

**MENUJU KOMUNITI PEMBELAJARAN PROFESIONAL: KAJIAN KES DI
INSTITUSI TVET MARA DI MALAYSIA**

Fazlina Mohd. Sani
Fakulti Pendidikan, Universiti Malaya
fazlina@kmkulim.edu.my

Zuraidah Abdullah
Fakulti Pendidikan, Universiti Malaya
zuraidahab@um.edu.my

Bambang Sumintono
Fakultas Ilmu Pendidikan, Universitas Islam Internasional Indonesia
bambang.sumintono@uuii.ac.id

Abstrak

Adalah menjadi visi MARA untuk memperkasakan sumber manusia secara holistik sebagai persediaan melahirkan tenaga kerja profesional dan berkemahiran tinggi. Untuk mencapai matlamat ini, budaya bekerja secara individu perlu digantikan dengan gerak kerja kolaboratif melalui satu konsep yang tidak asing lagi iaitu konsep 'Komuniti Pembelajaran Profesional' (KPP). Oleh itu, tujuan kajian ini adalah untuk meneroka tahap pelaksanaan KPP dalam populasi sepuluh Kolej Kemahiran Tinggi MARA (KKTm) di Malaysia. Menggunakan reka bentuk kajian kes kualitatif, data dikumpul melalui teknik temu bual separa berstruktur dan soalan tinjauan terbuka dengan penglibatan 16 orang pemimpin pendidikan (atau *Educational Leader*, EL) dan 47 orang pendidik daripada keseluruhan empat buah kolej KKTm yang dipilih secara bertujuan bagi menjayakan kajian ini. Dapatan kajian mendapati tahap pelaksanaan KPP dalam konteks empat kolej KKTm ini dapat dicirikan kepada enam dimensi iaitu 'Autonomi terkawal', 'Kepentingan perkongsian nilai visi & misi', 'Mengamalkan pendekatan kolektif untuk penambahbaikan', 'Pendekatan kolektif ke arah perkongsian peribadi', 'Sokongan dalam bentuk fizikal / perhubungan' dan 'Sokongan dalam bentuk struktur'. Seterusnya, dapatan ini berupaya memberikan implikasi praktikal dan cadangan untuk penyelidikan masa hadapan dalam melaksanakan KPP dalam konteks TVET MARA di KKTm khususnya dan Malaysia amnya.

Kata kunci: *Komuniti Pembelajaran Profesional; Pembangunan modal sosial; Pembangunan modal insan.*

TOWARDS A PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITY: A CASE STUDY AT THE TVET MARA INSTITUTION IN MALAYSIA

Abstract

It is MARA's vision to empower human resources holistically in preparation to produce professionals and highly skilled workforce. To achieve this, the culture of working individually needs to be replaced by collaborative teamwork of professional learning communities (PLCs) concept. Therefore, the purpose of this study is to explore the extent of PLC implementation in a population of ten MARA Higher Technical Colleges (KKTM) in Malaysia. Utilizing a qualitative case-study design, data were collected through semi structured interviews and open-ended survey questions to explore the underlying characteristics as perceived by both Educational Leaders (ELs) and educators from the 16 ELs and 47 educators which were purposively chosen as respondents from the sample of four KKTM colleges in succeeding this study. Findings show that the extent of PLC implementation in this four KKTM colleges context can be characterized to six domains that are 'Bounded autonomy', 'Sharing values, 'Vision & mission importance', 'Practicing collectiveness for improvement', 'Collective action towards personal sharing', 'Supportiveness in physical/relationship conditions' and 'Supportiveness in structural conditions'. Furthermore, the information revealed in this paper can provides practical implications and suggestions for future research in establishing PLCs specifically in TVET MARA KKTM context and Malaysia in general.

Keywords: Professional learning community, social capital development, human capital development.

PENGENALAN

Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia 2013-2025 telah menetapkan sasaran yang jelas untuk meningkatkan profesionalisme keguruan dan kualiti kepimpinan sekolah untuk manfaat keberhasilan murid dan kesejahteraan mereka (MOE, 2013-2025). Bertitik tolak daripada itu, beberapa perubahan penting dalam sektor pendidikan, antaranya seperti amalan bekerja secara individu dalam kalangan pendidik perlu diubah kepada amalan bekerja bersama-sama secara kolektif, di mana menurut Fullan (2005), perubahan struktur kerja ini akan mencerminkan kesediaan para pendidik dalam memikul tanggungjawab ke arah meningkatkan pencapaian pelajar dan pembelajaran guru secara keseluruhannya.

Oleh itu, pelaksanaan satu konsep yang ditermakan sebagai 'Professional Learning Community' (PLC) atau di Malaysia ia diterjemahkan sebagai 'Komuniti Pembelajaran Professional' (KPP) telah diperkenalkan secara meluas sebagai salah satu rancangan utama kementerian pendidikan yang bertujuan untuk meningkatkan kualiti dan potensi guru (Victor et al., 2021). Peningkatan kualiti perguruan direncana melalui penambahbaikan pengetahuan dan kemahiran agar mampu bersaing di peringkat global serta setanding dengan negara maju lain dalam sektor pendidikan (Saad et al., 2017). Namun, usaha ke arah membudayakan KPP ini sukar dicapai sekiranya tabiat dan persepsi warga pendidik itu sendiri tidak diubah terlebih dahulu. Sehubungan dengan itu, berbalik kepada langkah membudayakan KPP ini, Harris and

Jones (2011) menegaskan bahawa apa yang penting adalah bagaimana perubahan tingkahlaku pendidik dapat disebatkan melalui amalan dan norma dalam melaksanakan KPP, kerana tingkah laku dan keyakinan guru akan berubah sekiranya KPP dibangunkan dengan bijak dan berfokus (Harris & Jones, 2011).

PERNYATAAN MASALAH KAJIAN

Persoalan bagi melihat sejauh mana amalan KPP ini ditepati pelaksanaannya masih tidak dapat dipastikan kerana terdapat masalah seperti kekangan masa (Chong et al., 2018; Khairul Anuar, 2019; Saad et al., 2017; Zuraidah et al., 2016) yang dilaporkan sebagai cabaran utama dalam melaksanakannya. Ini menjurus kepada keraguan terhadap tahap kesediaan sebenar dalam memparaktiskan konsep ini di Malaysia (Chong et al., 2017), di mana ianya kekal menjadi satu misteri yang masih belum terungkai. Selain dari itu, keberkesanan pelaksanaan ‘bimbingan rakan sebaya’ sebagai salah satu strategi KPP di sekolah-sekolah di Malaysia juga adalah sukar dipastikan keberadaannya (Saad et al., 2017). Malah, kajian KPP di sekolah menengah di Malaysia hanya menjurus kepada amalan menyemak buku kerja pelajar serta pemantauan berkala di bilik darjah, sedangkan pemantauan sesama rakan sekerja dalam menambahbaik pengajaran adalah sangat minima dipraktiskan (Zuraidah & Muhammad Faizal, 2014).

Oleh itu, melihat kepada kesamaran dan ketidakpastian yang wujud dalam senario ini, maka kajian ini berhasrat untuk meneroka tahap pelaksanaan KPP di empat buah Kolej Kemahiran Tinggi MARA (KKTM) di Malaysia melalui persepsi Pemimpin Pendidikan (EL) dan para pendidik yang dipilih sebagai responden dalam kajian ini. Artikel dimulakan dengan menggariskan definisi KPP yang berkesan, ciri-cirinya serta perkembangannya meliputi beberapa konteks kajian lain termasuk Malaysia, diikuti dengan metodologi yang digunakan dalam menjawab persoalan kajian ini. Seterusnya, penulisan ini diakhiri dengan perbincangan dan penemuan yang mendedahkan perbezaan tahap pelaksanaan KPP dalam konteks kajian KKTM ini dengan konteks di Barat.

OBJEKTIF

Merujuk kepada pernyataan masalah yang dinyatakan di atas, maka objektif kajian ini bertujuan untuk:

Meneroka tahap amalan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) dari persepsi Pemimpin pendidikan (EL) dan para pendidik di Kolej Kemahiran Tinggi MARA (KKTM) di Malaysia.

SOALAN KAJIAN

Berdasarkan objektif yang dinyatakan, kajian ini akan menjawab persoalan berikut:

Apakah tahap amalan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) dari persepsi pemimpin pendidikan (EL) dan para pendidik di Kolej Kemahiran Tinggi MARA (KKTM) di Malaysia?

