

PERANAN KOMUNITI PEMBELAJARAN PROFESSIONAL DALAM EFIKASI KENDIRI GURU SEKOLAH RENDAH SARAWAK

***Victor Jibson Anthony Idi**
Zuraidah Abdullah
Husaina Banu Kenayathulla
Fakulti Pendidikan, Universiti Malaya
**victorjibson@gmail.com*

ABSTRACT

This study aimed to examine the contribution of Professional Learning Communities (PLCs) to teachers' self-efficacy in Malaysia. Survey data were collected from 450 teachers from 68 primary schools in Sarawak, Malaysia. Linear regression analysis was used to analyze the data. The results have found that shared and supports leadership, result orientated, collective learning and application and supportive condition-(structure) are positive predictors to teacher self-efficacy. The research adds to the growing body of PLC research by affirming professional learning communities roles in changes to teachers' self-efficacy. The findings also can serve as guidelines for school leaders how to build professional learning communities' culture that can lead changes to teachers' self-efficacy.

Keywords: *Professional Learning Community, Self-efficacy, Leadership, Teacher, Malaysia*

PENGENALAN

Pendidikan memainkan peranan yang penting untuk membangunkan negara. Oleh demikian, Kementerian Pendidikan Malaysia(KPM) telah mengambil inisiatif untuk membangunkan Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (2013-2025) bagi memartabatkan sistem pendidikan negara(Kementerian Pendidikan Malaysia, 2013). KPM telah mengenal pasti sebelas anjakan bagi melaksanakan perubahan di bawah PPPM dan salah satunya meningkatkan kualiti guru melalui anjakan keempat memartabatkan profesion keguruan. Peningkatan kualiti guru adalah penting akan memberikan impak kepada kualiti sistem pendidikan yang diterjemahkan kepada keberhasilan murid (Kementerian Pendidikan Malaysia, 2013). Oleh itu, Pelan Induk Pembangunan Profesionalisme Keguruan(PIPPK) telah dibangunkan untuk mencapai hasrat tersebut (Bahagian Pendidikan Guru, 2016). Dua belas aktiviti telah disenaraikan di dalam pembangunan profesionalisme berterusan di dalam PIPPK dan salah satunya mengamalkan komuniti pembelajaran profesional (KPP) bagi meningkatkan kompetensi guru. Inisiatif ini bermula pada tahun 2011 dengan pengenalan kepada strategi KPP iaitu 'lesson study' kepada 289 sekolah berprestasi rendah di Malaysia dan disebarluaskan ke seluruh sekolah pada tahun berikutnya (Bahagian Pendidikan Guru, 2013). Olivier dan Huffman (2016) telah mendefinisikan komuniti pembelajaran profesional sebagai usaha semua ahli profesional sekolah secara kolektif untuk membangunkan dan mengekalkan budaya pembelajaran demi peningkatan pembelajaran murid.

Komuniti pembelajaran profesional (KPP) memainkan peranan yang penting dalam meningkatkan pembangunan guru dan pembelajaran murid (Harris, Jones, & Huffman, 2018; Salleh Hairon, Goh, Chua, & Wang, 2015; Zheng, Yin, & Liu, 2020). Beberapa pengkaji lepas turut mendapati kolaborasi guru di dalam KPP akan meningkatkan pengajaran mereka seterusnya meningkatkan pembelajaran murid (Battersby & Verdi, 2015; Burns et al., 2017; Doğan & Adams, 2018). Ini adalah kerana KPP

akan menyediakan satu ruang untuk guru berkongsi, berbincang mengenai amalan mereka dalam satu sistem kitaran yang sistematik, kolaboratif dan reflektif yang menggalakkan inovasi (Richard Dufour, Dufour, Eaker, Many, & Mattos, 2016; Louis, Marks, & Kruse, 1996; Slegers, Brok, Verbiest, Moolenaar, & Daly, 2013).

Namun begitu, literatur semasa telah menunjukkan pengkaji lepas lebih banyak menumpukan perhatian kepada dimensi, struktur dan pembangunan KPP berbanding menyiasat peranannya kepada perubahan kepada kognitif guru (Tam, 2015; Zhang & Yuan, 2020). Antara perubahan kognitif guru yang masih kurang dikaji adalah perubahan kepercayaan guru iaitu efikasi sendiri guru semasa mengamalkan KPP (Salleh Hairon et al., 2015; Vescio, Ross, & Adams, 2008). Malah, Fullan (2007) telah menyatakan kepercayaan guru lebih sukar diubah berbanding kepada penukaran bahan dan strategi pengajaran. Tschannen-Moran & Woolfolk (2001) telah mendefinisikan efikasi sendiri guru sebagai persepsi sendiri guru terhadap kebolehan mereka dalam pengajaran serta keupayaan untuk memotivasi demi mempengaruhi pembelajaran murid. Olivier (2001) turut menjelaskan sekolah yang mempunyai tahap amalan KPP yang tinggi akan memupuk persekitaran yang kaya dengan sumber efikasi sendiri. Satu tinjauan kajian empirikal dalam garis masa 40 tahun oleh Zee dan Koomen (2016) sebanyak 195 kajian empirikal daripada tahun 1976 hingga 2014 mendapati efikasi sendiri guru mempunyai hubungan positif dengan motivasi dan pencapaian murid, pengurusan bilik darjah yang lebih berkualiti dan kesejahteraan guru daripada aspek positif (kepuasan kerja, komitmen) dan negatif (stress). Oleh itu, kajian mengenai pengaruh dimensi KPP terhadap efikasi sendiri guru amat penting agar penambahbaikan sekolah dapat dilaksanakan melalui KPP.

PENYATAAN MASALAH

Walaupun terdapat peningkatan bukti empirikal hasil daripada amalan KPP, namun kebanyakannya adalah daripada negara barat. Hasil tinjauan kajian KPP semasa Malaysia masih lagi pada tahap penerokaan pada faktor (Abdullah, 2020; Hassan, Ahmad, & Boon, 2019; Mohd Izham Mohd Hamzah & Mohd Fadzil Jamil, 2019; Zalina Zakaria & Siti Noor Ismail, 2020), struktur (Mohd Faiz Mohd Yaakob, Husamudin Hasbulah, Jamal Nordin Yunus, & Hamidah Yusuf, 2017), pembangunan (Siti Nafsiah Ismail, Zuraidah Abdullah, & Abdul Jalil Othman, 2020 dan tahap kepada amalan KPP (Ezwafahmey Ahmad Kusaini, 2018; Kin, Kareem, & Musa, 2019) sahaja. Namun pada peringkat pelaksanaan KPP di akar umbi, terdapat beberapa isu yang timbul dan boleh menghalang kepada pembudayaan KPP di sekolah.

