila efikasi sendiri guru meningkat berdasarkan kepercayaan guru yang tinggi terhadap keupayaan mereka, mereka akan lebih berpuas hati dengan kerja mereka. Perkara ini boleh dilihat dengan lebih jelas dalam Jadual 7.4 di bawah.

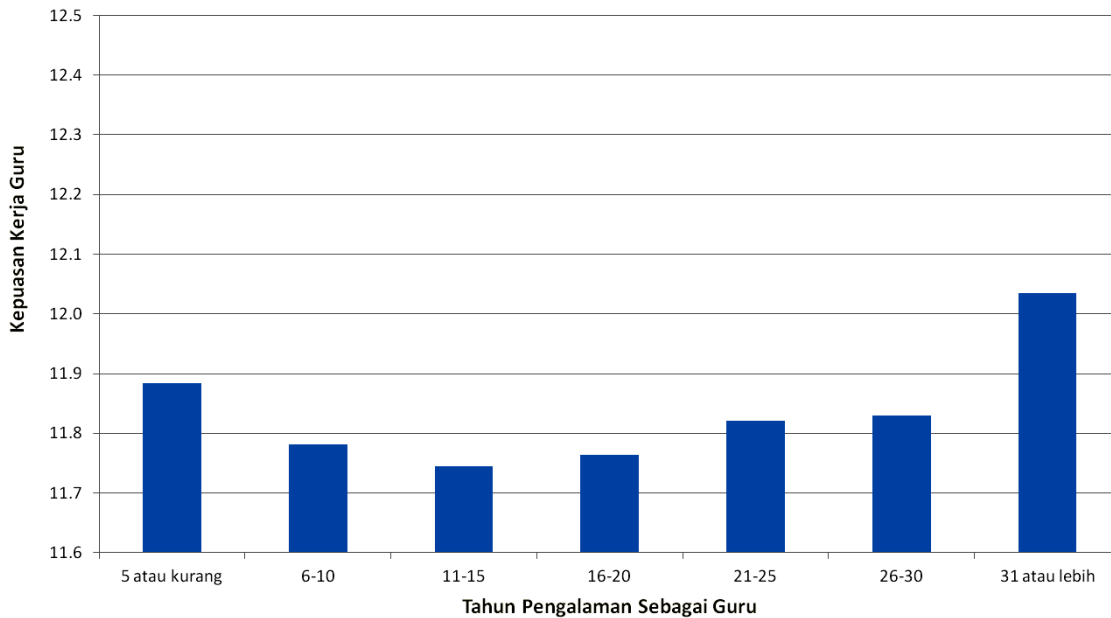
Jadual 7.4  
Perkaitan antara ciri guru dengan kepuasan bekerja

| Negara    | Kepuasan Bekerja Guru                       |        |  |        |   |        |                                   |        |
|-----------|---|--------|--|--------|---|--------|-----------------------------------|--------|
|           | Langkah 1 <sup>3</sup><br>Bersandar kepada: |        |  |        | Langkah 2 <sup>4</sup><br>Bersandar kepada:   |        |                                   |        |
|           | Jantina                                     |        | Lebih daripada 5<br>tahun<br>pengalaman<br>mengajar <sup>6</sup> |        | Elemen isi<br>kandungan, pedagogi<br>dan amalan bilik<br>darjah tentang subjek<br>yang diajar dalam<br>pendidikan formal <sup>7</sup> |        | Efikasi sendiri guru <sup>2</sup> |        |
|           | $\beta$                                     | (S.E.) | $\beta$  | (S.E.) | $\beta$   | (S.E.) | $\beta$                           | (S.E.) |
| Finland   | -0.08                                       | 0.03   | -0.38  | 0.03   |   |        | 0.28                              | 0.01   |
| Jepun     | 0.24  | 0.01   | -0.20  | 0.01   | -0.07   | 0.00   | 0.29                              | 0.00   |
| Korea     | 0.08  | 0.01   | -0.51  | 0.02   | -0.12   | 0.01   | 0.24                              | 0.00   |
| Malaysia  | 0.05  | 0.01   | 0.08   | 0.01   | -0.16   | 0.00   | 0.28                              | 0.00   |
| Singapura |   |        | 0.18   | 0.03   | -0.15   | 0.01   | 0.15                              | 0.01   |

\* ruang data kosong menunjukkan tidak signifikan

\* Pemboleh ubah signifikan dalam regresi berganda linear kepuasan bekerja guru dengan ciri-ciri guru menengah rendah.

Rajah 7.4 di bawah menunjukkan hubungan antara pengalaman bekerja guru dengan kepuasan bekerja. Hasil dapatan menunjukkan lengkung bentuk U yang memberi gambaran bahawa kepuasan bekerja guru menurun pada 15 tahun pertama dan meningkat kembali selepas itu. Hasil dapatan secara umum menunjukkan tahap kepuasan bekerja guru akan berkurangan bagi guru yang berpengalaman mengajar selama lima tahun sehingga guru berpengalaman mengajar selama 15 tahun. Namun begitu, selepas 15 tahun berpengalaman bekerja, kepuasan bekerja guru akan meningkat semula. Tahap kepuasan bekerja adalah paling tinggi dalam kalangan guru yang berpengalaman melebihi 31 tahun.



Rajah 7.5. Kepuasan bekerja guru dan pengalaman guru

### Perkaitan efikasi sendiri dan kepuasan bekerja guru dengan iklim bilik darjah

Ciri bilik darjah boleh memberi kesan terhadap tugas seseorang guru. Mengajar di kelas yang mempunyai ramai murid dengan pencapaian berbeza, murid berkeperluan khas atau bermasalah tingkah laku boleh memberi kesan terhadap efikasi sendiri dan kepuasan bekerja guru, lebih-lebih lagi jika guru berkenaan tidak dilengkapi dengan persediaan atau diberi sokongan yang secukupnya (Major, 2012). Hasil dapatan yang dibincangkan dalam Bab 4 telah mengenalpasti bahawa guru yang mengajar murid berkeperluan khas lebih memerlukan pembangunan profesionalisme berbanding guru lain. Kajian lain turut mendapati mereka lebih cenderung untuk mengalami kepuasan bekerja yang rendah dan efikasi sendiri yang rendah. Kebarangkalian mereka untuk bertukar ke sekolah lain adalah lebih tinggi berbanding rakan sekerja mereka yang tidak mengajar murid berkeperluan khas. Perkara ini menjadi lebih terserlah jika guru mengajar murid yang mempunyai masalah tingkah laku dan gangguan emosi (Emery & Vanderberg, 2010; Katsiyannis, Zhang & Conroy, 2003). Ramai guru yang mengajar murid yang bermasalah menghadapi tekanan kerja kerana tidak mempunyai kemahiran atau pengalaman yang diperlukan untuk mengajar murid bermasalah (Handerson et al., 2005).

Kajian ini meneliti perkaitan di antara efikasi sendiri dan kepuasan kerja guru dengan saiz bilik darjah dan ciri-ciri bilik darjah dan persekitaran sekolah. Sekolah dikategorikan sebagai mencabar sekiranya lebih 10% murid berprestasi rendah atau lebih 10% murid mempunyai masalah tingkah laku. Bilik darjah yang mempunyai 10% atau lebih bilangan murid pintar cerdas dalam bidang akademik juga dikategori sebagai mencabar kerana mengajar murid yang mempunyai pelbagai kebolehan berbeza dalam satu bilik darjah juga adalah mencabar (Major, 2012).

Kekuatan dan signifikan hubungan antara saiz kelas, murid yang bahasa ibundanya berbeza dengan bahasa pengantar di sekolah, murid berkeperluan khas, murid berlatar belakang sosio ekonomi rendah dengan efikasi sendiri guru dan kepuasan bekerja ditunjukkan dalam Jadual 7.5a, 7.5b, 7.6a dan 7.6b. Saiz kelas didapati mempunyai kesan yang kecil kepada efikasi pengajaran guru dan kepuasan bekerja guru bagi kebanyakan negara yang menyertai TALIS 2013. Jadual 7.5a menunjukkan perkaitan di antara pemboleh ubah yang dinyatakan di atas bagi Malaysia, Finland, Jepun, serta Singapura. Bagi Korea, saiz kelas didapati tidak memberi kesan yang signifikan terhadap efikasi sendiri guru.