TINJAUAN LITERATUR

Konsep komuniti pembelajaran profesional (KPP) adalah konsep yang sering diketengahkan dalam banyak kajian dan dipercayai mampu memberi impak kepada pelajar dan perkembangan pembelajaran guru (Harris & Jones, 2017; Stoll et al., 2006; Zuraidah 2016). KPP dikenali sebagai konsep yang menekankan aspek kerjasama dan berteraskan amalan kolaborasi dalam kalangan rakan sepasukan (DuFour & Reeves, 2016; Harris & Jones, 2017; Hord, 1997), di mana para profesional berkolaborasi secara berdisiplin dengan satu tujuan utama iaitu untuk meningkatkan pencapaian pelajar (Jones & Harris, 2014) serta penambahbaikan pembelajaran dan pembangunan profesional para guru (Qiao & Yu, 2016). Di awal fasa pengembangan KPP pada era 1960 an, fokus utamanya adalah tertumpu kepada penambahbaikan amalan pengajaran para pendidik, namun pada era 1990 an di Amerika Syarikat usaha tersebut telah dikembangkan kepada penambahbaikan pembelajaran pelajar yang bermotifkan kepada penambahbaikan sekolah (Adams, 2021; Nadelson et al., 2012).

Walau bagaimanapun, konsep yang istimewa dan sarat dalam alam penulisan ini seringkali disamakan dengan apa sahaja aktiviti kolaborasi yang dilaksanakan, di mana ini menjurus kepada pelbagai kefahaman yang berbeza (DuFour & DuFour, 2013; Jones & Harris 2015). Sebagai contoh, terdapat situasi di mana sebarang gerak kerja berkumpulan yang dilakukan oleh para pendidik juga secara mudahnya diklasifikasikan sebagai KPP, sedangkan hal ini tidak mencerminkan konsep KPP yang sebenar (Prabjandee, 2019). Kerana KPP yang berkesan perlu berfokus, diperincikan dan mempunyai tujuan yang nyata (Jones & Harris, 2013) serta berpaksikan timbalbalas perbincangan dan subjek-spesifik (Harris & Jones, 2019; Timperley et al., 2007). Para pengkaji awal seperti DuFour and Eaker (1998) pula telah menggariskan tiga kriteria penting bagi menghasilkan KPP yang berkesan yang dinamakan sebagai 'Three Big Ideas' iaitu berfokus kepada pembelajaran, berfokus kepada pencapaian dan berfokus kepada kolaborasi.

Justeru, merujuk kepada pelbagai ciri, kriteria dan peraturan yang telah digariskan bagi merealisasikan usaha ke arah menjayakan KPP yang berkesan ini, maka terdapat sesetengah pihak yang amat berhati-hati dalam mengklasifikasikan istilah KPP tersebut (Williamson, 2009). Namun, terdapat juga segelintir lain yang tidak terlalu menitikberatkan penggunaan istilah KPP ini secara spesifik. Sebagai contoh, DuFour and Reeves (2016) dan Williamson (2009) secara nyata menegaskan bahawa kelaziman menggunakan istilah ini di sekolah untuk menggambarkan sebarang kerja kolaborasi adalah berbahaya dan akan menyebabkannya kehilangan definisinya yang tepat. Namun hal ini berbeza mengikut pendapat Duling (2012), kerana menurut beliau menggunakan istilah KPP adalah tidak penting. Ini kerana mana-mana pasukan kolaboratif yang ahlinya bekerjasama dalam mencapai satu matlamat ke arah penambaaian terhadap pembelajaran pelajar boleh dianggap sebagai KPP (Duling 2012). Atas dasar ini, sebilangan besar negara-negara Asia seperti Shanghai dan Hong Kong di China, Singapura, Jepun, Korea Selatan dan Malaysia telah memulakan usaha dalam mempraktikkan konsep KPP ini ke dalam sistem pendidikan mereka dalam menuju ke arah sistem pendidikan berprestasi tinggi (Harris et al., 2013). Selari dengan matlamat ini, kajian dalam konteks Malaysia oleh Zuraidah and Muhammad Faizal (2013) telah merumuskan bahawa kerjasama serta kolaborasi dalam komuniti sekolah harus berlaku bagi menambah baik dan menginovasi pengajaran ke arah peningkatan pencapaian pelajar agar seiring dengan penghasilan modal

insan yang mampan. Selain dari itu, para pendidik akan terus belajar dan saling berkolaborasi sejajar dengan usaha ke arah pelaksanaan KPP yang lebih berkesan, yang dimulai dengan perubahan ke arah amalan positif oleh setiap para pendidik (Harris & Jones, 2017; Zuraidah 2016). Seterusnya, terdapat pelbagai model KPP yang telah diketengahkan oleh para pengkaji dalam bidang ini, contohnya seperti model yang terdiri dari lima ciri-ciri KPP yang diistilahkan sebagai 'Professional community' oleh Louis et al. (1996) iaitu: 1) Perkongsian norma dan nilai 2) Fokus secara kolektif terhadap pembelajaran pelajar 3) kolaboratif 4) Amalan 'deprivatized' dan 5) dialog reflektif.

Selain dari itu, Hord (1997) menyenaraikan lima ciri-ciri KPP yang terdiri dari: 1) Kepimpinan yang saling berkongsi dan menyokong 2) Pembelajaran kolektif dan aplikasi 3) Perkongsian nilai, visi dan misi 4) Keadaan yang menyokong (struktur & perhubungan) dan 5) Perkongsian amalan peribadi. Berikutnya DuFour and Eaker (1998) telah mengetengahkan 5 ciri-ciri KPP iaitu 1) Perkongsian misi, visi dan nilai 2) Kolektif inkuiri 3) Pasukan kolaboratif 4) Berorientasikan Tindakan dan eksperimentasi 5) Penambahbaikan berterusan 6) Berorientasikan keputusan. Namun, terdapat juga pengkaji yang menyenaraikan ciri-ciri KPP ini sehingga menjangkau 8 elemen. Contohnya seperti Thompson et al. (2004) yang menyenaraikan ciri-ciri KPP sebagai: 1) Pemikiran sistematik 2) Penguasaan sendiri 3) Model pemikiran 4) Perkongsian visi 5) Pembelajaran berpasukan 6) Perhubungan/kepercayaan 7) Memaklumkan keputusan dan 8) Mengambil risiko. Lapan ciri-ciri KPP oleh Stoll et al. (2006) pula adalah seperti berikut: 1) Perkongsian visi dan nilai 2) Tanggungjawab kolektif 3) Inkuiri profesional kolektif 4) Kolaborasi 5) Menggalakkan pembelajaran sendiri dan berkumpul 6) Saling mempercayai, menghormati dan saling menyokong sesama sendiri 7) Keahlian inklusif dan 8) Keterbukaan, jaringan perhubungan dan perkongsian.

Namun, di antara semua model KPP yang dinyatakan, lima ciri-ciri KPP yang dirangka oleh Hord (1997) telah digunakan sebagai kerangka konsep bagi mengenal pasti tahap pelaksanaan KPP dalam kajian ini kerana model ini adalah rujukan utama yang biasa digunakan oleh para pengkaji dalam meneroka tahap amalan KPP yang melibatkan sesebuah institusi pendidikan (Lokman & Mohammed Borhandden, 2020) serta berupaya menjelaskan dan menggambarkan hasil kajian yang dibuat oleh ramai para pengkaji dalam bidang ini (Huffman & Jacobson 2003; Kleine-Kracht, 1993; Leithwood et al., 1998; Louis & Kruse, 1995; Sergiovanni, 1994). Selain dari itu, model berlandaskan lima ciri-ciri Hord ini adalah sangat khusus dan boleh dihuraikan secara berasingan mengikut amalan sebenar sesebuah sekolah atau institusi pendidikan yang ingin dikaji (Huffman, 2003).

METODOLOGI KAJIAN

Kajian kes tunggal ini menggunakan pendekatan kualitatif bagi mencapai objektif meneroka tahap amalan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) dari persepsi pemimpin pendidikan (EL) dan para pendidik di Kolej Kemahiran Tinggi MARA (KKTm) di Malaysia.

Rekabentuk Kajian

Kajian ini adalah berbentuk kajian kes tunggal yang dijalankan terhadap empat kolej KKTm yang dipilih daripada populasi 10 KKTm di Malaysia. Sejajar dengan objektif kajian ini yang bertujuan untuk meneroka persepsi pemimpin pendidikan (EL) dan para pendidik, justeru menggunakan pendekatan kualitatif adalah lebih bertepatan (Merriam, 2009; Merriam & Grenier, 2019).