Yang pertama, pemimpin sekolah sebagai ketua organisasi masih kurang memahami peranan mereka di dalam membangunkan amalan KPP dalam kalangan guru. Pernyataan ini selari dengan hasil dapatan kajian lepas yang mendapati pemimpin sekolah masih tidak menyedari peranan mereka dalam membangunkan KPP dalam sekolah (Ai, 2018; Chong et al., 2018; Khairul, 2019; Zuraidah, Zulkifli, Nik & Mohammad, 2016). Kajian lepas (Chong et al., 2018; Zuraidah Abdullah et al., 2016) turut mendapati ada pemimpin yang masih mengamalkan gaya kepimpinan autokratik dan kurang berfikiran terbuka yang bertentangan dengan idealogi utama KPP. Yang kedua, terdapat pemimpin sekolah yang masih belum membangunkan struktur sokongan KPP oleh seperti peruntukkan masa dan kewangan yang membantutkan usaha dalam melaksanakan KPP di sekolah (Gilbert, Voelkel, & Johnson, 2018). Perihal ini telah membuatkan guru berasa terbeban dan tertekan apabila menjalankan KPP di sekolah (Schaap et al., 2018) dan akan pudar apabila terdapat program baru yang diperkenalkan pada masa hadapan (Richard Dufour et al., 2016).

Yang ketiga, kekurangan pendedahan dan komunikasi yang terbuka mengenai KPP di antara pemimpin sekolah dan guru. Perbezaan pendedahan dan latihan yang diberikan kepada guru dan pemimpin sekolah (Bahagian Pendidikan Guru, 2013) turut menyebabkan sesetengah guru masih tidak faham maksud sebenar KPP dan hanya mengaitkannya dengan strategi KPP seperti '*lesson study*' sahaja (Zuraidah

Abdullah et al., 2016). Cabaran ini masih akan berlarutan jika tiada bukti empirikal yang meneroka dengan lebih mendalam pengaruh hasil daripada amalan KPP oleh guru di sekolah yang boleh dijadikan panduan oleh pihak yang berkepentingan.

Oleh demikian, kajian ini cuba untuk memberikan perspektif baharu di dalam bidang KPP semasa di Malaysia. Yang pertama, sehingga kini masih tiada persetujuan dimensi yang mengoperasikan model KPP oleh pakar dan pengkaji dalam bidang KPP (Sleegers et al., 2013). Bolam et al., (2005) turut menyatakan konteks dan persekitaran akan menentukan dimensi yang membentuk KPP. Pernyataan ini turut disokong oleh pengkaji lepas yang mendapati negara yang mempunyai budaya dan persekitaran pendidikan yang berbeza akan mempunyai amalan KPP yang berbeza. Kajian lepas mengenai KPP di Malaysia turut menunjukkan pengkaji lepas telah mengadaptasikan beberapa model KPP di dalam kajian mereka. Oleh itu, kajian empirikal diperlukan untuk menyiasat perubahan guru hasil daripada amalan KPP berdasarkan model-model KPP yang diadaptasikan oleh pengkaji lepas.

Yang kedua, kajian awal mengenai KPP dan efikasi sendiri guru masih menunjukkan dapatan yang tidak konsisten. Perkara ini berlaku kerana pengkaji lepas telah mengadaptasikan model KPP yang berlainan yang tentunya akan memberikan hasil dapatan yang berlainan (Zheng, Yin, & Li, 2018; Zheng et al., 2020; Zonoubi, Eslami Rasekh, & Tavakoli, 2017). Perkara ini turut berlaku kepada kajian lepas di dalam konteks Malaysia (Absba Atiah Abu Bakar & Mohd Isa Hamzah, 2019; Aziah Ismail, Hooi Yen, & Abdul Ghani Kanesan Abdullah, 2015). Justeru itu, wujud keperluan kajian empirikal untuk mensintesis dimensi-dimensi daripada model KPP yang digunakan oleh pengkaji lepas untuk mengkaji perubahan kepada guru agar memperolehi dapatan yang lebih konsisten terutamanya dalam konteks Malaysia. Pernyataan ini adalah selari dengan cadangan oleh Kamarudin Ismail, Rosnah Ishak dan Siti Hajar Kamaruddin (2020) yang menyatakan kajian KPP di Malaysia daripada perspektif berbeza yang lebih mendalam amat penting untuk memahami potensinya kepada pembangunan sekolah. Selain itu, pengetahuan kepada ciri-ciri yang membentuk KPP yang efektif amat penting agar pihak sekolah boleh fokus dengan implementasian yang lebih baik dan seterusnya dapat mencapai objektif KPP iaitu meningkatkan pembelajaran murid (Burns et al., 2017).

TUJUAN KAJIAN

Tujuan kajian adalah mengenal pasti peranan dimensi komuniti pembelajaran profesional dalam meningkatkan efikasi sendiri guru.

OBJEKTIF KAJIAN

Objektif kajian ini adalah untuk menilai sama ada dimensi komuniti pembelajaran profesional merupakan peramal positif kepada efikasi sendiri guru sekolah rendah di Sarawak.

SOROTAN KAJIAN

Dimensi Komuniti Pembelajaran Profesional

Sehingga kini masih tiada kesepakatan daripada pengkaji bidang KPP mengenai definisi universal mahupun pengukuran mengenai konsep KPP. Ini adalah kerana terdapat pelbagai perdebatan yang masih berlaku hingga kini mengenai struktur utama dan dimensi utama yang membentuk konsep KPP (Pang & Wang, 2016). Berdasarkan kepada definisi yang diberikan oleh pengkaji tempatan dan luar negara, KPP boleh didefinisikan sebagai usaha sekolah sebagai satu komuniti di antara guru dan pemimpin yang sentiasa belajar secara berterusan melalui usaha kolaboratif dan reflektif demi peningkatan pembelajaran murid (Brodie, 2019; Dina Mazlina@Siti Aishah Bt. Abu Bakar & Abdul Rashid B. Jamian, 2016; Gilbert et al., 2018; Olivier, 2001; Omar Abdull Kareem, Tai, Musa, & Arsalan Mujahid

Ghouri, 2019; Slegers et al., 2013; Zhang & Yuan, 2020). Selain daripada definisi, literatur semasa turut menunjukkan banyak dimensi yang telah digunakan untuk membentuk KPP. Walaupun terdapat persetujuan bahawa KPP merupakan satu konsep yang terdiri daripada beberapa dimensi, namun kebanyakan pakar KPP telah membangunkan dimensi-dimensi yang berlainan untuk membentuk model mereka mengikut konteks dalam kajian mereka (Bolam et al., 2005; Rick Dufour, 1996; Hord, 1997; Louis et al., 1996). Model-model ini kemudiannya telah diaplikasikan dan diadaptasikan oleh pengkaji ke dalam kajian mereka.

Bagi memahami perubahan daripada amalan KPP di Malaysia, pengkaji telah meninjau literatur semasa KPP dan mendapati terdapat tiga model KPP utama yang digunakan oleh pengkaji tempatan lepas iaitu model KPP (Hord, 1997) yang diubahsuai oleh Olivier dan Hipp, (2010), model KPP Louis et al., (1996) dan model KPP Richard Dufour & Eaker (1998). Walaupun terdapat pengkaji lain (Chong et al., 2018; Kin et al., 2019; Siti Nafsiah Ismail, Zuridah Abdullah, Abdul Jalil Othman, & Salwati Shafie, 2018) yang menggunakan model KPP yang berlainan namun pengkaji mendapati model tersebut masih mempunyai persamaan dengan tiga model KPP utama ini. Pengkaji mendapati terdapat sembilan dimensi KPP daripada hasil sintesis dimensi tiga model KPP yang dikenalpasti. Hasil sintesis dimensi KPP ini penting kerana menurut Bolam et al., (2005), konteks dan persekitaran amat penting untuk lebih memahami amalan sebenar KPP. Perihal ini turut disokong oleh kajian Lomos (2017) yang mendapati amalan KPP di dua tiga negara eropah adalah berbeza. Oleh itu, pengkaji telah merumuskan terdapat sembilan dimensi KPP digunakan untuk pengkaji tempatan lepas untuk mengkaji hasil daripada amalan KPP oleh guru di dalam konteks Malaysia.