Jadual 7.5a menunjukkan perkaitan di antara ciri murid berdasarkan saiz kelas, Bahasa ibunda yang berbeza dengan Bahasa pengantar, murid berkeperluan khas dan murid daripada latar belakang sosio ekonomi yang rendah dengan efikasi sendiri guru. Hasil dapatan menunjukkan bagi guru Malaysia, efikasi sendiri guru mempunyai hubungan yang negatif dengan murid berkeperluan khas dan murid daripada latar belakang sosio ekonomi yang rendah.

Jadual 7.5a  
 Hubungan antara ciri-ciri dan persekitaran bilik darjah dengan efikasi sendiri guru

| Negara    | Efikasi Kendiri Guru |        |  |        |                         |        |   |        |
|-----------|----------------------|--------|--|--------|-------------------------|--------|---|--------|
|           | Model 1              |        |  |        |                         |        |   |        |
|           | Bersandar kepada:    |        |  |        |                         |        |   |        |
|           | Saiz kelas           |        | Murid yang bahasa ibunda adalah berbeza dengan bahasa pengantar di sekolah |        | Murid berkeperluan khas |        | Murid daripada latar belakang sosio ekonomi yang rendah |        |
|           | $\beta$              | (S.E.) | $\beta$  | (S.E.) | $\beta$                 | (S.E.) | $\beta$   | (S.E.) |
| Finland   | 0.01                 | 0.00   |  |        | -0.12                   | 0.03   |   |        |
| Jepun     | 0.01                 | 0.00   | -0.07  | 0.03   |                         |        | -0.25   | 0.02   |
| Korea     |                      |        |  |        | -0.28                   | 0.03   | -0.26   | 0.03   |
| Malaysia  | 0.00                 | 0.00   | -0.20  | 0.01   | -0.31                   | 0.04   | -0.06   | 0.01   |
| Singapura | -0.01                | 0.00   |  |        |                         |        | 0.30  | 0.09   |

Rajah 7.5b pula menunjukkan hubungan di antara efikasi sendiri guru dengan beberapa pemboleh ubah mengikut ciri murid, iaitu murid berprestasi rendah, murid bermasalah tingkah laku dan murid pintar cerdas dalam bidang akademik. Hasil dapatan berkaitan guru Malaysia menunjukkan bahawa terdapat hubungan yang positif di antara murid pintar cerdas dengan efikasi sendiri guru, namun kekuatan hubungan adalah pada tahap rendah. Hubungan di antara murid berprestasi rendah dan bermasalah tingkah laku pula adalah negatif dengan efikasi sendiri guru, namun kekuatan hubungan ini adalah pada tahap lemah.

Jadual 7.5b  
 Hubungan antara ciri-ciri dan persekitaran bilik darjah dengan efikasi sendiri guru

| Negara    | Efikasi Kendiri Guru     |        |                               |        |   |        |
|-----------|--------------------------|--------|-------------------------------|--------|---|--------|
|           | Model 2                  |        |                               |        |   |        |
|           | Bersandar kepada:        |        |                               |        |   |        |
|           | Murid berprestasi rendah |        | Murid bermasalah tingkah laku |        | Murid pintar cerdas dalam bidang akademik |        |
|           | $\beta$                  | (S.E.) | $\beta$                       | (S.E.) | $\beta$                                   | (S.E.) |
| Finland   |                          |        |                               |        | 0.09                                      | 0.03   |
| Jepun     | -0.13                    | 0.01   | -0.17                         | 0.01   | 0.53                                      | 0.01   |
| Korea     | -0.15                    | 0.02   | -0.09                         | 0.02   | 0.37                                      | 0.02   |
| Malaysia  | -0.08                    | 0.01   | -0.04                         | 0.01   | 0.15                                      | 0.01   |
| Singapura |                          |        | -0.19                         | 0.05   | 0.25                                      | 0.06   |

Kepuasan kerja guru juga diteliti menggunakan pemboleh ubah yang berbeza seperti yang ditunjukkan dalam Jadual 7.6a dan 7.6b di bawah. Bagi guru Malaysia,

dapatan TALIS menunjukkan terdapat hubungan yang negatif di antara kepuasan kerja guru dengan saiz kelas, murid yang bahasa ibunda adalah berbeza dengan bahasa pengantar, murid keperluan khas, murid berprestasi rendah dan murid bermasalah tingkah laku.

Tahap hubungan di antara keempat-empat pemboleh ubah dalam jadual ini dengan kepuasan bekerja guru adalah berbeza di antara satu sama lain. Dapatan menunjukkan terdapat hubungan yang negatif dan kuat di antara kepuasan bekerja guru dengan murid yang bahasa ibunda adalah berbeza dengan bahasa pengantar dalam kalangan guru Malaysia. Kepuasan bekerja guru Malaysia juga mempunyai hubungan negatif yang lemah dengan saiz kelas. Hasil dapatan TALIS juga menunjukkan tiada hubungan yang signifikan di antara murid daripada latar belakang sosio ekonomi yang rendah dengan kepuasan bekerja guru di Malaysia. Walau bagaimanapun, terdapat hubungan positif yang sederhana kuat di antara kepuasan bekerja guru dengan murid pintar cerdas dalam bidang akademik, yang mana ini memberi gambaran bahawa *outcome* murid (pintar cerdas) dapat membantu meningkatkan kepuasan bekerja dalam kalangan guru Malaysia,

Jadual 7.6a  
Hubungan antara ciri-ciri bilik darjah dan persekitaran dengan kepuasan kerja guru

| Negara    | Kepuasan Bekerja Guru |         |  |         |                      |         |   |      |
|-----------|-----------------------|---------|--|---------|----------------------|---------|---|------|
|           | Model 1               |         |  |         |                      |         |   |      |
|           | Bersandar kepada:     |         |  |         |                      |         |   |      |
|           | Saiz kelas            |         | Murid yang bahasa ibunda adalah berbeza dengan bahasa pengantar di sekolah |         | Murid keperluan khas |         | Murid daripada latar belakang sosio ekonomi yang rendah |      |
| $\beta$   | (S.E.)                | $\beta$ | (S.E.)   | $\beta$ | (S.E.)               | $\beta$ | (S.E.)  |      |
| Finland   |                       |         | -0.24  | 0.05    |                      |         |   |      |
| Jepun     | -0.01                 | 0.00    | 0.13   | 0.03    | 0.11                 | 0.01    |   |      |
| Korea     | -0.01                 | 0.00    |  |         | 0.11                 | 0.03    | 0.06  | 0.03 |
| Malaysia  | -0.01                 | 0.00    | -0.33  | 0.01    | -0.22                | 0.03    |   |      |
| Singapura | -0.01                 | 0.00    |  |         |                      |         |   |      |



Jadual 7.6b

Hubungan antara ciri-ciri bilik darjah dan persekitaran dengan kepuasan kerja guru

| Negara    | Kepuasan Bekerja Guru    |        |                               |        |   |        |
|-----------|--------------------------|--------|-------------------------------|--------|---|--------|
|           | Model 2                  |        |                               |        |   |        |
|           | Bersandar kepada:        |        |                               |        |   |        |
|           | Murid berprestasi rendah |        | Murid bermasalah tingkah laku |        | Murid pintar cerdas dalam bidang akademik |        |
|           | $\beta$                  | (S.E.) | $\beta$                       | (S.E.) | $\beta$                                   | (S.E.) |
| Finland   | -0.17                    | 0.03   | -0.38                         | 0.03   | 0.12                                      | 0.03   |
| Jepun     | -0.30                    | 0.01   | -0.46                         | 0.01   | 0.46                                      | 0.01   |
| Korea     | -0.34                    | 0.01   | -0.39                         | 0.02   | 0.43                                      | 0.02   |
| Malaysia  | -0.14                    | 0.01   | -0.32                         | 0.01   | 0.20                                      | 0.01   |
| Singapura | -0.25                    | 0.04   | -0.28                         | 0.04   | 0.15                                      | 0.05   |