Persampelan

Dalam kajian ini sampel dipilih dengan menggunakan *teknik persampelan bertujuan (purposive sampling)* yang melibatkan kumpulan peserta yang dipercayai mampu memberikan maklum balas terbaik berkaitan kes yang dikaji (Creswell, 2014; Merriam & Tisdell, 2015). Justeru, sampel terdiri dari 47 orang pendidik dan 16 orang EL telah dipilih dari empat kolej KKTm di mana mereka dipercayai mampu memberi maklum balas yang konsisten dan konkrit berhubung persepsi mereka terhadap tahap pelaksanaan KPP di institusi mereka.

Teknik Pengumpulan Data

Bagi kaedah pengumpulan data, kajian ini menggunakan teknik temu bual separa berstruktur dan teknik tinjauan menggunakan soalan terbuka.

Dalam kajian ini, teknik temu bual separa berstruktur telah dijalankan secara individu dalam kalangan 16 orang EL. Seterusnya, teknik temubual berkumpulan (FGI) yang melibatkan 12 orang pendidik yang disimbolkan sebagai F1, F2, F3, dan seterusnya sehingga F12 dan teknik tinjauan dengan menggunakan set soalan terbuka telah dijalankan ke atas 35 orang pendidik dan disimbolkan sebagai S1, S2, S3, dan seterusnya sehingga S35.

Analisis Data

Pada peringkat awal sebelum data dianalisis, data yang telah dikumpulkan perlu ditranskripsikan ke dalam bentuk teks yang tersusun. Ini adalah proses di mana data mentah dari nota lapangan ditukar kepada bentuk 'tulisan' yang boleh dibaca, disunting, dikomen, dikod dan seterusnya dianalisis (Miles et al., 2018). Seterusnya, data diproses dengan mengimbas dan membandingkan untuk mencari persepsi yang sama atau berbeza. Sebarang maklumat yang kurang jelas atau corak penemuan abstrak yang berulang turut dicatat (Merriam & Tisdell, 2015). Seterusnya, perisian komputer ATLAS.ti22 telah digunakan dalam menganalisis data secara induktif iaitu dengan mentafsirkan data mentah yang khusus kepada satu kesimpulan (Merriam & Grenier, 2019) bagi menjawab persoalan kajian dan memenuhi tujuan kajian ini.

Kesahan dan kebolehpercayaan

Dalam kajian ini, kebolehpercayaan data diperoleh melalui triangulasi daripada teknik yang berbeza dalam mengumpulkan data (Merriam & Grenier, 2019) iaitu daripada teknik temu bual dan tinjauan soalan terbuka. Bagi memastikan kesahan dan kredibiliti data yang terkumpul, item-item yang digunakan telah disemak dengan menggunakan strategi yang dipanggil '*peer review*' untuk menilai dapatan data mentah bagi mencari penemuan yang rasional bagi kajian ini (Merriam & Tisdell, 2015).

DAPATAN KAJIAN DAN PERBINCANGAN

Dapatan kajian telah menunjukkan kewujudan enam dimensi KPP yang berupaya mencirikan tahap amalan KPP di kalangan warga komuniti pembelajaran di 4 KKTm yang terlibat iaitu 'Autonomi terkawal', 'Kepentingan perkongsian nilai, visi & misi', 'Mengamalkan pendekatan kolektif untuk penambahbaikan', 'Pendekatan kolektif ke arah perkongsian peribadi', 'Sokongan dalam bentuk fizikal / perhubungan' dan 'Sokongan dalam bentuk struktur'.

Seterusnya, infografik bagi pencirian enam dimensi tahap pelaksanaan KPP ini adalah seperti pada Rajah 1 di bawah:



Rajah 1: Tahap pelaksanaan KPP mengikut persepsi pemimpin pendidikan (EL) dan pendidik di empat KKTM TVET MARA di Malaysia.

Daripada enam dimensi yang mencirikan tahap amalan KPP di empat kolej KKTM yang dipilih ini, terdapat beberapa dimensi yang didapati berbeza dengan ciri-ciri KPP yang dicirikan oleh Hord (1997) dan para sarjana Barat lainnya. Dimensi tersebut adalah 'Autonomi terkawal' dan 'Kepentingan perkongsian nilai, visi & misi'. Hal ini tidak dapat dielakkan kerana beberapa sarjana seperti Ho et al. (2019) dan Zhang and Pang (2015) juga telah mengakui bahawa tahap keberkesanan pelaksanaan KPP adalah sangat bergantung kepada konteks di mana ia diamalkan.

Autonomi terkawal

Melalui dimensi 'autonomi terkawal', terdapat dua sub-tema yang diperolehi bagi menjelaskannya iaitu 'mesyuarat bersama pendidik' dan 'kelulusan termaklum'. Untuk sub-tema 'mesyuarat bersama pendidik', autonomi yang terkawal ditunjukkan melalui cara pendidik disokong untuk memberi pendapat dan berkongsi kepakaran mereka, seperti yang disebut oleh salah seorang pendidik, S20,

"Dalam mesyuarat, kami boleh menyuarakan pendapat dan cadangan kami dan dalam masa yang sama kami akan dimaklumkan dengan apa-apa maklumat baru dan terkini ", dan disokong oleh EL16, *"Kami amat memerlukan input serta-merta dan idea pantas daripada mereka"* (EL16).

Walau bagaimanapun, hal ini dibataskan dengan ketiadaan peluang untuk mereka membuat keputusan bersama-sama dengan EL. Seperti yang dijelaskan oleh salah seorang pendidik,

"Pensyarah hanya datang untuk berbincang tetapi keputusan hanya dibuat oleh orang-orang tertentu...iaitu pemimpin" (F4).

Ini adalah cara dimensi autonomi terkawal difahami iaitu kesediaan untuk suara dan pendapat para pendidik sebagai orang bawahan diraikan dan digunakan untuk membantu EL dalam membuat keputusan yang terbaik. Dalam masa yang sama, hal ini turut menunjukkan usaha yang dilakukan oleh EL dalam memupuk budaya pembelajaran dalam kalangan masyarakat melalui keterbukaan mereka untuk menerima idea daripada orang lain dimana ini adalah penting dalam menjayakan KPP secara keseluruhannya (Hairon & Tan, 2016).

Seterusnya, bagi sub-tema 'kelulusan termaklum' sebarang cadangan yang dikemukakan oleh para pendidik perlu dirujuk kepada EL yang bertanggungjawab bagi mendapat perkenan untuk meneruskan cadangan yang dikemukakan di samping bagi mendapat kata putus untuk setiap cadangan yang diberi. Dalam hal ini, walaupun secara jelasnya para pendidik hanya berpeluang memberi cadangan, namun melalui cadangan tersebut berbagai idea dan perancangan masih boleh disuarakan seperti yang diterangkan oleh EL7 dan EL11,

"Penyelaras program hanya menjalankannya...keputusan seperti bilangan peserta...dan hal-hal lain akan diputuskan oleh pengurusan tetapi mereka perlu bentangkan kertas kerja untuk kami luluskan" (EL7),

"...anda boleh memberi cadangan dan boleh mencadangkan idea anda, tetapi keputusan mesti 100% datang daripada pemimpin" (EL11).

Hal ini juga secara tersiratnya menunjukkan bahawa elemen kepimpinan guru telah disemai secara tidak langsung dan terpamer melalui dimensi ini, tetapi dengan satu keunikan iaitu mengekalkan pemimpin pendidikan (EL) sebagai pentadbir yang berautoriti penuh dalam membuat keputusan (Hipp & Huffman, 2003). Corak yang sama telah ditemui dalam kajian yang dibuat di dua kolej MARA oleh Fazlina (2015) dan Siti Khadijah (2015) iaitu kelaziman yang menunjukkan norma memberikan kata putus adalah mesti melalui ketua atau pemimpin pendidikan (EL). Secara umumnya, ciri-ciri ini ada dinyatakan juga oleh Siti Nafsiah et al. (2020) melalui dimensi perkongsian kepemimpinan dan kepemimpinan menyokong, yang jelas menunjukkan kebiasaan yang juga menjurus kepada kuasa autoriti dalam membuat keputusan dipunyai sepenuhnya oleh pemimpin. Oleh itu, jelas di sini EL berkuasa penuh dalam membuat keputusan tetapi dalam masa yang sama mengekalkan peluang untuk pendidik berkongsi dan meraikan pendapat dan idea mereka.