Yang pertama, perkongsian kepimpinan dan kepimpinan sokongan merujuk kepada pemimpin yang menyokong guru dengan menyediakan maklumat penting dan perkongsian autoriti dalam membuat keputusan dalam persekitaran yang selamat (Hord, 2008). Yang kedua, perkongsian nilai, matlamat dan visi pula menerangkan perkongsian bersama di kalangan ahli komuniti sekolah mengenai nilai, matlamat dan visi ke arah peningkatan pembelajaran murid (Hipp & Huffman, 2003; Hord, 2008; Kin & Kareem, 2019). Yang ketiga, budaya kolaboratif merujuk kepada perkongsian kepakaran sesama guru mengenai pembangunan pengetahuan dan kemahiran yang berkaitan dengan amalan pengajaran semasa di dalam bilik darjah (Richard Dufour et al., 2016; Louis et al., 1996). Yang keempat, berorientasikan keputusan merujuk kepada penggunaan data murid sebagai penanda aras kepada amalan pengajaran guru yang efektif dan sebaliknya. Dimensi ini menggalakkan guru sering melakukan refleksi dan merancang strategi instruksional yang boleh membantu kepada peningkatan prestasi murid (Richard Dufour et al., 2016; Hord, 2008; Vescio et al., 2008).

Yang kelima perkongsian amalan peribadi merujuk kepada amalan keterbukaan kelas antara guru untuk berkongsi pendapat, bertukar peranan menjadi mentor dan pakar (Hord, 2008; Louis et al., 1996). Ini membolehkan guru-guru mengetahui kekuatan dan kelemahan agar perancangan pembelajaran profesional boleh dirancang dengan lebih baik. Contoh strategi di bawah dimensi ini adalah *peer coaching*, pengajaran berpasukan dan pemerhatian di dalam bilik darjah. Yang keenam, pembelajaran kolektif dan aplikasi merujuk kepada perkongsian maklumat dan berkerja secara kolektif untuk merancang, menyelesaikan masalah dan aplikasikan di dalam bilik darjah (Hipp & Huffman, 2003; Hord, 2008). Yang ketujuh, dialog reflektif merujuk kepada kesedaran sendiri di dalam individu seseorang guru hasil perkongsian yang mendalam antara guru mengenai isu mengenai situasi pengajaran, kurikulum dan pembangunan murid (Louis et al., 1996). Refleksi sendiri akan membantu guru memahami dengan lebih mendalam mengenai proses pengajaran dan hasil yang diinginkan

Yang kelapan keadaan yang menyokong (struktur). Keadaan yang menyokong (struktur) memberikan penekanan kepada sokongan daripada pemimpin sekolah, organisasi dan polisi untuk membangunkan KPP (Hord, 2008; Louis et al., 1996). Contoh sokongan daripada segi struktur adalah seperti pengurusan masa, kemudahan, sumber dan kewangan yang boleh membantu fungsi KPP. Gray, Kruse, & Tarter

(2017) telah mencadangkan sokongan struktur KPP ini haruslah disediakan terlebih dahulu sebelum membangunkan dimensi KPP yang lain. Yang terakhir, keadaan yang menyokong (hubungan) merujuk kepentingan kepada pembangunan hubungan antara ahli komuniti seperti hormat, kepercayaan dan sikap yang positif antara semua personel sekolah semasa melaksanakan KPP (Hord, 2008; Louis et al., 1996).

Efikasi Kendiri Guru

Bagi meneroka perubahan guru daripada amalan KPP, kajian ini telah memfokuskan kepada perubahan kepada efikasi sendiri guru hasil daripada amalan KPP semasa guru. Literatur semasa sering menunjukkan efikasi sendiri guru sebagai salah satu faktor utama kepada penambahbaikan sekolah, peningkatan pengajaran guru serta pembelajaran murid. Namun masih kurang kajian semasa yang mengkaji perubahan efikasi sendiri guru daripada amalan KPP.

Efikasi sendiri merupakan salah satu konsep utama di dalam teori sosial kognitif yang diperkenalkan oleh Bandura (1978). Menurut Bandura (1978), efikasi sendiri merupakan kepercayaan sendiri kepada kebolehan diri yang mereka boleh berjaya dalam melaksanakan tugas atau menyelesaikan masalah yang dihadapi. Efikasi sendiri guru pula merupakan kepercayaan sendiri guru terhadap kebolehannya dalam merancang, organisasi dan pelaksanaan demi mencapai matlamat pendidikan (Bandura, 1993; Cansoy, Polatcan, & Parlar, 2018). Selanjutnya Bandura (1978) telah merumuskan empat sumber yang menyumbang kepada efikasi sendiri guru iaitu pengalaman masteri, pengalaman daripada pemerhatian (*vicarious experiences*), pujukan dan dorongan lisan serta keadaan emosi dan fizikal.

Terdapat banyak bukti empirikal telah menunjukkan efikasi sendiri guru memainkan peranan penting dalam mempengaruhi motivasi dan amalan pengajaran guru (Abdul Ghani Kanesan Abdullah, Ying-Leh, & Zahrana Sheik Abdul Kader, 2016; Cansiz & Cansiz, 2019; Zee & Koomen, 2016), pembelajaran dan pencapaian murid (Miller, Ramirez, & Murdock, 2017; Summers, Davis, & Hoy, 2017; Zee & Koomen, 2016) serta penambahbaikan sekolah (Zee & Koomen, 2016). Namun literatur menunjukkan masih kurang kajian yang meneroka kepada sumber yang menyumbang kepada efikasi sendiri guru. Pandangan ini selari cadangan oleh pengkaji lepas (Klassen, Tze, Betts, & Gordon, 2011; Tschannen-Moran & McMaster, 2009) yang mencadangkan perlu banyak lagi kajian yang meneroka sumber kepada efikasi guru. Oleh sebab itu, kajian ini akan menyiasat peranan amalan dimensi KPP kepada perubahan efikasi sendiri guru.

Kajian Lepas Komuniti Pembelajaran Profesional dengan Efikasi Kendiri Guru

Sehingga kini, kajian empirikal semasa yang sedia ada masih belum memberikan bukti yang konsisten untuk membuktikan peranan KPP terhadap perubahan efikasi sendiri guru. Kajian awal yang dijalankan oleh Rosenholtz (1985) telah mendapati guru yang sentiasa berkolaboratif demi meningkatkan kualiti pengajaran akan meningkatkan efikasi guru seterusnya mempengaruhi pembelajaran murid. Namun demikian, kajian semasa mengenai KPP dan efikasi sendiri guru masih lagi terhad (Doğan & Adams, 2018; Salleh Hairon et al., 2015; Zheng et al., 2020). Kajian lepas awal yang telah dijalankan cuma boleh membuktikan bahawa KPP mempunyai hubungan kolerasi dengan efikasi sendiri guru (Fraunfelter, 2019; Mathews, 2017; Porter, 2014; Stegall, 2011). Hasil dapatannya pula kebanyakan kajian ini telah dijalankan di dalam konteks Amerika Syarikat dan negara Eropah sahaja.