### Perkaitan efikasi sendiri dan kepuasan bekerja guru dengan kepimpinan sekolah dan hubungan dengan warga sekolah

Persepsi guru terhadap iklim sekolah, budaya kerjasama dan kepimpinan sekolah memberi impak tinggi kepada tahap tekanan yang dilalui guru, efikasi pengajaran dan kepuasan kerja (Collie et al., 2012; Demir, 2008). Sebagai contoh, tekanan dianggap berpunca daripada tingkah laku murid didapati mempunyai hubungan yang negatif dengan efikasi pengajaran. Tekanan berkaitan beban kerja dan efikasi sendiri guru mempunyai hubungan secara langsung dengan kepuasan bekerja guru (Collie et al., 2012; Klassen & Chiu, 2010; Taylor & Tashakkori, 1994). Hubungan ini diperkuat lagi dengan kepimpinan instruksional, yang ditakrifkan sebagai menyediakan pengajaran dan suasana pembelajaran berkesan bagi meningkatkan kualiti sekolah dan pencapaian murid. Kepimpinan teragih juga mempunyai kesan yang dapat mengukuhkan, di samping mengurangkan pengasingan guru dan meningkatkan komitmen ke arah kebaikan bersama. (Wahlstrom & Louis, 2008; Pounder, 1999).

Apa yang lebih penting berbanding gaya kepimpinan pengetua ialah hubungan di antara guru dengan guru lain, hubungan dengan pemimpin lain di sekolah, dan hubungan dengan murid sebagai asas untuk memperbaiki pengajaran mereka (Louis, 2006). Di samping efikasi sendiri guru berkaitan pengurusan bilik darjah, kepuasan diri guru terhadap hubungan dengan guru lain, pemimpin lain di sekolah dan dengan murid merupakan indikator utama bagi kepuasan bekerja dan efikasi sendiri guru (Holzberger et al., 2013; Caprara et al., 2006; Klassen & Chiu, 2010).

Dalam bab ini, perkaitan di antara hubungan dalam kalangan warga sekolah dengan efikasi sendiri dan kepuasan bekerja guru dikaji. Hubungan pemimpin dan guru disemak secara berasingan daripada hubungan guru dengan guru dan guru dengan murid. Dua aspek hubungan pemimpin dan guru yang dikaji dalam bab ini ialah tahap peluang guru untuk membuat keputusan di sekolah mereka, dan kepimpinan pengajaran yang pengetua sediakan.

Laporan TALIS 2013 mendapati efikasi guru secara signifikan meningkat apabila hubungan guru dengan murid dan hubungan kolaboratif dengan guru lain semakin positif. Hubungan permuafakatan di antara guru dengan guru juga dikaitkan dengan kepuasan bekerja guru yang lebih tinggi. Apabila kepuasan kerja meningkat, hubungan guru dengan murid menjadi semakin kukuh. Secara umum, guru menyatakan kualiti hubungan mereka dengan guru lain di sekolah adalah penting terhadap efikasi sendiri guru. Manakala, kualiti hubungan guru dengan murid adalah penting terhadap kepuasan bekerja guru.

Secara umum, hasil dapatan TALIS memberi gambaran bahawa hubungan di sekolah adalah penting bagi efikasi sendiri dan kepuasan kerja guru. Pemimpin sekolah perlu menggalakkan hubungan kolaboratif dalam kalangan guru dan hubungan positif di antara guru dan murid di sekolah. Seterusnya, pemimpin sekolah yang memberi peluang kepada kakitangan sekolah berkongsi membuat keputusan akan mendapat kepuasan bekerja yang tinggi. Hasil dapatan juga menunjukkan kepimpinan instruksional tidak mempunyai perkaitan secara kuat dengan efikasi sendiri dan kepuasan bekerja dalam kalangan guru.

Secara keseluruhan, apabila guru melaporkan hubungan yang lebih positif dengan murid dan hubungan kolaboratif dengan guru lain di sekolah, guru akan melaporkan tahap efikasi sendiri yang lebih tinggi. Bagi kebanyakan negara, perkaitan ini lebih kuat bagi hubungan melibatkan guru dengan guru, berbanding hubungan guru dengan murid. Secara umum, guru melaporkan kualiti hubungan mereka dengan guru lain di sekolah adalah penting terhadap efikasi sendiri guru, sementara kualiti hubungan di antara guru dengan murid pula lebih penting terhadap kepuasan kerja guru. Bagi guru Malaysia, terdapat tiga pemboleh ubah yang mempunyai hubungan positif pada tahap sederhana kuat dengan efikasi sendiri guru, iaitu hubungan guru dengan murid, hubungan kerjasama guru, dan staf diberikan peluang untuk mengambil bahagian secara aktif untuk membuat keputusan di

sekolah. Hasil dapatan ini memberi input bahawa mewujudkan persekitaran kerja yang dapat membangunkan hubungan dan kerjasama rapat di antara guru dan murid amat penting di sekolah dan guru yang dilibatkan sama dalam membuat keputusan penting di sekolah akan mempunyai efikasi sendiri yang lebih tinggi. Hasil dapatan yang dibincangkan ini dapat dilihat dengan lebih jelas dalam Jadual 7.7a dan 7.7b di bawah.

Jadual 7.7a

*Perkaitan kepimpinan dan persekitaran sekolah dengan efikasi sendiri guru*

| Negara    | Efikasi sendiri guru |         |                |         |            |  |        |  |        |  |        |        |
|-----------|----------------------|---------|----------------|---------|------------|--|--------|--|--------|--|--------|--------|
|           | Model 1              |         |                |         |            |  |        |  |        |  |        |        |
|           | Bersandar kepada:    |         |                |         |            |  |        |  |        |  |        |        |
|           | Hubungan guru-murid  |         | Kerjasama guru |         | Saiz kelas | Lebih 10% daripada murid dalam bilik darjah berprestasi akademik yang rendah |        | Lebih 10% daripada murid di dalam bilik darjah bermasalah tingkah laku |        | Lebih 10% daripada murid dalam bilik darjah adalah murid pintar cerdas dalam bidang akademik |        |        |
| $\beta$   | (S.E.)               | $\beta$ | (S.E.)         | $\beta$ | (S.E.)     | $\beta$  | (S.E.) | $\beta$  | (S.E.) | $\beta$  | (S.E.) |        |
| Finland   | 0.20                 | (0.02)  | 0.24           | (0.03)  |            |  |        |  |        | 0.15   | (0.08) |        |
| Jepun     | 0.08                 | (0.02)  | 0.22           | (0.02)  |            |  | -0.14  | (0.06)   | -0.20  | (0.10)   | 0.45   | (0.10) |
| Korea     | 0.23                 | (0.03)  | 0.21           | (0.03)  |            |  |        |  |        |  | 0.25   | (0.11) |
| Malaysia  | 0.26                 | (0.02)  | 0.24           | (0.02)  |            |  |        |  |        |  |        |        |
| Singapura | 0.21                 | (0.02)  | 0.16           | (0.03)  |            |  |        |  |        |  |        |        |

Jadual 7.7b

*Perkaitan kepimpinan dan persekitaran sekolah dengan efikasi sendiri guru*

| Negara    | Efikasi sendiri guru   |         |                          |         |            |  |        |  |        |  |        |
|-----------|--|---------|--------------------------|---------|------------|--|--------|--|--------|--|--------|
|           | Model 2  |         |                          |         |            |  |        |  |        |  |        |
|           | Bersandar kepada:  |         |                          |         |            |  |        |  |        |  |        |
|           | Staf diberikan peluang untuk mengambil bahagian secara aktif dalam membuat keputusan sekolah |         | Kepimpinan Instruksional |         | Saiz Kelas | Lebih daripada 10% murid dalam bilik darjah berprestasi akademik yang rendah |        | Lebih 10% daripada murid di dalam bilik darjah bermasalah tingkah laku |        | Lebih 10% daripada murid dalam bilik darjah adalah murid pintar cerdas dalam bidang akademik |        |
| $\beta$   | (S.E.)   | $\beta$ | (S.E.)                   | $\beta$ | (S.E.)     | $\beta$  | (S.E.) | $\beta$  | (S.E.) | $\beta$  | (S.E.) |
| Finland   | 0.25   | (0.10)  |                          |         |            |  |        |  |        | 0.27   | 0.08   |
| Jepun     |  |         | 0.05                     | (0.03)  | 0.01       | (0.00)   |        |  |        | 0.48   | 0.10   |
| Korea     | 0.22   | (0.10)  |                          |         |            |  |        |  |        | 0.41   | 0.12   |
| Malaysia  | 0.20   | (0.09)  |                          |         |            |  |        |  |        |  |        |
| Singapura | 0.38   | (0.09)  |                          |         |            |  |        |  |        |  |        |