Kepentingan perkongsian nilai, visi & misi

Seterusnya, bagi dimensi 'kepentingan perkongsian nilai, visi & misi', tiga sub-tema iaitu 'Pembentukan pelan strategik & objektif kolej', 'Refleksi terhadap visi & misi' dan 'Mengutamakan pelajar & mengenalpasti potensi mereka' telah memberikan reaksi dan perbincangan yang pelbagai dan tidak konsisten mengenai cara objektif, visi, dan pelan strategik kolej dibentuk disebabkan oleh ketidakfahaman para pendidik yang melaksanakannya.

Menurut EL9, visi dan objektif dalam pelan strategik KKTMM telah dibentuk dan diedarkan untuk mereka ikuti dan laksanakan,

"Kami hanya mengikut visi dan objektif asal pelan strategik yang disediakan daripada Ibu Pejabat" (EL10).

Selain itu, EL11 dengan tegas menyebut tentang hak eksklusif pembentukan pelan strategik, yang tidak memerlukan pendidik untuk merangkanya kerana mereka hanya perlu mengikut sahaja apa yang telah diamanatkan kepada mereka,

"Ia adalah di bawah tanggungjawab pengurusan yang lebih tinggi dalam merancanginya. Mereka meletakkan sasaran mereka dan pendidik serta kakitangan diwajibkan untuk mematuhiya" (EL11).

Secara jelas, menurut Zuraidah (2016) ini bukanlah maksud sebenar yang mencerminkan perkongsian visi. Ini kerana visi perlu dibentuk secara kolektif dan pengabaian kepada usaha kolektif dalam merangkanya akan membawa kepada ketidakfahaman dalam melaksanakannya. Kesan ini, dapat dilihat melalui perakuan para pendidik apabila mereka menunjukkan ketidakfahaman dan ketidakjelasan mereka apabila diminta menerangkan tentang objektif, misi dan visi kolej di KKTM mereka,

"Saya tidak tahu tentang ini" (S4), dan juga, melalui FGI oleh pendidik, "Kami tidak ingat butirannya, tetapi ia mesti mempunyai perkaitan dengan sukatan pelajaran yang perlu diajar" (F1).

Walaupun bagaimanapun, perkara ini berbeza dari perspektif EL. Mereka percaya bahawa setiap warga pendidik perlu bertanggungjawab untuk memahami dan berupaya menjelaskan visi dan misi serta pelan strategik MARA dengan baik, seperti yang dipetik dari kenyataan EL15, *"Sepatutnya mereka perlu tahu"*, dan seterusnya ditambah oleh EL1, *"Ia telah dinyatakan dalam SKT mereka. (Penetapan sasaran tahunan) jadi mereka mesti bertanggungjawab untuk memahaminya....tiada alasan untuk itu" (EL1).*

Ini sangat berbeza dengan maksud konsep kepimpinan yang menurut Zuraidah (2016) mesti melibatkan pengaruh dan bimbingan pemimpin sebagai faktor penting dan bukan dengan memaksa kakitangan untuk mencapai visi yang dimandatkan. Sejalan dengan itu, perkara yang sama telah diketengahkan oleh Domm (2001) yang menekankan kepentingan supaya semua lapisan kakitangan dijelaskan secara terperinci. Pemimpin tidak boleh hanya menganggap bahawa visi dan objektif yang abstrak telah difahami agar setiap matlamat yang dinyatakan berjaya dicapai (Domm, 2001). Hal ini kerana keupayaan pemimpin untuk menjelaskan visi dan objektif institusi mereka adalah penentu yang menjamin pemahaman kakitangan mereka (Green, 2000).

Walaupun bagaimanapun, di sebalik pemahaman yang tidak jelas dan perbincangan yang tidak konsisten tentang cara visi dan rancangan strategik dan objektif di KKTM ini dibentuk, namun apa yang pasti adalah komitmen dan kepentingan terhadap pembelajaran pelajar telah diberi penekanan utama oleh para pendidik dan EL dalam kajian ini. Ini bersesuaian dengan konsep KPP yang secara konsisten memberi tumpuan kepada peningkatan prestasi pelajar (Harris & Jones, 2011). Justeru, sub-tema 'Mengutamakan pelajar & mengenalpasti potensi mereka' telah memberikan bukti tentang penekanan ini seperti digambarkan melalui sesi temu bual bersama EL13,

"Pendidik di jabatan ini amat komited dengan tugas mereka dalam membantu pelajar terutama yang lemah...mereka akan mencari jalan dalam meningkatkan prestasi pelajar" (EL13).

Dengan kata lain, para pendidik sangat berusaha dalam memastikan supaya pelajar tidak ketinggalan dalam pembelajaran mereka di samping terpaksa melaksanakan sebagai program yang diatur oleh kolej, supaya perancangan pembelajaran dapat dicapai seperti yang dirancang (seperti yang dinyatakan oleh F10, F11 dan F12 semasa sesi FGI). Ini jelas menunjukkan keutamaan EL dan pendidik dalam meletakkan pembelajaran dan pencapaian pelajar sebagai

fokus utama mereka, yang menurut Hord (1997) akan memperkukuhkan usaha perkongsian nilai dan visi dalam menjamin pelaksanaan KPP secara keseluruhannya.

Seterusnya, empat dimensi lain pula telah menunjukkan pengkayaan kepada pembangunan modal sosial para pendidik yang dibangunkan seiring dengan pembangunan modal insan mereka. Penerangan di mulai dengan dimensi yang menunjukkan kesediaan para pendidik untuk melaksanakan tugas pengajaran dan pembelajaran secara bersama dan tidak bergerak bersendirian iaitu dimensi 'Mengamalkan pendekatan kolektif untuk penambahbaikan'

Mengamalkan pendekatan kolektif untuk penambahbaikan

Dimensi ini disimpulkan dari empat sub-tema iaitu 'reflektif dialog', 'hubungan sesama pendidik', 'pemikiran baharu dipupuk-tanggungjawab pendidik' dan 'usaha ke arah penambahbaikan'. Melalui dimensi ini, kekraban antara pendidik yang cenderung untuk belajar secara kolektif dalam memperbaiki pengetahuan dan kemahiran diri mereka dapat dihuraikan melalui sub-tema tersebut. Ini adalah salah satu dimensi yang penting dalam mengamalkan KPP iaitu norma yang dipupuk supaya masyarakat bersedia untuk berkongsi idea secara kolektif dan belajar bersama-sama yang menurut Hairon and Dimmock (2012) adalah idea yang mendasari kepada pelaksanaan KPP yang berkesan.

Dalam pada itu, walaupun terdapat jurang senioriti yang besar di kalangan para pendidik, namun mereka telah menunjukkan kesediaan untuk sama-sama saling menerima ilmu dan berkongsi kepakaran masing-masing tanpa ada rasa ego terhadap kekananan jawatan atau senioriti masing-masing. Hal ini adalah disebabkan oleh elemen kepercayaan dan rasa hormat yang sangat kuat yang telah mengukuhkan hubungan mereka, di mana menurut Hipp and Huffman (2003) adalah penting dalam menjayakan pelaksanaan KPP yang berkesan. Faktor kepercayaan yang sangat utuh yang menjurus kepada hubungan yang positif sesama warga kerja juga adalah petanda kepada penghasilan prestasi kerja yang terbaik (Hargreaves et al., 2014; Harris & Jones, 2019).

Sejajar dengan itu, di dalam kajian ini EL menyifatkan para pendidik sebagai proaktif dan bersedia untuk mengambil bahagian untuk berkongsi pengetahuan,

"Pendidik sangat terbuka dalam menyertai perbincangan di antara satu sama lain dan secara sukarela memberi idea dan mengembangkan topik yang dibangkitkan dalam program yang dijalankan setiap minggu oleh EL" (EL14).

Ini akan menggalakkan mereka untuk berfikir dan melatih mereka untuk berani berkongsi pengetahuan dan pada masa yang sama menghargai pandangan orang lain (EL1). Atas dasar ini, para pendidik bersetuju bahawa tujuan perkongsian mereka adalah untuk meningkatkan pengetahuan, teknik pengajaran dan kemahiran mereka (S13). Maklum balas lain daripada salah seorang pendidik semasa FGI juga memperlihatkan kesediaan mereka untuk berkongsi kemahiran dan kepakaran mereka secara kolektif untuk manfaat bersama,

"Saya berani katakan, dari segi interaksi kami sangat baik dan tiada halangan. Sama ada pendidik baru atau berpengalaman, kami akan berkongsi dan berbincang bersama kerana walaupun mereka baru, mereka mungkin lebih arif dan kami saling mempercayai" (F2).