Seterusnya, terdapat beberapa pengkaji yang mula melihat kepada pengaruh amalan KPP kepada efikasi sendiri guru namun mempunyai hasil yang kontradik antara satu sama lain kerana menggunakan model KPP yang berlainan. Contohnya, kajian kuantitatif Vanblaere & Devos, (2015) di Belgium mendapati daripada tiga dimensi KPP yang dikaji, hanya dimensi reflektif dialog mempunyai pengaruh positif kepada efikasi sendiri guru. Hasil dapatan ini turut selari dengan kajian Zheng et al. (2020) terhadap guru sekolah rendah di China. Malah Zheng et al. (2020) turut mendapati dimensi aktiviti kolaboratif

mempunyai hubungan yang negatif kepada efikasi sendiri guru. Berbeza pula dengan dapatan Zheng et al. (2018) yang mengadaptasikan model KPP Leithwood mendapati empat daripada lima dimensi KPP iaitu aktiviti kolaboratif, fokus kepada pembelajaran murid, perkongsian amalan personal dan dialog reflektif mempunyai pengaruh positif kepada efikasi sendiri guru.

Kajian di Malaysia juga menunjukkan dapatan yang tidak konsisten. Kajian oleh Absha Atiah Abu Bakar & Mohd Isa Hamzah (2019) telah mendapati tiga dimensi KPP iaitu perkongsian nilai, pembelajaran kolektif dan aplikasi serta perkongsian amalan personal mempunyai hubungan korelasi positif dengan efikasi sendiri guru. Namun demikian, kajian yang dijalankan oleh Aziah Ismail et al., (2015) yang mengadaptasikan lima dimensi KPP pula mendapati lima dimensi KPP hanya mempunyai hubungan yang lemah dan bukanlah menjadi peramal kepada efikasi sendiri guru. Kajian di atas telah menunjukkan bukti empirikal yang kurang konsisten kerana penggunaan pelbagai model untuk mengukur amalan KPP di dalam konteks kajian mereka. Kajian ini akan mensintesis model-model KPP daripada pengkaji lepas terutama dalam konteks Malaysia agar dapat mengkaji perubahan efikasi sendiri guru daripada amalan KPP di Malaysia. Oleh itu kajian ini merumuskan hipotesis sebagai: H1 Dimensi komuniti pembelajaran profesional merupakan peramal positif kepada efikasi sendiri guru.

METODOLOGI KAJIAN

Berdasarkan kepada objektif kajian, pengkaji telah menggunakan reka bentuk kajian kuantitatif kolerasi. Menurut Creswell (2014), kajian kolerasi dijalankan untuk mengenal pasti hubungan antara dua pemboleh ubah dengan menggunakan data numerikal. Sekaran & Bougie (2016) turut menambah kajian kolerasi dijalankan untuk menyiasat satu fenomena yang berlaku dalam persekitaran semulajadi tanpa dimanipulasi oleh pengkaji. Oleh itu, kajian kuantitatif kolerasi digunakan untuk menyiasat hubungan antara dimensi KPP dengan efikasi sendiri guru.

Sampel Kajian

Kajian ini telah menggunakan teknik persampelan kelompok dengan memilih seramai 450 responden kajian yang terdiri daripada guru sekolah rendah negeri Sarawak. Teknik persampelan ini telah dipilih kerana taburan sekolah yang berselerak di kawasan geografi Sarawak yang luas (Saunders et al., 2016). Pengkaji membahagikan kawasan kepada kluster mengikut 31 daerah kecil di negeri Sarawak. Selepas itu, pengkaji telah menentukan jumlah sampel yang diperlukan daripada setiap daerah berdasarkan kepada pengiraan perkadaran yang dicadangkan oleh Chua (2006). Akhirnya, pengkaji akan memilih secara rawak sampel kajian berdasarkan kepada jumlah sampel yang diperlukan bagi setiap kluster tersebut. Teknik ini akan memberikan peluang sama rata kepada semua sampel kajian daripada setiap kluster dan hasil dapatan dapat digeneralisasikan kepada populasi kajian (Lohr, 2010; Saunders et al., 2016).

Penentuan saiz sampel kajian pula telah ditentukan dengan menggunakan formula sampel saiz oleh Krejcie & Morgan (1970). Formula ini telah digunakan kerana pengkaji mempunyai senarai sekolah dan jumlah guru sekolah rendah Sarawak iaitu 26 313 orang yang diperolehi daripada laman web Kementerian Pendidikan Malaysia (2019). Berdasarkan kepada formula sampel saiz, pengkaji memerlukan saiz sampel sebanyak 378 sampel kajian. Namun demikian, pengkaji telah menambah kepada 450 sampel kajian. Penambahan ini telah dilakukan setelah pengkaji mengambilkira soal selidik yang kemungkinan tidak diisi, tidak dikembalikan dan rosak (Bryman, 2012; Lohr, 2019). Selain itu, pengkaji turut mengambilkira pendapat oleh Lohr, (2019) yang menyatakan kebiasaannya kadar respon untuk kajian tinjauan tidak mendapat pulangan penuh.

Instrumen Kajian

Kajian ini akan menggunakan empat soal selidik yang telah diadaptasikan daripada kajian lepas untuk mengukur tahap dimensi KPP dan kekuatan efikasi sendiri guru (Siti Nafsiah Ismail, Zuraidah Abdullah, Abdul Jalil Othman, & Salwati Shafie, 2018; Tschannen-moran & Woolfolk, 2001; Zuraidah Abdullah, 2010). Soal selidik kajian terdiri daripada tiga bahagian iaitu Bahagian A demografi, Bahagian B sembilan dimensi KPP dan Bahagian C efikasi sendiri guru yang terdiri daripada 66 item. Soal selidik ini turut menggunakan dua skala yang berbeza iaitu skala Likert 5 mata dan skala Likert 9 mata. Penggunaan skala yang berbeza adalah untuk mengurangkan isu *common method bias* (CMB) dengan meningkat kesedaran kognitif responden semasa menjawab soal selidik (Podsakoff, MacKenzie, & Podsakoff, 2012) Selain itu, pengkaji turut memohon responden kajian untuk menjawab soal selidik dengan telus dan jujur serta menjelaskan maklumat daripada soal selidik adalah sulit dan bersifat akademik sahaja pada mukasurat pertama soal selidik yang diedarkan.

