

# **HUBUNGAN ANTARA PENGALAMAN GURU DENGAN EFIKASI KOLEKTIF DI KALANGAN GURU SEKOLAH MENENGAH** *(THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' EXPERIENCES AND COLLECTIVE EFFICACY AMONGST SECONDARY SCHOOL TEACHERS)*

<sup>1</sup>Khalid Johari, <sup>2</sup>Zurida Ismail, <sup>3</sup>Shuki Osman & <sup>4</sup>Ahmad Tajuddin Othman

<sup>1</sup>Universiti Malaysia Sabah

<sup>2,3,4</sup>Universiti Sains Malaysia, Penang

(drkhalidjohari@gmail.com)

## **Abstract**

The research was aimed to determine the difference of teacher collective efficacy based on teacher's experience namely, teacher training and teaching experience. The sample of the study consist of 928 teachers from 22 secondary schools of Sabah; which been selected through a purposive sampling technique. Data was gathered using twelve items of Collective Efficacy Scale. Descriptive analysis showed that teachers' were moderately efficacious. Meanwhile, a test of analysis of variance on types of teacher training and teaching experience showed that there was no difference in teachers' collective efficacy. The findings suggest that teachers experience should not be seen as a threat factor for developing the sense of collective efficacy among secondary school teachers in Sabah.

*Keywords: collective efficacy, teacher experience, teacher training, teaching experience & secondary school.*

## **Pengenalan**

Dalam konteks pendidikan Malaysia, setiap sekolah menengah yang mendapat bantuan penuh kerajaan dibekalkan dengan keperluan pelaksanaan pengajaran dan pembelajaran yang sama, baik dari segi peralatan pengajaran dan pembelajaran, kurikulum dan guru (BPPDP, 2006). Namun, perolehan aras

pencapaian PMR murid-murid sekolah menengah di Sabah yang begitu rendah menimbulkan tanda tanya mengapa berlaku pencapaian murid sedemikian.

Laporan statistik Jabatan Perangkaan Malaysia (2006, 2007) mengenai keputusan peperiksaan Penilaian Menengah Rendah (PMR) bagi tahun 2004, 2005 dan 2006 memberi petunjuk bahawa pencapaian murid di Sabah berada pada kedudukan paling bawah, di kalangan sekolah-sekolah menengah harian bantuan kerajaan. Jika pencapaian pada peringkat kebangsaan dijadikan penanda aras pencapaian maka pencapaian PMR murid-murid di Sabah yang memperoleh gred semua "A", "AB" dan "ABC" bagi tempoh tiga tahun berturut-turut berada jauh di bawah peratus pencapaian sebenar. Sementara itu, hampir separuh daripada murid-murid sekolah menengah harian di Sabah yang menduduki PMR memperoleh gred "lain-lain" (kombinasi antara gred A, B, C, D dan E). Jadual 1.1 menunjukkan perbandingan pencapaian murid-murid di Sabah dan kebangsaan bagi tahun 2004, 2005 dan 2006.

**Jadual 1: Perbandingan Keputusan PMR 2004, 2005 dan 2006**

Peringkat/ Negeri	Semua A		AB		ABC		ABCD		Lain-lain		Jumlah	
	Bil	%	Bil	%	Bil	%	Bil	%	Bil	%	Bil	%
PMR 2004												
Kebangsaan	16574	4.3	42418	10.9	65597	16.9	115796	29.8	147828	38.1	388213	100
Sabah	342	1.1	1936	6.0	4383	13.6	10656	33.2	14824	46.1	32141	100
PMR 2005												
Kebangsaan	20450	5.0	50396	12.2	70132	17.0	126749	30.7	144577	35.1	412304	100
Sabah	553	1.6	2261	6.7	4783	13.9	11361	33.1	15356	44.8	34314	100
PMR 2006												
Kebangsaan	20152	4.8	31605	7.6	7998	1.9	198479	47.4	160409	38.3	418643	100
Sabah	433	1.2	1169	3.3	305	0.9	16194	45.6	17420	49.0	35521	100

Statistik perbandingan pencapaian PMR antara negeri-negeri juga mendapati pencapaian murid-murid di Sabah berada pada kedudukan terbawah berbanding negeri-negeri lain di Malaysia bagi tahun 2004, 2005 dan 2006 dalam gred mata pelajaran "semua A", "AB" dan "ABC".

Antara isu yang dikenal pasti berpotensi menjejaskan pencapaian murid ialah kelemahan guru dalam menyampaikan pengajaran secara berkesan (Goodwin, 1999). Kelemahan guru antaranya berpunca daripada faktor kelayakan guru. Kajian-kajian lepas mendapati faktor kelayakan guru seperti latihan guru dan pengalaman mengajar dikenal pasti mempengaruhi secara konsisten terhadap pencapaian matlamat pengajaran (Cohen, Raudenbush, & Ball, 2003; NCTAF dalam Goodwin, 1999; Goldhaber & Anthony, 2006; Greenwald, Hedges, & Laine, 1996; Hegarty, 2000; Ingersoll & Gruber, 1996).

## **Pengalaman Guru**

Pengalaman guru didefinisikan sebagai latihan guru dan pengalaman mengajar, memandangkan kedua-duanya bersifat pengetahuan lepas yang diperoleh; yang juga dirujuk sebagai antara pengalaman masteri di dalam teori efikasi yang dikemukakan oleh Bandura.