Kajian TALIS turut meneliti hubungan di antara kepimpinan dan persekitaran sekolah dengan kepuasan kerja guru. Hasil dapatan menunjukkan kepuasan bekerja guru Malaysia

mempunyai hubungan yang positif dengan beberapa pemboleh ubah iaitu, hubungan guru dengan murid, kerjasama guru, lebih 10% daripada murid dalam bilik darjah adalah murid pintar cerdas dalam bidang akademik dan staf mengambil bahagian secara aktif dengan kepimpinan sekolah dan kepimpinan instruksional. Hubungan positif yang paling kuat adalah di antara kepuasan kerja guru dengan guru diberi peluang untuk mengambil bahagian secara aktif dalam membuat keputusan di sekolah.

Hubungan yang kuat juga dikenalpasti dalam hubungan di antara kepuasan bekerja guru dengan hubungan guru-murid. Hasil dapatan menunjukkan jika guru diberikan peluang untuk mengambil bahagian secara aktif dalam membuat keputusan di sekolah, tahap efikasi sendiri guru didapati lebih tinggi. Dapatan TALIS mendapati perkaitan ini paling ketara dalam kalangan guru Singapura berbanding empat negara lain di bawah. Hasil dapatan berkaitan guru Malaysia juga menunjukkan terdapat hubungan yang negatif di antara kepuasan bekerja guru dengan saiz kelas, tahap pencapaian akademik murid yang rendah dan murid yang bermasalah tingkah laku. Namun, kekuatan hubungan ini adalah pada tahap lemah. Perkara ini boleh dilihat dengan lebih jelas dalam Jadual 7.8a dan 7.8b di bawah.

Jadual 7.8a  
Perkaitan kepimpinan dan persekitaran sekolah dengan kepuasan bekerja guru

| Kepuasan Bekerja Guru |                     |        |                |        |            |        |  |        |  |        |  |        |
|-----------------------|---------------------|--------|----------------|--------|------------|--------|--|--------|--|--------|--|--------|
| Model 1 <sup>3</sup>  |                     |        |                |        |            |        |  |        |  |        |  |        |
| Bersandar kepada:     |                     |        |                |        |            |        |  |        |  |        |  |        |
| Negara                | Hubungan Guru-murid |        | Kerjasama Guru |        | Saiz kelas |        | Lebih 10% daripada murid dalam bilik darjah berprestasi akademik yang rendah |        | Lebih 10% daripada murid di dalam bilik darjah bermasalah tingkah laku |        | Lebih 10% daripada murid dalam bilik darjah adalah murid pintar cerdas dalam bidang akademik |        |
|                       | $\beta$             | (S.E.) | $\beta$        | (S.E.) | $\beta$    | (S.E.) | $\beta$  | (S.E.) | $\beta$  | (S.E.) | $\beta$  | (S.E.) |
| Finland               | 0.32                | (0.02) | 0.11           | (0.03) |            |        | -0.16  | (0.08) | -0.36  | (0.08) | 0.20   | (0.09) |
| Jepun                 | 0.33                | (0.02) | 0.15           | (0.02) |            |        | -0.32  | (0.06) | -0.31  | (0.10) | 0.45   | (0.11) |
| Korea                 | 0.38                | (0.02) |                |        |            |        | -0.23  | (0.08) | -0.38  | (0.14) | 0.26   | (0.11) |
| Malaysia              | 0.33                | (0.02) | 0.07           | (0.02) | 0.01       | (0.00) |  |        |  |        | 0.14   | (0.07) |
| Singapura             | 0.36                | (0.02) | 0.11           | (0.02) | -0.01      | (0.00) | -0.17  | (0.07) | -0.19  | (0.07) |  |        |

Jadual 7.8b

Perkaitan kepimpinan dan persekitaran sekolah dengan kepuasan bekerja guru

| Negara    | Kepuasan Bekerja Guru  |        |                          |        |            |        |  |        |  |        |  |        |
|-----------|--|--------|--------------------------|--------|------------|--------|--|--------|--|--------|--|--------|
|           | Model 2<br>Bersandar kepada:   |        |                          |        |            |        |  |        |  |        |  |        |
|           | Staf diberikan peluang untuk mengambil bahagian secara aktif dalam membuat keputusan sekolah |        | Kepimpinan Instruksional |        | Saiz kelas |        | Lebih 10% daripada murid dalam bilik darjah berprestasi akademik yang rendah |        | Lebih 10% daripada murid di dalam bilik darjah bermasalah tingkah laku |        | Lebih 10% daripada murid dalam bilik darjah adalah murid pintar cerdas dalam bidang akademik |        |
|           | $\beta$  | (S.E.) | $\beta$                  | (S.E.) | $\beta$    | (S.E.) | $\beta$  | (S.E.) | $\beta$  | (S.E.) | $\beta$  | (S.E.) |
| Finland   | 0.95   | (0.13) |                          |        |            |        | -0.19  | (0.08) | -0.40  | (0.09) | 0.30   | (0.09) |
| Jepun     | 0.80   | (0.08) |                          |        |            |        | -0.33  | (0.07) | -0.29  | (0.12) | 0.48   | (0.12) |
| Korea     | 1.11   | (0.08) |                          |        |            |        | -0.27  | (0.10) | -0.42  | (0.13) | 0.36   | (0.11) |
| Malaysia  | 0.89   | (0.09) | 0.06                     | (0.02) | -0.01      | (0.00) |  |        | -0.28  | (0.08) | 0.23   | (0.08) |
| Singapura | 1.40   | (0.06) |                          |        |            |        | -0.28  | (0.07) | -0.17  | (0.07) |  |        |

Analisis kajian ini menunjukkan empat dapatan utama. Pertama, hubungan dalam kalangan warga sekolah adalah penting dalam membina efikasi sendiri dan kepuasan bekerja guru. Kedua, pemimpin sekolah perlu berusaha memberi fokus untuk menggalakkan hubungan kolaboratif dalam kalangan guru dan hubungan positif antara guru dan murid di sekolah. Seterusnya, pemimpin sekolah harus berusaha memberikan peluang kepada guru untuk terlibat dalam proses membuat keputusan, kerana pemimpin sekolah yang menyediakan peluang kepada kakitangan untuk terlibat sama dalam membuat keputusan kemungkinan akan mendapat kelebihan dalam bentuk peningkatan kepuasan kerja dalam kalangan kakitangan sekolah. Akhir sekali, hasil dapatan kajian juga tidak menyokong pandangan bahawa kepimpinan instruksional mempunyai perkaitan dengan tahap efikasi sendiri atau kepuasan kerja yang lebih tinggi.

### Peranan hubungan antara warga sekolah terhadap impak komposisi bilik darjah

Di beberapa negara peserta TALIS, hubungan guru di sekolah didapati boleh memberi kesan terhadap hubungan di antara beberapa ciri komposisi bilik darjah dengan efikasi sendiri dan kepuasan kerja. Penemuan sebelum ini mendapati guru yang mengajar di bilik darjah yang mempunyai lebih daripada 10% murid berprestasi rendah menunjukkan

efikasi sendiri guru dan tahap kepuasan kerja yang lebih rendah. Dalam hal ini, hubungan guru dengan pengetua, rakan sekerja dan murid didapati boleh meningkatkan tahap efikasi sendiri dan kepuasan kerja yang rendah yang dialami oleh guru yang mengajar di bilik darjah yang mempunyai murid berprestasi rendah.