Selanjutnya, pengkaji telah menjalankan kesahan kandungan. Kesahan kandungan telah dijalankan agar items di dalam instrumen mengukur apa yang sepatutnya diukur (Cohen et al., 2007; Hair et al., 2014). Bagi tujuan tersebut, pengkaji telah menggunakan enam pakar dalam bidang kajian untuk menilai dan memberikan maklum balas kesahan kandungan instrumen kajian. Selepas itu, pengkaji telah menambah baik instrumen kajian berdasarkan cadangan dan maklum balas yang diberikan oleh pakar. Seterusnya, satu kajian rintis telah dijalankan seramai 118 orang untuk memperolehi nilai kebolehpercayaan melalui pengukuran nilai Cronbachs' alpha. Kebolehpercayaan sesebuah instrumen adalah satu pengukuran yang konsisten, tanpa bias dan boleh diulang sepanjang masa (Cohen et al., 2007; Creswell, 2008; Sekaran, 2003; Tavakol & Dennick, 2011). Dengan erti kata lain, instrumen yang mempunyai nilai kebolehpercayaan yang tinggi akan menunjukkan keputusan yang sama walaupun diberikan kepada responden yang berlainan pada masa akan datang (Cohen et al., 2007). Menurut Hair et al., (2017), nilai 0.6, 0.7 dan 0.8 boleh diinterpretasikan sebagai lemah, boleh diterima dan amat baik. Hasil analisa menunjukkan dimensi-dimensi KPP dan efikasi sendiri guru memperolehi nilai Cronbachs' alpha pada julat 0.709 hingga 0.940. Nilai Cronbachs' alpha yang diperolehi menunjukkan setiap pembolehubah mempunyai tahap kebolehpercayaan yang baik.

Prosedur Pengumpulan Data

Sebelum pengkaji menjalankan pengumpulan data, pengkaji telah memohon kebenaran daripada Bahagian Perancangan dan Penyelidikan (EPRD). Setelah memperolehi surat kebenaran, pengkaji kemudiannya telah memohon kebenaran daripada Jabatan Pendidikan Negeri Sarawak (JPNS). Setelah pengkaji memperolehi kebenaran, pengkaji telah mengedar sebanyak 450 soal selidik kepada semua guru melalui sekolah masing ke semua daerah di Sarawak menggunakan pos berdaftar serta menyediakan surat alamat sendiri bagi pemulangan soal selidik tersebut. Seterusnya, pengkaji telah menerima semula soal selidik daripada sekolah serta mencapai tahap kadar respon 100%.

Analisa Data

Bagi menganalisa data kajian, pengkaji telah menggunakan perisian IBM SPSS *Statistic* untuk menjalankan analisis inferensi. Analisa regresi berganda akan digunakan untuk mengenal pasti dimensi-dimensi KPP yang mempunyai peramal positif terhadap efikasi sendiri guru. Sebelum menjalankan analisa regresi berganda, pengkaji akan menguji andaian kepada analisa tersebut dahulu. Yang pertama ujian normaliti menggunakan nilai skewness dan kurtosis. Analisa menunjukkan nilai skewness adalah di antara -0.322 hingga 0.065 dan nilai kurtosis di antara -0.926 hingga 0.425. Oleh itu, data adalah bertaburan normal kerana terletak di antara julat -1.96 hingga +1.96 (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2019) . Yang kedua, pengkaji menyemak nilai *variance inflation factor* (VIF) untuk multikolineriti antara pemboleh ubah. Nilai VIF yang diperolehi kurang daripada 10 dan menunjukkan pemboleh ubah

tidak mempunyai masalah multikolineariti (Pallant, 2011). Selepas semua andaian mengenai data dipenuhi, pengkaji telah menjalankan 39analisa regresi berganda.

DAPATAN KAJIAN

Dimensi KPP yang mempunyai peramal positif terhadap efikasi sendiri guru

Jadual 1 menunjukkan hasil analisa analisis regresi berganda untuk menilai setiap dimensi KPP yang merupakan peramal positif untuk meningkatkan efikasi sendiri guru.

Jadual 1

Analisa Regresi Linear Dimensi KPP Kepada Peningkatan Efikasi Kendiri Guru

Dimensi KPP	β	t	Signifikan
1. Perkongsian kepimpinan dan kepimpinan sokongan	-0.130	-1.977	0.049*
2. Perkongsian nilai, matlamat dan visi	0.139	1.816	0.070
3. Budaya kolaboratif	-0.040	-0.606	0.545
4. Berorientasikan keputusan	0.168	3.059	0.002*
5. Perkongsian amalan peribadi	-0.002	-0.027	0.978
6. Pembelajaran kolektif dan aplikasi	0.201	2.577	0.010*
7. Dialog reflektif	0.115	1.557	0.120
8. Keadaan menyokong (struktur)	0.143	2.027	0.043*
9. Keadaan menyokong (hubungan)	0.041	0.630	0.529
R	0.56		
R ²	0.32		
F	21.06		
Signifikan F	p<.00		

*Signifikan pada aras $p < .05$

Hasil daripada keputusan analisa regresi berganda, hanya empat dimensi iaitu perkongsian kepimpinan dan kepimpinan sokongan ($\beta = -0.130$, $t = -1.977$, $p < 0.05$), berorientasikan keputusan ($\beta = 0.168$, $t = 3.059$, $p < 0.05$), pembelajaran kolektif dan aplikasi ($\beta = 0.201$, $t = 2.577$, $p < 0.05$) dan keadaan menyokong(struktur) ($\beta = 0.143$, $t = 2.027$, $p < 0.05$) menyumbang sebanyak 32%($r=.96$) perubahan varians dalam efikasi sendiri guru. Ini menunjukkan masih terdapat 68% perubahan yang dijelaskan oleh faktor lain selain daripada kajian ini. Berdasarkan kepada nilai pekali regresi pada Jadual 1.1, dimensi pembelajaran kolektif dan aplikasi, keadaan yang (menyokong) dan berorientasikan keputusan merupakan peramal positif kepada efikasi sendiri guru. Dimensi perkongsian kepimpinan dan kepimpinan sokongan pula merupakan peramal negatif kepada efikasi sendiri guru. Oleh dapatan kajian ini menerima hipotesis kajian iaitu 'Dimensi komuniti pembelajaran profesional merupakan peramal positif kepada efikasi sendiri guru'.

PERBINCANGAN

Objektif kajian ini adalah untuk mengenal pasti sama ada dimensi-dimensi KPP yang menjadi merupakan peramal positif efikasi sendiri guru dengan menggunakan sampel daripada guru sekolah rendah Sarawak. Hasil dapatan kajian ini mendapati hanya empat daripada sembilan dimensi KPP mempunyai hubungan signifikan kepada efikasi sendiri guru. Empat dimensi KPP tersebut adalah dimensi perkongsian kepimpinan dan kepimpinan sokongan, berorientasikan keputusan, pembelajaran kolektif dan aplikasi serta keadaan menyokong (struktur). Hasil dapatan ini berbeza dengan hasil dapatan Aziah Ismail et al., (2015) yang mendapati semua dimensi KPP dalam kajian mereka bukan

merupakan peramal kepada efikasi sendiri guru. Perbezaan ini berkemungkinan daripada tempoh masa kajian yang dijalankan sebelum ini. Ini kerana kajian Aziah Ismail et al., (2015) dijalankan lima tahun selepas KPP diperkenalkan pada tahun 2011 di Malaysia berbanding kajian semasa yang dijalankan sepuluh tahun kemudian. Perbezaan masa ini menunjukkan selepas sepuluh tahun, guru-guru mula membiasakan diri dengan amalan KPP di sekolah.