Kajian yang melibatkan konteks sekolah menengah di Malaysia oleh Siti Nafsiah et al. (2020), Dima Mazlina and Abdul Rashid (2016); Sujirah and Zuraidah (2014) dan Zuraidah et al. (2012) serta SJKC oleh Chong et al. (2017) pula telah membuktikan bahawa pembelajaran

secara kolektif dalam kalangan guru ini telah membina budaya saling kebergantungan dalam kalangan masyarakat di sekolah dan merupakan kebiasaan yang mereka amalkan tanpa paksaan dan arahan. Menariknya bagi konteks kajian TVET di KKTM ini, selain budaya kebergantungan yang melengkapinya kekurangan masing-masing, budaya yang sangat penting iaitu budaya saling mempercayai juga secara jelas telah dipamerkan melalui komen-komen yang mereka nyatakan.

Jelas sekali, dalam kajian ini, inisiatif transformasi seperti yang pernah disarankan oleh Lee (1999) agar sekolah-sekolah di Malaysia bersedia melakukan transformasi dapat dikesan daripada usaha pendidik mengubah amalan mereka yang lebih tertumpu kepada pembelajaran bersama secara kolektif sebagai usaha mengatasi masalah pembelajaran pelajar.

Pendekatan kolektif ke arah perkongsian peribadi

Seterusnya, dimensi 'pendekatan kolektif ke arah perkongsian peribadi' telah diuraikan melalui sub-tema 'Empati & menyokong satu sama lain' dan 'Bersedia untuk berkongsi amalan peribadi'.

Perkongsian ini dapat digambarkan melalui galakan dan sokongan yang diberi oleh EL supaya para pendidik bersedia untuk berkongsi nota pengajaran mereka,

"Saya meminta mereka untuk berkongsi bahan pengajaran serta membuat penambahbaikan padanya supaya mereka tidak perlu melakukan kerja yang sama berulang kali dan boleh menjimatkan masa mereka" (EL2).

Hujah yang menyokong pendapat ini boleh dikesan daripada maklum balas pendidik dalam tinjauan bertulis,

"Pada masa ini pensyarah saling membantu dan bertolak ansur" (S15).

Selanjutnya, perasaan empati sesama rakan telah disebut melalui kesediaan pendidik untuk saling membantu memenuhi keperluan masing-masing, seperti mengambil alih kelas rakan mereka, seperti yang dinyatakan oleh EL42,

"Apabila seseorang perlu menghadiri seminar maka akan ada orang lain yang bersedia untuk menggantikan kelas atau menukar slot selepas itu" (EL42).

Sifat toleransi ini disebut oleh Zuraidah et al. (2012) sebagai elemen yang amat penting dalam membangunkan KPP di sekolah. Selain dari itu, kesediaan untuk belajar daripada orang lain dan bersedia untuk berkongsi ilmu dan amalan mereka juga dinyatakan oleh EL11 yang beranggapan bahawa wujud sifat rendah diri di kalangan mereka dalam mendapatkan bantuan daripada orang yang lebih berilmu tanpa mengira pangkat yang disandang. Ini dapat dibuktikan dengan maklum balas yang dibuat oleh salah seorang EL,

"Saya meminta untuk memasuki kelas senior dan pensyarah berpengalaman yang lain untuk memerhatikan amalan terbaik mereka supaya saya dapat memperbaiki cara pengajaran saya dan menjadi lebih kreatif. Hal yang sama juga saya buat bila saya ingin menggunakan peralatan baru seperti mesin 'ultrasound'. Saya akan meminta orang lain untuk mengajar saya cara mengendalikannya dengan betul" (EL16).

Kenyataan ini diperkukuhkan lagi dengan pengakuan bertulis oleh S31 yang menyatakan kesediaan beliau untuk mengalu-alukan pihak lain bagi menyertai kelasnya,

"Saya sentiasa mengalu-alukan mereka untuk menyertai kelas saya" (S31), dan juga daripada F1 semasa FGI, "Tidak mengapa, orang lain boleh melihat amalan di bilik darjah saya" (F1).

Secara tidak langsung, tanpa disedari strategi ini telah menggambarkan satu norma pembelajaran yang dekat dengan amalan KPP dan telah dilaksanakan oleh para pendidik di konteks kajian ini. Hal ini terbukti menyokong kenyataan yang dinyatakan di dalam Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (2013-2015), yang menyatakan bahawa inisiatif konsep KPP telah bertapak di banyak sekolah di Malaysia semenjak dari tahun 2011 (Saad et al., 2017). Walau bagaimanapun, kedua-dua EL dan pendidik telah bersetuju bahawa amalan perkongsian memang telah dijalankan secara tidak rasmi [seperti yang disahkan dalam temu bual oleh (EL12) dan tinjauan bertulis oleh (S1);(S19);(S17)] di konteks KKTM ini.

Namun, tiada dokumentasi boleh ditunjukkan untuk membuktikan kewujudannya seperti yang dinyatakan dalam temu bual oleh (EL15) dan seperti yang disebut oleh EL16,

"Kami hanya berada di belakang kelas...ia bukan lah satu norma...tetapi kami menghargai usaha yang dilakukan. Kelemahan kami ialah kami tidak menstrukturkannya dan tidak menjadikannya sebagai amalan formal serta tidak mendokumentasikannya".

Oleh itu, keterbukaan dan kesediaan untuk berkongsi amalan peribadi dengan orang lain, tidak dapat dibuktikan telah berlaku di KKTM ini. Atas alasan ini, Vermeulen et al. (2014) telah menegaskan bahawa apa-apa amalan perkongsian mesti disertakan dengan refleksi dan maklum balas daripada ahli yang melaksanakannya, atau amalan tersebut tidak akan membawa kepada sebarang kesan positif terhadap peningkatan prestasi pelajar serta pembelajaran organisasi.

Sokongan dalam bentuk fizikal/perhubungan

Berikutnya, dimensi 'sokongan dalam bentuk fizikal/perhubungan' boleh diuraikan melalui subtema seperti 'EL sangat bertoleransi', 'Perasaan pendidik terhadap tugas pengajaran', 'Kolaborasi & kebersamaan' dan 'Anugerah dan penghargaan'. Melalui subtema 'EL sangat bertoleransi', EL menunjukkan toleransi yang tinggi serta kesediaan mereka untuk berlaku fleksibel dalam mendapatkan penyelesaian yang boleh membantu pendidik mengatasi masalah mereka.

Dalam hal ini, apa yang penting ialah fokus dan objektif yang digariskan oleh MARA dapat dipenuhi dan hasil pembelajaran tercapai, seperti yang dijelaskan oleh EL3,

"Kami masih mengikuti rancangan dan misi MARA, tetapi kami memindanya agar sesuai dengan bidang kami....dan kami memberi tumpuan kepada pembangunan modal insan, integriti dan kecekapan mereka dalam memimpin ke arah menjadi usahawan yang berjaya" (EL3).

Sokongan yang ditunjukkan melalui sifat toleransi oleh EL ini merupakan elemen yang mampu memuaskannya hati para pendidik, sekali gus menjadikan mereka bersedia untuk bekerjasama dengan rakan sejawat dalam mencapai objektif yang disasarkan dan seterusnya menyumbang kepada peningkatan pencapaian pelajar. Ini dikenal pasti sebagai salah satu faktor dalam meningkatkan prestasi pelajar seperti yang dinyatakan dengan jelas dalam kajian oleh Saad et al. (2017) dan Siti Nafsiah et al. (2020) dan juga telah disahkan oleh Zuraidah and Muhammad Faizal (2014) yang menegaskan bahawa ia adalah elemen yang mampu memenuhi keperluan pelajar dan sekolah.

Seterusnya, amalan kolaborasi dan semangat kebersamaan melalui sokongan yang diberi sesama mereka dalam memperbaiki kelemahan masing-masing adalah elemen yang dapat

menguatkan hubungan baik sesama mereka. Sama ada masalah beban kerja atau masalah yang melibatkan kemampuan akademik, warga pendidik akan bersatu untuk mengatasinya. Seperti yang ditunjukkan melalui respons yang diberikan oleh EL16 yang menerangkan tentang pemupukan budaya bekerjasama sesama pendidik melalui pemahaman bahawa semua pendidik bertanggungjawab terhadap semua pelajar tanpa mengambilkira program atau jabatan mereka,

"Kami menekankan tentang kepelbagaian, di mana semua pelajar diketahui berada di bawah tanggungjawab semua pendidik tidak kira apa pun program mereka" (EL16).