Kajian ini mendapati guru yang mengajar di bilik darjah yang mempunyai ramai murid bermasalah dikaitkan secara signifikan dengan tahap kepuasan kerja yang rendah di hampir semua negara peserta TALIS. Hubungan guru yang positif di sekolah dapat membantu dalam mengurangkan tahap kekuatan perkaitan di antara dua pemboleh ubah ini. Dapatan TALIS menunjukkan hubungan guru dengan warga sekolah adalah penting dan berkesan dalam menambahbaik serta meningkatkan tahap kepuasan kerja dan efikasi sendiri guru yang mengajar di bilik darjah yang mempunyai ramai murid bermasalah.

Perubahan yang diperlukan untuk menggalakkan hubungan yang lebih produktif dalam kalangan warga sekolah perlu dibangunkan di sekolah itu sendiri dengan dimulakan oleh guru dan disokong oleh pengetua. Perubahan ini bukan disebabkan oleh ketetapan sesuatu polisi, namun polisi boleh dibentuk agar dapat memberi ruang kepada pengetua membangunkan budaya kerja sepadan dalam kalangan guru. Hal ini seterusnya dapat membangunkan hubungan interpersonal yang lebih baik. Kesan di antara komposisi bilik darjah dengan sikap dan hubungan guru ditunjukkan dalam Rajah 7.7 di bawah.



Rajah 7.6. Analisis saling perkaitan antara komposisi murid dalam kelas, hubungan guru dan sikap guru

### Perkaitan di antara efikasi sendiri dan kepuasan kerja guru dengan pembangunan profesionalisme guru

Kajian menunjukkan bahawa aktiviti pembangunan profesionalisme yang memberi tumpuan terhadap tiga komponen utama efikasi sendiri, iaitu pengurusan bilik darjah, pengajaran, dan melibatkan murid dapat meningkatkan efikasi sendiri dan kepercayaan guru tentang pembelajaran murid (Rosenfeld & Rosenfeld, 2008; Ross & Bruce, 2007a; Powell-moman & Brown-schild, 2011; Karimi, 2011). Namun, para pengkaji tidak sependapat sama ada tempoh program pembangunan profesionalisme atau pengalaman kerja guru memberi kesan terhadap kepercayaan guru mengenai pencapaian murid dan efikasi sendiri mereka (Lumpe, 2012; Wayne et al., 2008; Powell-moman & Brown-schild, 2011; Rosenfeld & Rosenfeld, 2008).

Terdapat pelbagai jenis pembangunan profesionalisme guru. Ia boleh dilaksanakan melalui program induksi, *mentoring*, lawatan pemerhatian bilik darjah, bengkel dan persidangan. Ia juga boleh dibuat secara tidak formal, seperti *mentoring*, di mana seorang guru boleh bertindak sebagai mentor atau sebagai guru yang dibimbing. Bab ini

membincangkan mengenai hubungan antara penyertaan guru dalam pelbagai jenis pembangunan profesionalisme dengan keberkesanan diri dan kepuasan kerja mereka.

Bagi 14 daripada negara peserta TALIS, guru yang melaporkan mereka pernah menyertai program induksi yang diadakan secara rasmi di sekolah didapati mempunyai tahap efikasi sendiri yang lebih tinggi. Hubungan yang kuat di antara dua pemboleh ubah ini boleh dilihat dalam kalangan guru Poland, sementara hubungan ini adalah sederhana kuat dalam kalangan guru Chile, Republic Czech, Latvia dan Norway. Bagi guru Perancis pula, hubungan di antara dua pemboleh ubah ini adalah bertentangan.

Dari aspek tahap kepuasan bekerja pula, guru di lapan buah negara yang menyertai program induksi secara formal juga melaporkan tahap kepuasan kerja yang lebih tinggi. Hubungan di antara dua pemboleh ubah ini adalah negatif bagi Perancis dan Jepun (Jadual 7.10). Hubungan antara penyertaan dalam program induksi secara rasmi dengan peningkatan kepuasan bekerja adalah pada tahap sederhana untuk guru di Bulgaria, Norway dan Poland. Secara keseluruhan, dapatan TALIS menunjukkan penyertaan dalam aktiviti induksi yang tidak rasmi lebih konsisten dikaitkan dengan peningkatan tahap kepuasan kerja berbanding peningkatan terhadap efikasi sendiri guru.

Hubungan antara mentor dan efikasi diri mempunyai kesan berbeza-beza merentasi negara TALIS (Jadual 7.9). Hasil dapatan secara umum menunjukkan bertindak sebagai mentor secara konsisten dikaitkan dengan efikasi sendiri yang lebih tinggi berbanding menjadi mentee, dan hubungan antara menjadi mentor dengan efikasi sendiri adalah pada tahap kuat terutama di Perancis, Jepun dan Korea. Di negara berkenaan, guru yang melaporkan bahawa mereka menyediakan mentoring kepada rakan sekerja lain adalah cenderung untuk mempunyai tahap efikasi sendiri yang lebih tinggi. Aktiviti *mentoring* juga dikaitkan dengan lebih kepuasan bekerja dalam kalangan guru di satu perempat daripada negara peserta TALIS

Laporan TALIS turut menyatakan *mentoring* mempunyai hubungan kuat dengan kepuasan kerja di sembilan negara, manakala menjadi seorang penasihat mempunyai perkaitan tinggi dengan kepuasan kerja dalam lapan negara. Kekuatan hubungan ini sederhana di enam daripada negara ini. Hubungan yang kuat ditunjukkan dalam kalangan guru Sweden.



Penyertaan dalam aktiviti *mentoring*, pemerhatian atau program bimbingan yang diaturkan oleh sekolah sebagai sebahagian daripada program formal tidak dikaitkan dengan efikasi sendiri yang lebih rendah atau kepuasan kerja yang lebih rendah di mana-mana negara peserta TALIS. Hubungan positif dengan efikasi sendiri ditunjukkan di 14 negara. Bagi Perancis, Israel, Sepanyol, Sweden, dan Abu Dhabi (Emiriah Arab Bersatu), hubungan ini adalah pada tahap sederhana. Hanya tujuh negara menunjukkan hubungan positif yang lemah antara pembangunan profesionalisme dengan kepuasan bekerja.

Guru yang melaporkan telah menyertai kursus, bengkel, dan persidangan menunjukkan efikasi sendiri dan kepuasan kerja yang lebih tinggi di beberapa negara sahaja. Penemuan ini mencadangkan bahawa di kebanyakan negara, induksi yang dijalankan secara tidak rasmi memberi lebih kesan terhadap kepuasan kerja guru, manakala induksi yang dijalankan secara rasmi pula memberi lebih kesan terhadap efikasi sendiri guru. Menyediakan atau menerima *mentoring* dikaitkan dengan peningkatan kepuasan bekerja guru, dan tidak terdapat perkaitan secara konsisten dengan efikasi sendiri guru secara keseluruhan dalam kalangan negara peserta TALIS. Hanya beberapa negara peserta TALIS sahaja menunjukkan bahawa aktiviti pembangunan profesionalisme yang dikendalikan sebagai sebahagian aktiviti formal sekolah mempunyai hubungan positif dengan kepuasan kerja. Namun begitu, aktiviti pembangunan profesionalisme dikaitkan secara positif dengan efikasi sendiri di lebih banyak negara peserta TALIS.

### **Perkaitan efikasi sendiri dan kepuasan bekerja guru dengan maklum balas/penilaian guru**

Penilaian dan maklum balas guru boleh digunakan untuk mengenalpasti kekuatan dan kelemahan guru serta mendorong guru untuk menangani kelemahan dalam amalan pedagogi mereka. Penilaian dan maklum balas boleh memberi impak yang besar terhadap pengajaran dalam bilik darjah, motivasi dan sikap guru, serta keberhasilan murid. Penilaian dan maklum balas juga memainkan peranan penting terhadap kepuasan kerja dan efikasi sendiri guru (Wininger & Birkholtz, 2013; Ross & Bruce, 2007b; Michaelowa, 2002).