Hasil dapatan ini menunjukkan sekolah di dalam konteks kajian mula mempunyai struktur yang menyokong kepada amalan KPP. Hasil dapatan ini turut disokong oleh Gray et al., (2017) yang menjelaskan keadaan yang menyokong-(struktur) amat penting kepada pembangunan KPP di sekolah. Mereka turut menjelaskan pembangunan struktur merupakan asas dan mempunyai perkaitan kepada pembangunan pembelajaran, pengajaran, kolaboratif dan kepercayaan antara guru. Selain itu, penyediaan struktur sokongan merupakan tanda sokongan kepada amalan kolaboratif antara guru. Menurut teori sosial kognitif Bandura (1978), sokongan dan bantuan yang diterima akan mengurangkan tekanan dan ketidakselesaian kepada emosi dan fisiologi guru serta merupakan sumber kepada efikasi sendiri guru. Pembelajaran kolektif dan aplikasi dan berorientasikan keputusan pula dikaitkan dengan sumber pengalaman masteri. Tschannen-Moran & McMaster (2009) menyatakan interaksi, perbincangan dan interaksi antara guru dan kejayaan yang dikecapi selepas mengaplikasikan sesuatu pengetahuan baru dalam persekitaran sebenar adalah pengalaman masteri yang boleh meningkatkan efikasi sendiri guru. Selain itu, guru turut akan membangunkan pengalaman masteri mereka apabila data murid yang meningkat hasil daripada usaha daripada pembelajaran kolektif mereka. Data murid turut merupakan sumber kepada pengalaman oleh pemerhatian kepada guru daripada guru yang berjaya meningkatkan pembelajaran murid yang diterjemahkan kepada data guru merupakan sumber kepada efikasi sendiri guru. Menurut Bandura (1989), pemerhatian kepada kejayaan guru yang dianggap menghadapi keadaan yang sama dengan mereka akan meningkatkan motivasi untuk melakukan perkara yang sama.

Sebaliknya, kajian ini turut mendapati lima dimensi lain iaitu perkongsian nilai, matlamat dan visi, budaya kolaboratif, perkongsian amalan peribadi, dialog reflektif dan keadaan yang menyokong (hubungan) pula tidak merupakan peramal kepada efikasi sendiri guru. Manakala, dimensi perkongsian kepimpinan dan kepimpinan sokongan pula merupakan peramal negatif kepada efikasi sendiri guru. Ini menunjukkan apabila pemimpin sekolah lebih kerap menyokong dan berkongsi autoriti kepada guru, efikasi sendiri guru akan menjadi lebih rendah. Perkara ini berlaku mungkin kerana hubungan antara guru dan pemimpin yang belum kukuh dan masih kurang membangunkan bersama gambaran mental apa yang hendak dicapai secara individu dan organisasi. Hord (1997) telah menjelaskan interaksi antara guru dan pemimpin memerlukan komunikasi yang terbuka dan kepercayaan bagi membolehkan nilai, matlamat dan visi dibina bersama. Ini telah menyebabkan guru masih mempunyai tahap kepercayaan yang kurang antara satu sama lain bersama pemimpin mereka. Malah sarjana KPP turut memberikan penekanan tanpa kepercayaan antara guru dan pemimpin sekolah, perkongsian nilai dan perkongsian amalan amat disukar dilaksanakan dan dikekalkan (lihat Gray & Summers, 2015; Hord, 2008). Perkara ini turut berkaitan kenapa keadaan yang menyokong (hubungan) yang turut tidak meramal kepada efikasi sendiri guru.

KESIMPULAN

Dapatan kajian ini telah menyumbang kepada badan pengetahuan KPP dengan menyediakan bukti empirikal kepada pengaruh dimensi KPP secara individu kepada perubahan sendiri guru iaitu efikasi sendiri guru di Malaysia. Pengetahuan mengenai struktur, proses dan dimensi KPP sahaja tidak mencukupi tetapi haruslah seiring perubahan kepada guru daripada segi kognitif daripada amalan KPP di sekolah. Hasil dapatan ini telah mencadangkan tidak semua amalan dimensi KPP yang boleh meningkatkan efikasi sendiri guru semasa. Pengkaji, pembuat dasar dan sekolah hendaklah bergerak ke hadapan daripada pemahaman struktur KPP kepada mengkaji perubahan daripada amalan KPP kepada

guru, murid dan sekolah. Pada masa kini terma KPP telah dikaitkan dengan segala aktiviti oleh warga pendidik di sekolah. Dufour, Dufour, Eaker, Many, dan Mattos (2016) telah menyatakan kebimbangan mereka bahawa penggunaan terma KPP yang terlalu biasa dan kerap dalam semua aktiviti akan memberikan bahaya akan maksud sebenar KPP. Harris, Jones, & Huffman (2018) turut menjelaskan kejayaan KPP amatlah bergantung kepada kefahaman kepada konsep KPP yang diadaptasikan supaya implementasian boleh dijalankan dengan jayanya dan memberikan impak kepada perubahan yang diharapkan seperti peningkatan pembelajaran murid.

Ini turut membantu menyediakan bukti yang lebih kukuh serta memandu pembangunan dimensi-dimensi yang membentuk KPP khususnya dalam konteks Malaysia serta negara yang mempunyai budaya yang sama. Oleh kerana amalan KPP melibatkan interaksi sosial hasil daripada aktiviti kolaboratif guru, kajian masa hadapan boleh melihat kepada perubahan kepada efikasi kolektif guru. Cadangan ini adalah berdasarkan kenyataan Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, (2006) bahawa KPP “*focus is not just on individual teachers’ professional learning but of professional learning within a community context-a community of learners, and the notion of collective learning*” halaman 225. Ini akan memberikan perspektif yang lebih mendalam mengenai perubahan guru secara kolektif hasil daripada amalan KPP semasa.

RUJUKAN

- Abdul Ghani Kanesan Abdullah, Ying-Leh, L., & Zahrana Sheik Abdul Kader. (2016). Principal’s transformational leadership and teacher’s creativity: Mediating role of self efficacy. *Management Research Journal*, 6(1), 1–7.
- Abdullah, S. S. Z. S. (2020). The influence of distributed leadership on professional learning community among secondary school leaders in the state of Johore. *Sains Humanika*, 12(2–2), 15–25. <https://doi.org/10.11113/sh.v12n2-2.1780>
- Absha Atiah Abu Bakar, & Mohd Isa Hamzah. (2019). Professional learning community practices in improving self-efficacy of elementary school islamic education teachers at Melaka Tengah, Melaka. *International Journal of Education and Pedagogy*, 1(1), 37–49.
- Ai, S. K.-Y. (2018). The Impact of Study Lesson towards ESL Learners: Malaysia Perspective. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(4), 566–572. <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v8-i4/4033>
- Aziah Ismail, Hooi Yen, L., & Abdul Ghani Kanesan Abdullah. (2015). Komuniti pembelajaran profesional dan efikasi sendiri guru sekolah menengah Pulau Pinang. *Jurnal Kepimpinan Pendidikan*, 2(1), 1–12.
- Bahagian Pendidikan Guru. (2013). *Komuniti pembelajaran profesional(PLC)*. Putrajaya, Malaysia: Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Bahagian Pendidikan Guru. (2016). *Dokumen awal: Pelan induk pembangunan profesionalisme keguruan*. Putrajaya: Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Bandura, A. (1978). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. *Annals of Child Development*, 6, 1–60. <https://doi.org/10.1111/1467-839X.00024>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 117–148.
- Battersby, S. L., & Verdi, B. (2015). The Culture of Professional Learning Communities and Connections to Improve Teacher Efficacy and Support Student Learning. *Arts Education Policy Review*, 116(1), 22–29. <https://doi.org/10.1080/10632913.2015.970096>
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Department for education.