Selain itu, terdapat juga bukti hubungan yang baik antara pendidik tanpa mengambil kira aspek senioriti dan pengalaman, seperti yang diterangkan oleh salah seorang pendidik semasa FGI,

"Pensyarah senior tidak kedekut berkongsi idea...mereka tidak hanya menyimpan idea kepada diri mereka sendiri. Mereka mudah memberi kerjasama dan tidak ada yang beranggapan seperti.... ini pelajar saya...ini jabatan kamu...tidak" (F8).

Senior yang merupakan pakar kepada sesuatu mata pelajaran akan bekerjasama dan berkongsi pengetahuan mereka dengan orang lain demi kepentingan semua pelajar. Ini selari dengan dapatan kajian Koge (2022) yang menunjukkan kepentingan elemen keterbukaan guru berpengalaman sebagai faktor yang menentukan keberkesanan pelaksanaan KPP. Tambahan lagi, oleh kerana KPP adalah merupakan konsep yang menumpukan kepada peningkatan prestasi pelajar, maka salah satu elemen penting yang sangat diperlukan bagi mencapai matlamat ini adalah persekitaran kerja yang mempunyai tahap kepercayaan yang tinggi di kalangan warga kerjanya supaya pelajar yang komited dapat dihasilkan (Hargreaves, 2021). Di dalam konteks kajian di KKTM ini, didapati bahawa sokongan yang padu telah diberi kepada para pendidik dalam menggunakan kepakaran profesional mereka dan membina potensi mereka yang seterusnya telah menghasilkan ikatan kepercayaan yang sangat tinggi sesama mereka.

Sokongan dalam bentuk struktur

Akhir sekali, dimensi ke enam iaitu 'sokongan dalam bentuk struktur' atau disebut oleh Kruse et al. (1994) sebagai salah satu ciri yang penting dalam memastikan pembangunan dan pengayaan KPP. Ia juga meliputi aspek sokongan kepada struktur sekolah yang sangat penting dalam menjayakan pelaksanaan KPP yang berkesan (Gray et al., 2017). Justeru, 'pemantauan pengajaran' oleh EL, 'Fasiliti', 'Penambahbaikan kualiti program kolej untuk pelajar', dan 'EL menyediakan persekitaran bersesuaian untuk pendidik dapat terus belajar' adalah subtema-subtema yang mencerminkan dimensi sokongan dalam bentuk struktur bagi pelaksanaan KPP dalam kajian ini.

Dalam pada itu, selain daripada semakan rutin yang dibuat dalam menyempurnakan keperluan skema kerja (SOW) seperti yang dinyatakan oleh EL5,

"Saya memang membawa buku saya, membuat pemeriksaan rutin di bengkel dan masuk ke bilik darjah untuk menyemak sama ada mereka betul mengikut SOW" (EL5), bantuan sokongan juga diberi kepada pendidik baharu yang tidak mempunyai sebarang pengetahuan pedagogi dengan meminta mereka untuk menyampaikan topik mudah kepada pelajar, selepas mereka diminta menghadiri kelas pengajaran yang dikendalikan oleh EL,

"Saya meminta kumpulan baru pendidik untuk menyertai kelas saya kerana mereka masih belum menghadiri mana-mana kelas pedagogi. Kemudian, saya akan memberikan beberapa topik mudah dan saya akan memerhatikan sesi yang mereka kendalikan" (EL9).

Pemantauan seumpama ini adalah penting dilakukan bagi meningkatkan pembangunan profesional guru, yang mana menurut Zhang dan Ng (2011) ia adalah sebagai penambahbaikan kepada sistem penilaian guru. Pada waktu yang sama, bagi hal bersangkutan dengan fasiliti, kedua-dua EL dan para pendidik telah menyuarakan kepuasan hati mereka terhadap kemudahan fasiliti yang baik di kolej mereka yang dipercayai dapat menyokong proses pengajaran dan pembelajaran pelajar,

"Menyediakan instrumen terkini dan bilik darjah yang kondusif" (S15), serta ulasan yang berkaitan perkongsian perisian yang terkini (EL7) dengan sistem jentera yang lengkap (F11) dan teknologi terkini yang dapat membantu pembelajaran pelajar berdasarkan bidang pengkhususan KKTm tersebut (EL7). Kepentingan mempunyai kemudahan fasiliti yang baik dianggap sebagai faktor yang boleh merapatkan jurang transformasi dalam merealisasikan keperluan persekitaran fizikal di mana ia adalah faktor terpenting untuk perkembangan pembelajaran pelajar (Voulalas & Sharpe, 2005). Justeru, bukti wujudnya kemudahan fasiliti yang baik seperti yang dinyatakan dalam kajian ini telah menunjukkan bahawa perubahan dan transformasi telah dirangsang secara serius bagi membantu dalam penyampaian amalan pembelajaran yang berkesan bagi menyokong pelaksanaan KPP (Chua et al., 2020; Kruse & Johnson 2017).

Seterusnya, usaha juga telah dilakukan dalam penambahbaikan kualiti program kolej melalui kesungguhan warga pendidik dalam menjayakan semua aktiviti yang dirancang (S28), dan dalam masa yang sama tidak menjejaskan aktiviti pengajaran dan pembelajaran pelajar (EL2). Tambahan lagi, para pelajar juga didedahkan dan dilatih dengan situasi kerja sebenar yang menjurus kepada bidang pengajian mereka serta bidang keusahawanan yang berpotensi meluaskan peluang kerjaya mereka pada masa hadapan (EL3).

Seterusnya, para pendidik telah disediakan peluang untuk terus belajar melalui galakkan untuk mempertajamkan kemahiran dengan menggalakkan mereka menyertai mana-mana kursus dan latihan yang membolehkan mereka lebih menguasai bidang masing-masing (EL11). Hal dapat dibuktikan melalui kenyataan bertulis oleh S31,

"Kami digalakkan untuk menyertai pertandingan dan persidangan inovasi untuk meningkatkan pengetahuan kami".

Selain itu, strategi yang dibuat oleh EL agar pendidik mengendalikan subjek yang diajar sekurang-kurangnya dua kali dalam setiap sesi akademik telah memberi peluang besar kepada mereka untuk lebih menguasai subjek tersebut,

"Untuk menguasai subjek itu kami diberi masa setahun...sekurang-kurangnya 2 semester setiap satu subjek...jadi cukuplah untuk kita menguasainya" (F9).

Selain itu, EL3 menekankan fakta bahawa para pendidik tidak terhad kepada perkara yang berkaitan dengan pengkayaan kemahiran modal insan mereka sahaja kerana aktiviti yang mampu memperkayakan pembangunan modal sosial juga turut ditekankan. Sebagai contoh, salah satu komen yang ditulis oleh S22 telah menyatakan tentang berlakunya kerjasama dan perkongsian idea serta pengalaman di antara pendidik melalui sistem pengajaran berpasangan.

Ini adalah kebiasaan yang mereka lakukan sebelum mereka mengendalikan subjek pengajaran yang baharu (S22). Hal yang sama juga dinyatakan oleh EL6,

"EL akan meletakkan orang yang bertanggungjawab (PIC) untuk melatih para pendidik supaya bersedia dan terlatih bagi menguasai subjek sebelum mereka menyampaikannya di dalam bilik darjah" (EL6).

Selain dari itu, jika pendidik tidak mahir dengan subjek tersebut, mereka akan dihantar untuk menghadiri kursus yang boleh membantu menambahbaik ilmu dan kemahiran mereka [seperti yang disahkan dalam sesi temu bual oleh (EL15) dan (EL11)]. Secara tuntasnya, peluang-peluang yang diberikan kepada para pendidik ini akan menjadi teras kepada pembangunan pembelajaran pelajar yang berkesan (Bush, 2017). Hal ini kerana untuk mewujudkan KPP yang berkesan, pendidik akan berfungsi sebagai aktor yang menormakan cara bekerja secara kolektif melalui pendekatan inkuiri reflektif dengan berkongsi pengetahuan secara bersama (Chua et al., 2020; Kincheloe, 2012) .

Di sini, jelas menunjukkan bahawa para pendidik telah bersedia mengubah gaya kerja individualistik mereka ke arah norma kerja yang menjurus kepada pembangunan modal sosial seperti yang ditegaskan oleh Sargent and Hannum (2009) bahawa ini adalah faktor akhir yang berkait rapat dalam penentuan kejayaan KPP yang berkesan.