Terdapat banyak kaedah dan pendekatan yang boleh digunakan untuk menilai dan menyediakan maklum balas kepada guru. Berdasarkan dapatan dalam Bab 5, adalah

penting untuk mengenalpasti sama ada guru menerima maklum balas daripada lebih seorang penilai serta jenis maklum balas yang mereka terima (contohnya, hasil maklum balas murid atau markah murid, atau maklum balas tentang pengurusan bilik darjah). Sebagai tambahan, persepsi guru terhadap kesan penilaian juga adalah penting (contohnya, sama ada penilaian dilihat sebagai memberi impak terhadap pengajaran dalam bilik darjah atau hanya untuk memenuhi keperluan pentadbiran).

Bagi 13 buah negara peserta TALIS, guru yang mempunyai dua orang penilai juga didapati mempunyai tahap efikasi sendiri yang lebih tinggi. Dapatan TALIS di 23 buah negara juga menunjukkan terdapat hubungan yang positif antara guru yang mempunyai sekurang-kurangnya dua orang penilai dengan kepuasan bekerja. Secara umum, hubungan ini adalah pada tahap lemah dan sederhana, namun adalah pada tahap kuat di Finland dan Iceland. Menerima maklum balas daripada kaji selidik murid juga dikaitkan dengan tahap efikasi sendiri yang lebih tinggi dalam kalangan guru di hampir kesemua negara peserta, dan dikaitkan dengan kepuasan bekerja yang lebih tinggi di 20 negara. Dapatan ini boleh diinterpretasi berdasarkan dua kemungkinan. Pertama, input daripada kaji selidik ini dapat membantu mereka berasa lebih yakin dengan kebolehan mereka dan lebih berpuas hati dengan kerja mereka. Selain itu, kemungkinan guru yang melaksanakan kaji selidik murid tersebut merupakan guru yang sememangnya lebih yakin dan gembira dengan peranan mereka sebagai guru.

Dapatan juga menunjukkan guru yang menerima maklum balas mengenai ujian murid mempunyai tahap efikasi sendiri yang lebih tinggi di 24 buah negara peserta TALIS. Maklum balas begini juga turut dikaitkan dengan kepuasan bekerja yang lebih tinggi di 17 negara peserta. Di samping itu, maklum balas mengenai pengurusan bilik darjah juga dikaitkan secara positif dengan peningkatan tahap kepuasan kerja di 17 buah negara.

Jadual 7.9 di bawah menunjukkan hubungan di antara maklum balas kepada guru dengan kepuasan bekerja guru. Hasil dapatan bagi guru Malaysia menunjukkan terdapat hubungan yang signifikan dan positif di antara beberapa jenis maklum balas guru dengan kepuasan bekerja guru. Pertama, terdapat hubungan yang kuat ( $\beta=0.8$ ) di antara maklum balas guru yang menekankan tingkah laku murid dan pengurusan bilik darjah dengan kepuasan bekerja guru. Kedua, penilaian guru dan maklum balas yang memberi kesan kepada pengajaran dalam bilik darjah juga mempunyai hubungan yang tinggi ( $\beta=0.45$ )

dengan kepuasan bekerja guru. Maklum balas tentang hasil pemerhatian kelas secara langsung oleh sekurang-kurangnya dua orang penilai juga mempunyai hubungan yang kuat dan positif terhadap kepuasan bekerja guru. Namun begitu, penilaian guru dan maklum balas yang dibuat bagi memenuhi keperluan pentadbiran pula didapati mempunyai hubungan kuat yang negatif terhadap kepuasan bekerja guru. Hasil dapatan TALIS berkaitan guru Malaysia seterusnya menunjukkan maklum balas berdasarkan soal selidik murid dan skor ujian murid tidak mempunyai hubungan yang signifikan dengan kepuasan bekerja guru. Maklumat ini boleh dilihat dengan jelas dalam Jadual 7.9 di bawah.

Jadual 7.9  
Maklum balas kepada guru di sekolah

|           |  | Kepuasan Bekerja Guru |   |        |  |        |  |        |  |        |  |        |
|-----------|--|-----------------------|---|--------|--|--------|--|--------|--|--------|--|--------|
| Negara    | Model 1  |                       | Model 2                                     |        | Model 3  |        | Model 4  |        | Model 5  |        | Model 6  |        |
|           | $\beta$  | (S.E.)                | $\beta$                                     | (S.E.) | $\beta$  | (S.E.) | $\beta$  | (S.E.) | $\beta$  | (S.E.) | $\beta$  | (S.E.) |
|           | Maklum balas hasil pemerhatian kelas secara langsung oleh sekurang-kurangnya dua orang penilai |                       |   |        |  |        |  |        |  |        |  |        |
|           | Maklum balas hasil pemerhatian kelas secara langsung oleh sekurang-kurangnya dua orang penilai |                       | Maklum balas berdasarkan soal selidik murid |        | Maklum balas guru berdasarkan skor ujian murid |        | Maklum balas menekankan tingkah laku murid dan pengurusan bilik darjah |        | Penilaian guru dan maklum balas memberi kesan kepada pengajaran dalam bilik darjah |        | Penilaian guru dan maklum balas dibuat bagi memenuhi keperluan pentadbiran |        |
| Finland   | 0.60   | (0.15)                |   |        |  |        |  |        | 0.27   | (0.09) | -0.52  | (0.08) |
| Jepun     | 0.23   | (0.07)                |   |        | 0.26   | (0.07) |  |        |  |        | -0.54  | (0.07) |
| Korea     |  |                       |   |        | 0.73   | (0.18) | 0.42   | (0.12) | 0.20   | (0.10) | -0.41  | (0.08) |
| Malaysia  | 0.32   | (0.08)                |   |        |  |        | 0.80   | (0.29) | 0.45   | (0.08) | -0.48  | (0.09) |
| Singapura | 0.27   | (0.06)                | 0.24  | (0.07) |  |        | 0.22   | (0.09) | 0.52   | (0.08) | -0.79  | (0.07) |

Jadual 7.10 pula menunjukkan hubungan di antara maklum balas kepada guru dengan efikasi sendiri guru. Hasil dapatan TALIS menunjukkan terdapat empat pemboleh ubah yang mempunyai hubungan yang kuat dan positif terhadap efikasi sendiri guru. Berdasarkan dapatan ini, maklum balas yang menekankan tingkah laku murid dan pengurusan bilik darjah mempunyai hubungan yang paling kuat ( $\beta=0.94$ ) dengan efikasi sendiri guru. Seterusnya, maklum balas yang diberi kepada guru berdasarkan skor ujian murid ( $\beta=0.42$ ) dan berdasarkan soal selidik murid ( $\beta=0.35$ ) turut mempunyai hubungan yang kuat dan positif terhadap efikasi sendiri guru, walaupun kedua-dua pemboleh ubah ini tidak mempunyai hubungan yang signifikan dengan kepuasan bekerja guru seperti yang ditunjukkan dalam Jadual 7.9 di atas. Maklum balas yang diberi kepada guru berdasarkan

hasil pemerhatian kelas secara langsung oleh sekurang-kurangnya dua orang penilai juga turut mempunyai hubungan yang kuat dan positif dengan efikasi sendiri guru.