- London, United Kingdom. <https://doi.org/10.1016/j.jcis.2007.12.029>
- Brodie, K. (2019). Teacher agency in professional learning communities. *Professional Development in Education*, 00(00), 1–14. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1689523>
- Bryman, A. (2012). *Sosial research methods* (4th Editio). New York: Oxford University Press.
- Burns, M. K., Naughton, M. R., Preast, J. L., Wang, Z., Gordon, R. L., Robb, V., & Smith, M. L. (2017). Factors of professional learning community implementation and effect on student achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 00(00), 1–19. <https://doi.org/10.1080/10474412.2017.1385396>
- Cansiz, M., & Cansiz, N. (2019). How sources of self-efficacy predict preservice teachers' beliefs related to constructivist and traditional approaches to teaching and learning? *SAGE Open*, 9(4). <https://doi.org/10.1177/2158244019885125>
- Cansoy, R., Polatcan, M., & Parlar, H. (2018). Research on Teacher Self-efficacy in Turkey: 2000-2017. *World Journal of Education*, 8(4), 133. <https://doi.org/10.5430/wje.v8n4p133>
- Chong, C. K., Muhammad Faizal A. Ghani, & Zuraidah Abdullah. (2018). Cabaran amalan komuniti pembelajaran dalam kalangan guru sekolah rendah berpretasi tinggi Malaysia. *Jurnal Kurikulum & Pengajara Asia Pasifik*, 6(3), 1–14.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (Sixth). Madison Avenue, New York: Routledge. https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00388_4.x
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (Fourth, Vol. 39). Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (Fourth, Vol. 136). United States of America: Sage Publication, Inc.
- Dina Mazlina@Siti Aishah Bt. Abu Bakar, & Abdul Rashid B. Jamian. (2016). Pelaksanaan komuniti pembelajaran profesional (KPP) untuk peningkatan kemahiran guru bahasa melayu mengajar penulisan karangan. *Jurnal Kurikulum & Pengajaran Asia Pasifik*, 4(3), 1–10.
- Doğan, S., & Adams, A. (2018). Effect of professional learning communities on teachers and students: reporting updated results and raising questions about research design. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(4), 634–659. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1500921>
- Dufour, Richard, Dufour, R., Eaker, R., Many, T. W., & Mattos, M. (2016). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work* (Third Edit). Blomington, IN: Solution Tree Press.
- Dufour, Richard, & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Alexandria, VA: Association For Supervision and Curriculum Development.
- Dufour, Rick. (1996). Advocates for professional learning communities : Finding common ground in education reform, 1–34.
- Ezwafahmey Ahmad Kusaini. (2018). Tahap kesediaan guru cemerlang bahasa melayu terhadap pelaksanaan komuniti pembelajaran profesional di sekolah menengah di negeri melaka. *Malay Language Education Journal*, 8(Mei), 63–73.
- Fraunfelter, E. R. (2019). *Examining the relationship between professional learning communities and teacher self-efficacy in elementary and middle school*. Northcentral University.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (Fourth edi). New York: Teachers College Press.
- Gilbert, K. A., Voelkel, R. H., & Johnson, C. W. (2018). Increasing self-efficacy through immersive simulations: Leading professional learning communities. *Journal of Leadership Education*, 17(October), 72–92. <https://doi.org/10.12806/V17/I3/R9>
- Gray, J. A., Kruse, S. D., & Tarter, C. J. (2017). Developing professional learning communities through enabling school structures, collegial trust, academic emphasis and collective efficacy. *Educational Research Applications*, (1), 1–8.
- Gray, J. A., & Summers, R. (2015). International Professional Learning Communities: The Role of Enabling School Structures, Trust, and Collective Efficacy. *International Education Journal*:

- Comparative Perspectives*, 14(3), 61–75. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (Eighth Edn). Hampshire, United Kingdom: Cengage Learning EMEA. <https://doi.org/10.1002/9781119409137.ch4>
- Hair Jr., J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (Seventh). Kirby Street, London: Pearson Education Limited. <https://doi.org/10.1038/259433b0>
- Harris, A., Jones, M., & Huffman, J. B. (2018). *Teachers leading educational reform: The power of professional learning communities*. Abington, Oxon: Routledge.
- Hassan, R., Ahmad, J., & Boon, Y. (2019). Instructional leadership practice and professional learning community in the southern zone of Malaysia. *Universal Journal of Educational Research*, 7(12 A), 42–50. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.071906>
- Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2003). Professional learning communities: Assessment - development - effects. In *International Congress for School Effectiveness and Improvement* (pp. 1–25). Sydney, Australia.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. M. (2008). Evolution of the professional learning community: Revolutionary concept is based on intentional collegial learning. *Journal of Staff Development*, 29(3), 10–13.
- Kamarudin Ismail, Rosnah Ishak, & Siti Hajar Kamaruddin. (2020). Professional learning communities in Malaysian schools: A contemporary literature review. *Universal Journal of Educational Research*, 8(4), 1535–1541. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080447>
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2013). *Pelan pembangunan pendidikan Malaysia 2013-2025*. Kementerian Pendidikan Malaysia. Putrajaya, Malaysia: Kementerian Pendidikan Malaysia. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Kementerian Pendidikan Malaysia. (2019). Bilangan guru mengikut sekolah dan PPD Di Sarawak. Retrieved November 25, 2019, from <https://www.moe.gov.my/en/muat-turun/laporan-dan-statistik/senarai-sekolah>
- Khairul Anuar Saad. (2019). *Peer coaching in Malaysia: Exploring the implementation of a professional learning communities programme for arabic language secondary school teachers (Doctoral dissertation)*. Liverpool John Moores University. Retrieved from <http://researchonline.ljmu.ac.uk/id/eprint/11723>
- Kin, T. M., & Kareem, O. A. (2019). Professional Learning Communities: A Comparison Study between Day Secondary School and Fully Residential Secondary School in Malaysia. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 8(2), 87–101. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v8-i2/5680>
- Kin, T. M., Kareem, O. A., & Musa, K. bin. (2019). Examining Professional Learning Communities in National-Type Chinese Primary Schools in Perak, Malaysia. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 9(7), 285–305. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v8-i2/6121>
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21–43. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Education and Psychological Measurement*, 30, 607–610. <https://doi.org/10.1261/rna.2763111>
- Lohr, S. L. (2010). *Sampling: Design and analysis* (Second Edn). Boston, MA: Brooks/Cole, Cengage Learning. <https://doi.org/10.2307/1271491>
- Lohr, S. L. (2019). *Sampling design and analysis* (Second edn). Boca Raton: CRC Press. Retrieved from <http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=aSXXKbyNIMQC&pgis=1>
- Lomos, C. (2017). To what extent do teachers in European countries differ in their professional community practices? *School Effectiveness and School Improvement*, 28(2), 276–291. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1279186>