KESIMPULAN DAN CADANGAN

Kajian ini dijalankan untuk melihat tahap pelaksanaan KPP dari perspektif EL dan para pendidik di TVET MARA yang melibatkan empat kolej KKTm di Malaysia. Tahap pelaksanaan KPP dalam kajian ini dapat dicirikan kepada enam dimensi bersandarkan kepada kerangka konsep dari model Hord (1997) yang mendasari kajian ini. Daripada enam dimensi yang dicirikan, tiga dimensi iaitu 'Mengamalkan pendekatan kolektif untuk penambahbaikan', 'Sokongan dalam bentuk fizikal/perhubungan' dan 'Sokongan dalam bentuk struktur' telah menunjukkan kewujudan modal sosial yang dibangunkan seiring dengan sokongan terhadap pengkayaan modal insan para pendidik. Hal ini adalah selari dengan perancangan yang tertulis pada Pelan Strategik MARA (PSM, 2022) yang melakarkan strategi transformasi TVET dan Model pendidikan MARA (MARA, 2016, 2019) ke arah mengarusperdanakan program TVET melalui usaha meningkatkan pembangunan modal insan secara holistik. Hal ini juga bertepatan dengan pendapat ramai para sarjana seperti Hargreaves (2019), Hargreaves and Fullan (2013) dan Mulford (2007) yang menyatakan tentang kepentingan pembangunan modal sosial seperti saling mempercayai dan saling bekerjasama serta jalinan hubungan yang erat sesama warga pendidik dalam menghasilkan KPP yang berkesan dan berimpak tinggi seperti yang telah ditemui dalam kajian ini.

Seterusnya, dua dimensi berikutnya iaitu 'Autonomi terkawal' yang terhad dari segi kuasa para pendidik untuk membuat keputusan namun masih berpeluang untuk berkongsi pendapat, serta dimensi 'Perkongsi nilai serta kepentingan visi & misi' yang menunjukkan ketidakfahaman pendidik dalam mencapai tujuan yang sama, namun tetap mengutamakan pembelajaran pelajar sebagai fokus utama mereka, adalah ternyata sangat berbeza dengan ciri-ciri KPP yang diwartakan oleh Hord (1997) dan para sarjana Barat lain amnya. Namun, perbezaan ini telah diperakui oleh beberapa sarjana seperti Ho et al. (2019) dan Zhang and Pang (2015) yang berpendapat bahawa tahap keberkesanan KPP adalah sangat bergantung kepada konteks di mana ia diamalkan.

Akhir sekali, dimensi keenam iaitu ‘Pendekatan kolektif ke arah perkongsian peribadi’, telah diakui diamalkan secara tidak formal dalam kalangan pendidik, namun ketiadaan dokumentasi bagi membuktikan pelaksanaannya telah menyebabkan kewujudan amalannya tidak dapat dibuktikan. Seterusnya, dapatan kajian ini tidak dapat digeneralisasikan kepada semua populasi TVET MARA KKTm di Malaysia memandangkan kajian ini hanya melibatkan reka bentuk kajian kes tunggal serta menggunakan pendekatan kualitatif yang melibatkan saiz sampel dan populasi yang kecil. Walau bagaimanapun, kajian akan datang disyorkan menggunakan pendekatan kuantitatif dengan penglibatan kesemua 10 kolej KKTm bagi menampung kekurangan kajian yang melibatkan ekosistem TVET MARA bagi KKTm di Malaysia amnya. Oleh itu, melalui perluasan skala kajian ini, ia diyakini dapat memberi gambaran yang lebih jelas mengenai pembangunan KPP dalam konteks ekosistem TVET MARA, yang seterusnya boleh digeneralisasikan kepada populasi konteks TVET yang lain di Malaysia.

RUJUKAN

- Adams, W. E. (2021). *The Relationship Between the Implementation Phase of the DuFour Model of Professional Learning Communities and Students’ Achievement* Bethel University (Minnesota)].
- Bush, T. (2017). School leadership and student outcomes in Asia: What makes the difference? *Educational Management Administration & Leadership*, 45(2), 193-195. <https://doi.org/doi:10.1177/1741143216686723>
- Chong, C. K., Muhammad Faizal, A. G., & Zuraidah, A. (2017). Amalan Komuniti Pembelajaran Profesional (Kpp) Di Sekolah Berprestasi Tinggi (SBT) Malaysia: Sebuah Sekolah Jenis Kebangsaan Cina (Sjkc) Di Sarawak. *JuPiDi: Jurnal Kepimpinan Pendidikan*(1), 43-70% V 43. <https://jupidi.um.edu.my/article/view/8419>
- Chong, C. K., Muhammad Faizal, A. G., & Zuraidah, A. (2018). Cabaran amalan komuniti pembelajaran dalam kalangan guru Sekolah Rendah Berprestasi Tinggi Malaysia. *JuKu: Jurnal Kurikulum & Pengajaran Asia Pasifik*, 6(3), 1-14.
- Chua , W. C., Thien , L. M., Lim , S. Y., Tan , C. S., & Guan , T. E. (2020). Unveiling the practices and challenges of professional learning community in a Malaysian Chinese secondary school. *SAGE Open*, 10(2), 2158244020925516.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4 ed.). Sage publications.
- Dima Mazlina, A. B., & Abdul Rashid, J. (2016). Pelaksanaan Komuniti Pembelajaran Profesional (Kpp) Untuk Peningkatan Kemahiran Guru Bahasa Melayu Mengajar Penulisan KARANGAN. *JuKu: Jurnal Kurikulum & Pengajaran Asia Pasifik*, 4(3), 1-10.
- Dommm, D. R. (2001). Strategic vision: sustaining employee commitment. *Business Strategy Review*, 12(4), 39-48.
- DuFour, R., & DuFour, R. (2013). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work TM*. Solution Tree Press.
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work tm: best practices for enhancing students achievement*. Solution Tree Press.
- DuFour , R., & Reeves, D. (2016). The futility of PLC Lite. *Phi delta kappan*, 97(6), 69-71. <https://doi.org/10.1177/0031721716636878>

- Duling, K. S. (2012). *The principal's role in supporting professional learning communities* [Dissertation]. [Kansas State University]. Manhattan, Kansas.
- Fazlina, M. S. (2015). *The Role of Teacher Leadership in Implementing Professional Learning Communities: Challenges & Barriers* [Dissertation]. University of Malaya.
- Fullan, M. G. (2005). *Change forces : The sequel*. RoutledgeFalmer & Taylor & Francis Group.
- Gray, J., Kruse, S., & Tarter, C. (2017). Developing professional learning communities through enabling school structures, collegial trust, academic emphasis, and collective efficacy. *Educational Research Applications*, 2017(1), 1-8.
- Green, F. (2000). *The head teacher in the 21st century: Being a successful school leader*. Editorial Dunken.
- Hairon, S., & Dimmock, C. (2012). Singapore schools and professional learning communities: teacher professional development and school leadership in an Asian hierarchical system. *Educational Review*, 64(4), 405-424. <https://doi.org/10.1080/00131911.2011.625111>
- Hairon, S., & Tan, C. (2016). Professional learning communities in Singapore and Shanghai: implications for teacher collaboration. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47, 1-14. <https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1153408>
- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching*, 25(5), 603-621. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499>
- Hargreaves, A. (2021). What the COVID-19 pandemic has taught us about teachers and teaching. In (Vol. 6, pp. 1835-1863): Canadian Science Publishing 1840 Woodward Drive, Suite 1, Ottawa, ON K2C 0P7.
- Hargreaves, A., Boyle, A., & Harris, A. (2014). *Uplifting leadership: How organizations, teams, and communities raise performance*. John Wiley & Sons.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2013). The Power of Professional Capital : with an investment in collaboration, teachers become nation builders. *JSD The Learning Professional*, 34(3), 36-39. www.learningforward.org
- Harris, A., & Jones, M. (2011). *Professional learning communities in action* (1st ed.). Leanta Publishing.
- Harris, A., & Jones, M. (2017). Leading professional learning: putting teachers at the centre. *School Leadership & Management*, 37(4), 331-333. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1343705>
- Harris, A., & Jones, M. (2019). Leading professional learning with impact. *School Leadership & Management*, 39(1), 1-4. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1530892>
- Harris, A., Jones, M., Sharma, S., & Kannan, S. (2013). Leading educational transformation in Asia: sustaining the knowledge society. *Asia Pacific Journal of Education*, 33(2), 212-221. <https://doi.org/10.1080/02188791.2013.782802> (Routledge)
- Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2003). *Professional Learning Communities: Assessment--Development--Effects* International Congress for School Effectiveness and Improvement, Sydney, Australia,.
- Ho, J., Ong, M., & Tan, L. S. (2019). Leadership of professional learning communities in Singapore schools: The tight-loose balance. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(4), 635-650. <https://doi.org/10.1177/1741143219833698>
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Southwest Educational Development Laboratory (SEDL).
- Huffman, J. (2003). The Role of Shared Values and Vision in Creating Professional Learning Communities. *NASSP Bulletin*, 87(637), 21-34. <https://doi.org/10.1177/019263650308763703>