Jadual 7.10  
Hubungan di antara maklum balas guru dengan efikasi sendiri guru

| Negara    | Efikasi sendiri guru   |        |   |        |  |        |   |        |  |        |   |        |
|-----------|--|--------|---|--------|--|--------|---|--------|--|--------|---|--------|
|           | Model 1 <sup>3</sup><br>Bersandar<br>kepada:   |        | Model 2 <sup>3</sup><br>Bersandar<br>kepada:            |        | Model 3 <sup>3</sup><br>Bersandar<br>kepada:               |        | Model 4 <sup>3</sup><br>Bersandar<br>kepada:  |        | Model 5 <sup>3</sup><br>Bersandar<br>kepada:   |        | Model 6 <sup>3</sup><br>Bersandar<br>kepada:  |        |
|           | Maklum balas<br>hasil<br>pemerhatian<br>kelas secara<br>langsung oleh<br>sekurang-<br>kurangnya dua<br>orang penilai |        | Maklum<br>balas<br>Berdasarkan<br>soal selidik<br>murid |        | Maklum Balas<br>Guru<br>Berdasarkan<br>Skor Ujian<br>Murid |        | Maklum balas<br>menekankan<br>tingkah laku<br>murid dan<br>pengurusan<br>bilik darjah |        | Penilaian guru dan<br>maklum balas<br>memberi kesan<br>kepada pengajaran<br>dalam bilik darjah |        | Penilaian guru<br>dan maklum<br>balas dibuat<br>bagi memenuhi<br>keperluan<br>pentadbiran |        |
|           | $\beta$  | (S.E.) | $\beta$   | (S.E.) | $\beta$  | (S.E.) | $\beta$   | (S.E.) | $\beta$  | (S.E.) | $\beta$   | (S.E.) |
| Finland   | 0.55   | (0.13) |   |        |  |        | 0.28  | (0.14) | 0.47   | (0.11) |   |        |
| Jepun     | 0.14   | (0.07) | 0.28  | (0.07) | 0.29   | (0.08) |   |        |  |        |   |        |
| Korea     |  |        | 0.72  | (0.13) | 0.54   | (0.17) | 0.79  | (0.15) |  |        |   |        |
| Malaysia  | 0.37   | (0.10) | 0.35  | (0.09) | 0.42   | (0.21) | 0.94  | (0.23) |  |        |   |        |
| Singapura |  |        | 0.36  | (0.08) | 0.48   | (0.10) |   |        | -0.19  | (0.08) |   |        |

Jadual 7.11 pula menunjukkan hubungan di antara beberapa pemboleh ubah dengan efikasi sendiri guru. Hasil dapatan bagi guru Malaysia menunjukkan terdapat hubungan yang signifikan di antara dua pemboleh ubah, iaitu guru yang mempunyai mentor ( $\beta=0.27$ ) dan penyertaan dalam *mentoring*, dan/atau pemerhatian rakan sekerja sebagai sebahagian perancangan formal sekolah ( $\beta=0.27$ ) dengan efikasi sendiri guru. Kekuatan hubungan bagi kedua-dua pemboleh ubah ini adalah sederhana kuat. Hasil dapatan turut menunjukkan bahawa bagi guru Malaysia, penyertaan dalam program induksi sama ada secara formal atau tidak formal tidak mempunyai hubungan yang signifikan terhadap efikasi sendiri guru

Jadual 7.11

Hubungan di antara pembangunan profesionalisme guru dengan efikasi sendiri guru

| Efikasi sendiri guru |   |        |  |        |                       |        |                     |        |  |        |  |        |
|----------------------|---|--------|--|--------|-----------------------|--------|---------------------|--------|--|--------|--|--------|
| Bersandar kepada::   |   |        |  |        |                       |        |                     |        |  |        |  |        |
| Negara               | Penyertaan dalam program induksi formal |        | Penyertaan dalam aktiviti induksi tidak formal |        | Guru mempunyai mentor |        | Guru sebagai mentor |        | Penyertaan dalam mentoring dan/atau pemerhatian rakan sekerja, sebagai sebahagian perancangan formal sekolah |        | Penyertaan dalam kursus/ bengkel, konferens pendidikan dan seminar |        |
|                      | $\beta$                                 | (S.E.) | $\beta$  | (S.E.) | $\beta$               | (S.E.) | $\beta$             | (S.E.) | $\beta$  | (S.E.) | $\beta$  | (S.E.) |
| Finland              |   |        |  |        |                       |        | 0.48                | 0.20   |  |        | 0.23   | 0.09   |
| Jepun                |   |        | 0.28   | 0.08   | -0.18                 | 0.07   | 0.68                | 0.08   | 0.15   | 0.07   |  |        |
| Korea                |   |        |  |        |                       |        | 0.81                | 0.10   |  |        |  |        |
| Malaysia             |   |        |  |        | 0.27                  | 0.12   |                     |        | 0.27   | 0.08   |  |        |
| Singapura            |   |        |  |        |                       |        | 0.44                | 0.08   | 0.27   | 0.08   |  |        |

1. Ruang kosong menunjukkan hubungan yang tidak signifikan.

### Perkaitan efikasi sendiri dan kepuasan bekerja guru dengan kepercayaan guru dan amalan guru

Hasil dapatan TALIS menunjukkan di kebanyakan negara, kepercayaan konstruktivisme mempunyai perkaitan yang positif dengan efikasi sendiri dan kepuasan bekerja. Guru yang melaporkan mempunyai kepercayaan konstruktivisme yang tinggi didapati mempunyai tahap efikasi sendiri yang lebih tinggi, dan sedikit peningkatan tahap kepuasan bekerja. Hasil dapatan TALIS juga menunjukkan jumlah jam bekerja dalam seminggu dapat dikaitkan secara signifikan dengan efikasi sendiri berbanding kepuasan bekerja. Namun begitu, tahap perkaitan ini adalah lemah. Bagi 23 negara peserta TALIS, guru yang melaporkan mengajar jumlah jam yang lebih banyak didapati memiliki tahap efikasi sendiri yang lebih tinggi. Jumlah masa yang digunakan untuk tugas pentadbiran pula didapati mempunyai perkaitan negatif yang lemah dengan kepuasan kerja di hampir 50% negara peserta dan perkaitan negatif dengan efikasi sendiri di 12 negara peserta.

Jadual 7.12 di bawah menunjukkan hubungan di antara kepercayaan dan amalan guru dengan kepuasan bekerja guru. Hasil dapatan berkaitan guru Malaysia menunjukkan kepercayaan guru mempunyai hubungan yang positif namun lemah dengan kepuasan

bekerja guru. Dua pemboleh ubah lagi, iaitu tempoh masa kelas yang digunakan untuk memastikan kelas teratur, dan untuk tugas pentadbiran pula didapati mempunyai hubungan yang negatif dengan kepuasan kerja guru. Namun begitu, hubungan ini adalah pada tahap lemah. Perkara ini boleh dilihat dalam Jadual 7.12 di bawah.

Jadual 7.12

*Hubungan antara guru waktu bekerja guru, kepercayaan guru dan kepuasan bekerja guru*

| Kepuasan Bekerja Guru |                  |        |                                   |        |   |        |  |        |
|-----------------------|------------------|--------|-----------------------------------|--------|---|--------|--|--------|
| Negara                | Model 1          |        | Model 2                           |        | Model 3   |        | Model 4  |        |
|                       | Kepercayaan guru |        | Waktu bekerja guru dalam seminggu |        | Tempoh masa kelas yang digunakan untuk memastikan kelas teratur |        | Tempoh masa kelas yang digunakan untuk tugas pentadbiran |        |
|                       | $\beta$          | (S.E.) | $\beta$                           | (S.E.) | $\beta$   | (S.E.) | $\beta$  | (S.E.) |
| Finland               |                  |        |                                   |        | -0.02   | 0.00   | -0.03  | 0.01   |
| Jepun                 | 0.17             | 0.03   |                                   |        | -0.01   | 0.00   |  |        |
| Korea                 | 0.08             | 0.02   |                                   |        | -0.02   | 0.01   |  |        |
| Malaysia              | 0.11             | 0.02   |                                   |        | -0.01   | 0.00   | -0.01  | 0.00   |
| Singapura             | 0.06             | 0.02   | -0.01                             | 0.00   | -0.01   | 0.00   | -0.02  |        |

Dari segi efikasi sendiri pula, kepercayaan guru dan waktu kerja guru didapati mempunyai hubungan yang juga positif dengan efikasi sendiri guru Malaysia. Namun begitu, tahap kekuatan hubungan ini adalah pada tahap lemah. Selain itu, dapatan berkaitan guru Malaysia juga menunjukkan tempoh masa yang digunakan oleh guru untuk memastikan kelas teratur dan untuk tugas pentadbiran tidak mempunyai hubungan yang signifikan dengan efikasi sendiri guru. Perkara ini boleh dilihat dalam Jadual 7.13 di bawah.