- Louis, K. S., Marks, H. M., & Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33(4), 757–798. <https://doi.org/10.3102/00028312033004757>
- Mathews, T. A. (2017). *The relationship between elementary teachers' perceived self efficacy and principals' facilitation of professional learning communities*. College of Saint Mary.
- Miller, A. D., Ramirez, E. M., & Murdock, T. B. (2017). The influence of teachers' self-efficacy on perceptions: Perceived teacher competence and respect and student effort and achievement. *Teaching and Teacher Education*, 64, 260–269. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.008>
- Mohd Faiz Mohd Yaakob, Husamudin Hasbulah, Jamal Nordin Yunus, & Hamidah Yusuf. (2017). Modelling professional learning community among Malaysian teachers. *Man in India*, 97(24–II), 277–290.
- Mohd Izham Mohd Hamzah, & Mohd Fadzil Jamil. (2019). The Relationship of distributed leadership and professional learning community. *Creative Education*, 10(12), 2730–2741. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.1012199>
- Olivier, D. F. (2001). *Teacher personal and school culture characteristics in effective schools: Toward a model of a professional learning community*. Louisiana State UNiversity. Retrieved from <http://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&PAGE=reference&D=psyc3&NEWS=N&AN=2001-95023-022>
- Olivier, D. F., & Hipp, K. K. (2010). Assessing and analyzing schools as professional learning communities. In *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best* (pp. 29–41). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Olivier, D. F., & Huffman, J. B. (2016). Professional learning community process in the United States: conceptualization of the process and district support for schools. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(No. 2), 301–317. <https://doi.org/10.1080/02188791.2016.1148856>
- Omar Abdull Kareem, Tai, M. K., Musa, K., & Arsalan Mujahid Ghouri. (2019). Professional learning communities in Peninsular Malaysia: Comparing Day Secondary School and National Religious Secondary School. *International Journal Of Academic Research in Progressive Education & Development*, 8(2), 379–397. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v8-i2/6040>
- Pallant, J. (2011). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (Fourth). Crows Nest, Australia: Allen&Unwin. <https://doi.org/10.1111/1753-6405.12166>
- Pang, N. S.-K., & Wang, T. (2016). Professional learning communities: research and practices across six educational systems in the Asia-Pacific region. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 193–201. <https://doi.org/10.1080/02188791.2016.1148848>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., & Podsakoff, N. P. (2012). Sources of method bias in social science research and recommendations on how to control it. *Annual Review of Psychology*, 63(1), 539–569. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100452>
- Porter, T. (2014). *professional learning communities and teacher self-efficacy*. George Fox University.
- Rosenholtz, S. (1985). Effective schools: Interpreting the evidence. *American Journal of Education*, 93(3), 352. <https://doi.org/10.1086/443805>
- Salleh Hairon, Goh, J. W. P., Chua, C. S. K., & Wang, L. (2015). A research agenda for professional learning communities: moving forward. *Professional Development in Education*, 5257(March), 1–15. <https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1055861>
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2016). *Research methods for business students* (Seventh). Essex, England: Pearson Education Limited. Retrieved from http://www.ghbook.ir/index.php?name=گنرف و مناسر و نود 949C9DE=khsahkhc&37=egap&05631=di_koob&enilnodaer=ksat&koobd_moc=noitpo&ن 1B4&Itemid=218&lang=fa&tmpl=component
- Schaap, H., Louws, M., Meirink, J., Oolbekkink-Marchand, H., Van Der Want, A., Zuiker, I., ... Meijer, P. (2018). Tensions experienced by teachers when participating in a professional learning community. *Professional Development in Education*, 00(00), 1–18. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1547781>

- Sekaran, U. (2003). *Research methods for business: A skill-building approach*. (Fourth). United States of America: John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Sekaran, U., & Bougie, R. (2016). *Research methods for business: A skillbuilding approach* (Seventh Ed). West Sussex, United Kingdom: John Wiley & Sons Ltd. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_102084
- Siti Nafsiah Ismail, Zuraidah Abdullah, Abdul Jalil Othman, & Salwati Shafie. (2018). Amalan komuniti pembelajaran profesional dalam kalangan bahasa Melayu di Selangor. *Jurnal Kepimpinan Pendidikan*, 5(4). <https://doi.org/10.1093/jnci/djw029>
- Siti Nafsiah Ismail, Zuraidah Abdullah, Abdul Jalil Othman, & Salwati Shafie. (2018). Amalan komuniti pembelajaran profesional dalam kalangan guru bahasa melayu di Selangor. *Jurnal Kepimpinan Pendidikan*, 5(4).
- Slegers, P., Brok, P. den, Verbiest, E., Moolenaar, N. M., & Daly, A. J. (2013). Towards conceptual clarity a multidimensional, multimedia model of professional learning communities in dutch elementary schools. *The Elementary School Journal*, 114(1), 118–137. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1177/0038038508088833>
- Stegall, D. A. (2011). *Professional learning communities and teacher efficacy*. Appalachian State University. Retrieved from <http://medcontent.metapress.com/index/A65RM03P4874243N.pdf>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Summers, J. J., Davis, H. A., & Hoy, A. W. (2017). The effects of teachers' efficacy beliefs on students' perceptions of teacher relationship quality. *Learning and Individual Differences*, 53, 17–25. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.004>
- Tam, A. C. F. (2015). The role of a professional learning community in teacher change: A perspective from beliefs and practices. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(1), 22–43. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.928122>
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53–55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Tschannen-moran, M., & Woolfolk, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Tschannen-Moran, M., & McMaster, P. (2009). Sources of Self-Efficacy: Four Professional Development Formats and Their Relationship to Self-Efficacy and Implementation of a New Teaching Strategy. *The Elementary School Journal*, 110(2), 228–245. <https://doi.org/10.1086/605771>
- Vanblaere, B., & Devos, G. (2015). Exploring the link between experienced teachers' learning outcomes and individual and professional learning community characteristics. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 205–227. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1064455>
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Zalina Zakaria, & Siti Noor Ismail. (2020). The relationship between organizational readiness to change and professional learning community (PLC) practices in Kelantan residential school. *International Journal of Management and Humanities*, 4(6), 73–77. <https://doi.org/10.35940/ijmh.F0611.024620>
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
- Zhang, J., & Yuan, R. (2020). How can professional learning communities influence teachers' job satisfaction? A mixed-method study in China. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 26(3–4), 229–247. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1806049>
- Zheng, X., Yin, H., & Li, Z. (2018). Exploring the relationships among instructional leadership ,

- professional learning communities and teacher self-efficacy in China. *Education Management Administration & Leadership*, 1–17. <https://doi.org/10.1177/1741143218764176>
- Zheng, X., Yin, H., & Liu, Y. (2020). Are professional learning communities beneficial for teachers? A multilevel analysis of teacher self-efficacy and commitment in China. *School Effectiveness and School Improvement*, 0(0), 1–21. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1808484>
- Zonoubi, R., Eslami Rasekh, A., & Tavakoli, M. (2017). EFL teacher self-efficacy development in professional learning communities. *System*, 66, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.03.003>
- Zuraidah Abdullah. (2010). *Profil komuniti pembelajaran profesional sekolah menengah Di Malaysia (Disertasi ijazah kedoktoran yang tidak diterbitkan)*. Universiti Malaya.
- Zuraidah Abdullah, Zulkifli A Manaf, Nik Mustafa Mat Ail, & Mohammad Ismath Ramzy. (2016). Peneraksanaan guru bahasa melayu melalui penyeliaan kembang tumbuh dan komuniti pembelajaran profesional (KPP) di lima sekolah menengah daerah Kuala Lipis. *Jurnal Kepimpinan Pendidikan*, 31(2).