- Huffman, J., & Jacobson, A. (2003). Perceptions of professional learning communities. *International Journal of Leadership in Education*, 6(3), 239-250. <https://doi.org/10.1080/1360312022000017480>
- Jones, M., & Harris, A. (2013). Disciplined Collaboration: Professional Learning with Impact. *Professional Development Today*, 15 (4), 13-23.
- Jones, M., & Harris, A. (2014). Principals leading successful organisational change : Building social capital through disciplined professional collaboration. *Journal of Organizational Change Management*, 27(3), 473-485. <https://doi.org/10.1108/JOCM-07-2013-0116>
- Jones, M., & Harris, A. (2015). Professional Learning as Community. *Professional Development Today*.
- Khairul Anuar, S. (2019). *Peer Coaching in Malaysia: Exploring the Implementation of a Professional Learning Communities Programme for Arabic Language Secondary School Teachers*. Liverpool John Moores University (United Kingdom).
- Kincheloe, J. (2012). *Teachers as researchers (classic edition): Qualitative inquiry as a path to empowerment*. Routledge.
- Kleine-Kracht, P. A. (1993). The principal in a community of learning. *Journal of School Leadership*, 3(4), 391-399.
- Koge, H. (2022). School-based leadership and professional learning communities in Malaysia. In T. Bush (Ed.), *School Leadership in Malaysia: Policy, Research and Practice* (1 ed., pp. 123). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003098584-9>
- Kruse, S., Louis, K. S., & Bryk, A. (1994). Building professional community in schools. *Issues in restructuring schools*, 6(3), 67-71.
- Kruse, S. D., & Johnson, B. L. (2017). Tempering the normative demands of professional learning communities with the organizational realities of life in schools: Exploring the cognitive dilemmas faced by educational leaders. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(4), 588-604.
- Lee, M. (1999). Education in Malaysia: Towards Vision 2020. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(1), 86-98. <https://doi.org/10.1076/sesi.10.1.86.3514>
- Leithwood, K., Leonard, L., & Sharratt, L. (1998). Conditions fostering organizational learning in schools. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 243-276.
- Lokman, M. T., & Mohammed Borhandden, M. (2020). Implementing professional learning community in rural Malaysian primary schools: exploring teacher feedback. *International Journal of Management in Education*, 14(4), 422-451.
- Louis, K. S., & Kruse, S. D. (1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. SAGE Publications Ltd.
- Louis, K. S., Marks, H. M., & Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American educational research journal*, 33(4), 757-798.
- MARA. (2016). *Key Performance Indicator Vocational And Technical Division 2016*. Kuala Lumpur, Malaysia: MARA
- MARA. (2019). *Key Performance Indicator & Business Plan Vocational And Technical Division 2019*. Kuala Lumpur: MARA
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., & Grenier, R. S. (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (Fourth ed.). John Wiley & Sons.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2018). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4th ed.). Sage publications.

- Mulford, B. (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, depth and dilemmas* (L. Stoll & K. Louis, Eds. 111st ed.). McGraw-Hill.
- Nadelson, L. S., Harm, E., Croft, G., McClay, K., Ennis, K., & Winslow, R. (2012). It Takes a School: Exploring the Relationship between Professional Learning Communities and Student Achievement. *Teacher Education and Practice*, 25(3), 402-421.
- Prabjandee, D. (2019). Unwelcome truths of the professional learning community policy in Thailand: Teacher's sensemaking. *Issues in Educational Research*, 29(1), 223-242.
- PSM. (2022). *Pelan Strategik MARA 2021-2025*. Kuala Lumpur
- Qiao, X., & Yu, S. (2016). Enhancing professional learning communities through knowledge artefacts in mainland China. *Journal of Education for Teaching*, 42(1), 110-113. <https://doi.org/10.1080/02607476.2015.1135229>
- Saad, K. A., Walsh, B., Mallaburn, A., & Brundrett, M. (2017). Exploring the implementation of a professional learning communities in Malaysian's schools. *International Journal of Education, Psychology and Counselling*, 2(5), 1-18.
- Sargent, T. C., & Hannum, E. C. (2009). Doing more with less: Teacher professional learning communities in resource-constrained primary schools in rural China. *J Teach Educ*, 60(3), 258-276. <https://doi.org/10.1177/0022487109337279>
- Sergiovanni, T. J. (1994). *Building community in schools*. Jossey-Bass San Francisco.
- Siti Khadijah, M. D. (2015). *Reinforcing Characteristics Of The Professional Learning Communities In Mara Higher Educational Institution: Challenges Towards Effective Implementation*. University of Malaya.
- Siti Nafsiah, I., Zuraidah, A., Komariah, A., Kurniatun, T. C., Kurniady, D. A., Sunaengsih, C., & Sanjaya, A. J. (2020). Influence of the Professional Learning Community of Malay Language teachers at the transformation school in Selangor. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 12(6), 236-254.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature [journal article]. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Sujirah, I., & Zuraidah, A. (2014). Sokongan Pengetua Dalam Amalan Komuniti Pembelajaran Profesional di Sebuah Sekolah di Johor, Malaysia. *Jurnal Peradaban*, 7, 1-39.
- Thompson, S. C., Gregg, L., & Niska, J. M. (2004). Professional Learning Communities, Leadership, and Student Learning. *RMLE Online*, 28(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/19404476.2004.11658173>
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development. Best Evidence Synthesis iteration (BES)*.
- Vermeulen, M., Runhaar, P., Konermann, J., & Sanders, K. (2014). Teachers' knowledge sharing: A study on the influence of work engagement, occupational self-efficacy and Human Resources Management on knowledge sharing. *Pedagogische studiën*, 91(6), 397-410.
- Victor, I. J. A., Zuraidah, A., & Husaina Banu, K. (2021). Tinjauan kajian empirikal mengenai komuniti pembelajaran profesional di Malaysia (2010-2020): Dapatan dan tema (A review of empirical research on professional learning communities in Malaysia (2010-2020): Findings and themes). *Geografia-Malaysian Journal of Society and Space*, 17(2).
- Voulalas, Z., D., & Sharpe, F. G. (2005). Creating schools as learning communities: obstacles and processes. *Journal of educational administration*, 43(2), 187-208. <https://doi.org/10.1108/09578230510586588>
- Williamson, R. (2009). Professional Learning Communities. Research Brief. *Education Partnerships, Inc.*

- Zhang, J., & Pang, N. S.-K. (2015). Exploring the characteristics of professional learning communities in China: A mixed-method study. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(1), 11-21.
- Zuraidah , A. (2016). *Komuniti pembelajaran profesional di Malaysia: amalan penambahbaikan sekolah* (Vol. 2). Universiti Malaya.
- Zuraidah, A., & Muhammad Faizal, A. G. (2013). Professional Learning Community: A Guideline to Improve Education System in Malaysia. *HOPE Journal of Research*, 1(4).
- Zuraidah , A., & Muhammad Faizal, A. G. (2014). Professional Learning Community in Secondary Schools Community in Malaysia. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 8(3), 227-248.
- Zuraidah , A., Rahimah, A., Muhammad Faizal, A. G., & Hailan, S. (2012). *Komuniti Pembelajaran Profesional dalam kalangan warga sekolah menengah di Malaysia*. Seminar Kebangsaan Majlis Dekan Pendidikan IPTA 2012,
- Zuraidah, A., Zulkifli, A. M., Nik Mustafa, M. A., & Mohammad Ismath, R. (2016). Pemeraksanaan guru bahasa melayu melalui penyeliaan kembang tumbuh dan komuniti pembelajaran profesional (KPP) di lima sekolah menengah daerah Kuala Lipis. *JuPiDi: Jurnal Kepimpinan Pendidikan*, 3(2), 42-59.