Jadual 7.13

*Hubungan waktu bekerja guru, kepercayaan guru dan efikasi sendiri guru*

| Efikasi Kendiri Guru |                  |        |                                   |        |   |        |  |        |
|----------------------|------------------|--------|-----------------------------------|--------|---|--------|--|--------|
| Negara               | Model 1          |        | Model 2                           |        | Model 3   |        | Model 4  |        |
|                      | Kepercayaan guru |        | Waktu bekerja guru dalam seminggu |        | Tempoh masa kelas yang digunakan untuk memastikan kelas teratur |        | Tempoh masa kelas yang digunakan untuk tugas pentadbiran |        |
|                      | $\beta$          | (S.E.) | $\beta$                           | (S.E.) | $\beta$   | (S.E.) | $\beta$  | (S.E.) |
| Finland              | 0.23             | 0.03   | 0.01                              | 0.00   | -0.02   | 0.00   | -0.02  | 0.01   |
| Jepun                | 0.25             | 0.02   |                                   |        |   |        |  |        |
| Korea                | 0.17             | 0.02   | 0.01                              | 0.00   | -0.01   | 0.01   |  |        |
| Malaysia             | 0.19             | 0.02   | 0.01                              | 0.00   |   |        |  |        |
| Singapura            | 0.17             | 0.02   | 0.01                              | 0.00   | -0.02   | 0.00   |  |        |

## Perkaitan efikasi sendiri dan kepuasan bekerja guru dengan amalan kolaborasi guru

Pembelajaran kolaboratif secara formal selalunya memerlukan guru untuk bertemu secara berkala bagi melaksanakan tanggungjawab secara bersama demi kejayaan murid mereka (Chong & Kong, 2012). Walaupun semakin banyak pengalaman berkaitan pembangunan profesionalisme distrukturkan sekitar kolaborasi, evidens mengenai kolaborasi yang cemerlang dan keberhasilan yang positif adalah masih sedikit dan tidak konklusif (Nelson et.al, 2008).

Jadual 7.14 di bawah menunjukkan hubungan amalan kolaborasi guru dengan kepuasan bekerja guru. Hasil dapatan TALIS bagi guru Malaysia menunjukkan amalan kolaborasi guru (meliputi kolaborasi yang melibatkan guru mengajar secara bersama dalam satu kelas sebanyak lima kali atau lebih setahun, guru yang terlibat dalam aktiviti bersama merentasi pelbagai kelas dan kumpulan umur berlainan sebanyak lima kali atau lebih setahun dan guru mengambil bahagian dalam pembelajaran professional secara kolaboratif lima kali atau lebih setahun) mempunyai hubungan yang positif dengan kepuasan bekerja guru. Namun begitu, walaupun hubungan antara pemboleh ubah ini dengan kepuasan bekerja guru adalah signifikan, tahap kekuatan hubungan adalah pada tahap lemah. Perkara ini boleh dilihat dalam Jadual 7.14 di bawah.

Jadual 7.14  
Hubungan antara amalan kolaborasi guru dengan kepuasan bekerja guru

| Negara    | Kepuasan Bekerja Guru   |        |   |        |   |        |   |        |
|-----------|---|--------|---|--------|---|--------|---|--------|
|           | Bersandar kepada:   |        |   |        |   |        |   |        |
|           | Guru mengajar bersama dalam satu kelas 5 kali @ lebih setahun |        | Menyelia guru lain dalam kelas 5 kali @ lebih setahun |        | Terlibat dalam aktiviti bersama merentasi pelbagai kelas dan kumpulan umur berlainan 5 kali @ lebih setahun |        | Mengambil bahagian dalam pembelajaran professional secara kolaboratif lima kali @ lebih setahun |        |
|           | $\beta$   | (S.E.) | $\beta$   | (S.E.) | $\beta$   | (S.E.) | $\beta$   | (S.E.) |
| Finland   | 0.16  | 0.03   | 0.39  | 0.08   |   |        | 0.47  | 0.05   |
| Jepun     | 0.02  | 0.01   | 0.33  | 0.01   | 0.05  | 0.01   | 0.19  | 0.01   |
| Korea     | -0.07   | 0.02   | 0.36  | 0.03   | 0.34  | 0.03   | 0.23  | 0.02   |
| Malaysia  | 0.18  | 0.01   |   |        | 0.12  | 0.02   | 0.10  | 0.01   |
| Singapura |   |        | 0.20  | 0.05   | 0.27  | 0.05   | 0.34  | 0.04   |

Sebagai perbandingan, Jadual 7.15 pula menunjukkan amalan kolaborasi guru dengan efikasi sendiri guru. Hasil dapatan TALIS bagi guru Malaysia menunjukkan terdapat hubungan yang signifikan dan kuat ( $\beta=0.47$ ) di antara guru yang mengambil bahagian dalam pembelajaran profesionalisme secara kolaboratif sebanyak lima kali atau lebih setahun dengan efikasi sendiri guru. Selain itu, dapatan ini juga menunjukkan terdapat hubungan yang kuat ( $\beta=0.32$ ) antara guru yang terlibat dalam aktiviti kolaborasi merentasi pelbagai kelas dan kumpulan umur berlainan sebanyak lima kali atau lebih setahun dengan efikasi sendiri guru. Data berkaitan guru Malaysia turut menunjukkan hubungan yang positif di antara kolaborasi guru yang mengajar secara bersama dalam satu kelas sebanyak lima kali atau lebih setahun dengan efikasi sendiri guru. Namun, tahap hubungan ini adalah sederhana kuat ( $\beta=0.23$ ). Perkara ini boleh dilihat dalam Jadual 7.15 di bawah.

Jadual 7.15

*Hubungan antara amalan kolaborasi guru dengan efikasi sendiri guru*

| Negara    | Efikasi sendiri guru  |        |   |        |   |        |  |        |
|-----------|---|--------|---|--------|---|--------|--|--------|
|           | Bersandar kepada:   |        |   |        |   |        |  |        |
|           | Guru mengajar bersama dalam satu kelas 5 kali @ lebih setahun |        | Menyelia guru lain dalam kelas 5 kali @ lebih setahun |        | Terlibat dalam aktiviti bersama merentasi pelbagai kelas dan kumpulan umur berlainan 5 kali @ lebih setahun |        | Mengambil bahagian dalam pembelajaran profesional secara kolaboratif lima kali @ lebih setahun |        |
|           | $\beta$   | (S.E.) | $\beta$   | (S.E.) | $\beta$   | (S.E.) | $\beta$  | (S.E.) |
| Finland   | 0.29  | 0.10   |   |        | 0.62  | 0.12   | 0.76   | 0.13   |
| Jepun     | 0.17  | 0.07   | 0.23  | 0.07   |   |        | 0.36   | 0.07   |
| Korea     | 0.27  | 0.12   |   |        |   |        | 0.75   | 0.15   |
| Malaysia  | 0.23  | 0.10   |   |        | 0.32  | 0.11   | 0.47   | 0.11   |
| Singapura | -0.16   | 0.08   | 0.32  | 0.11   | 0.34  | 0.12   | 0.26   | 0.08   |

## RINGKASAN DAN IMPLIKASI DASAR UTAMA

Konsep efikasi sendiri guru dan kepuasan bekerja adalah penting kepada sekolah dan sistem pendidikan serta perlu diteliti secara lebih mendalam. Banyak kajian menunjukkan terdapat perkaitan yang positif di antara efikasi sendiri dan kepuasan kerja dengan pencapaian murid. Tahap efikasi sendiri guru yang tinggi juga dikaitkan dengan motivasi murid dan tingkah laku positif lain guru. Selain itu, efikasi sendiri yang rendah boleh dikaitkan dengan tahap stress yang tinggi dalam kalangan guru dan masalah untuk



menangani murid yang bermasalah tingkah laku. Data TALIS juga menunjukkan pengaruh positif terhadap efikasi sendiri dan kepuasan kerja guru dapat membantu pembangunan program atau polisi dalam bidang berikut:

- i. Memberi kuasa kepada guru untuk memainkan peranan dalam membuat keputusan di peringkat sekolah
- ii. Membangunkan kapasiti guru untuk menangani masalah tingkah laku murid secara lebih berkesan.
- iii. Menyokong pembangunan bagi hubungan interpersonal dalam persekitaran sekolah
- iv. Membangunkan sistem penilaian dan maklum balas yang bermakna serta mempunyai perkaitan dengan amalan guru
- v. Menggalakkan kolaborasi dalam kalangan guru sama ada melalui pembangunan profesionalisme atau amalan dalam bilik darjah.