Dalam kajian *The National Commission on Teaching and America's Future* (NCTAF dalam Goodwin, 1999) berkaitan demografi guru dengan pencapaian murid mendapati kelayakan guru merupakan prediktor terbaik berbanding saiz kelas, pendidikan ibu bapa, pendapatan dan latar belakang bahasa dalam meramal pencapaian murid dalam bacaan dan matematik. NCTAF mentakrifkan kelayakan guru meliputi latihan guru, tahap ijazah dan pengalaman mengajar.

Latihan guru bertujuan membolehkan guru menyampaikan pengajaran dalam bidang pengkhususannya secara berkesan. Meskipun demikian, guru-guru yang terlatih memerlukan pengalaman mengajar sekurang-kurangnya lima tahun untuk menjadi guru yang mahir (Feiman-Nemser, Schwille, Carver, & Yusko, 1999).

Dalam pada itu, literatur kajian lepas menunjukkan bahawa konstruk efikasi mempunyai hubungan yang signifikan dan konsisten dengan pengajaran yang berkesan (Anderson, Raphael, Englert & Stevens, 1991; Ashton & Webb, 1986; Bandura, 1993, 1997; Gibson & Dembo, 1984; Ross, 1992; Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1998).

Mengenai program latihan guru, Housego (1990) berpendapat bahawa di sebalik kepentingan pengetahuan pedagogi dan pengetahuan bidang pengajaran dalam membina keyakinan guru untuk melaksanakan pengajaran, program latihan guru bukanlah jaminan bahawa seseorang guru telah bersedia sepenuhnya menjalankan pengajaran sebenar. Misalnya, dapatan kajian (Martin, Linfoot, & Stephenson, 1999) mendedahkan bahawa kalangan guru yang lemah dalam mengurus tingkah laku murid kerap menyalahkan program latihan guru yang pernah diikuti. Meskipun demikian, kajian Housego (1990) mendapati guru yang merasa kurang pengetahuan pedagogi dan bidang pengajaran, masih berupaya menyediakan persekitaran belajar yang efektif. Hal ini berlaku kerana guru berkenaan telah memiliki asas pedagogi yang mendorongnya meyakini kemampuannya untuk menguji-cubakan teknik-teknik pedagogi yang diketahuinya. Perspektif ini secara teorinya menghubungkan kaitkan antara latihan guru dengan efikasi sendiri guru.

Dapatan kajian Groves (1998) menyokong analisis Housego (1990) dengan mengatakan latihan guru dilihat sebagai mampu memberi kesan terhadap persepsi guru mengenai keupayaan untuk menghasilkan kelainan dalam pengajaran mereka. Di samping itu, kajian Little (1995) pula melaporkan bahawa 44 peratus guru mengatakan mereka tidak diberi latihan formal mengenai pengurusan kelas ketika menjalani latihan guru di Victoria. Terdapat

banyak kajian lepas yang mendedahkan tanggapan guru bahawa mereka tidak dilatih dengan baik dalam mengurus masalah tingkah laku murid (Buell, Hallam, Gammel-McCormick, & Scheer, 1999; Cains & Brown, 1996; Villa, Thousand & Chapple, 1996).

Faktor pengalaman mengajar merupakan pengetahuan yang dibentuk oleh interaksi antara faktor-faktor persekitaran kerja. Welch (1995) berpendapat bahawa kejayaan demi kejayaan yang dicapai berupaya meningkatkan efikasi. Sebaliknya kegagalan yang dilalui berpotensi menjadikan guru berefikasi rendah kerana telah wujud pertimbangan negatif terhadap kemampuan pengajaran guru. Dapatan-dapatan kajian lepas membuktikan bahawa faktor pengalaman mengajar guru-guru sekolah menengah menjadi penyumbang varians yang signifikan ke atas keyakinan guru dalam melaksanakan tugas-tugas pengajaran. Guru-guru yang berpengalaman mengajar antara sebelas hingga empat belas tahun berada pada puncak efikasi seseorang guru sekolah menengah (Johari, Ismail, Osman, & Othman, 2009a, 2009b).

### **Efikasi Kolektif Guru**

Dalam teori kognitif sosial, efikasi sendiri menjadi asas dalam konsep "reciprocal determinism". Menerusi konsep tersebut, pengalaman terbentuk hasil daripada interaksi yang wujud antara individu (selaku agen) dengan konstruksi personal, tingkah laku dan persekitaran. Kajian-kajian meta-analisis mengesahkan pengaruh konstruksi efikasi sendiri sebagai asas utama dalam konteks penyesuaian dan perubahan manusia (Fernández-Ballesteros, Díez-Nicolás, Caprara, Barbaranelli, & Bandura, 2002). Teori ini kemudian memperluaskan konsep sebab akibat peranan efikasi sendiri kepada amalan fungsi kolektif menerusi perkongsian efikasi. Tiap orang mengumpul pengetahuan, kecekapan dan sumber, saling menyokong, membentuk gabungan dan kerja bersama untuk menyelesaikan masalah dan memperbaiki kehidupan mereka. Goddard dan Goddard (2001) berpendapat kepercayaan efikasi merupakan konstruksi yang penting terhadap tingkah laku individu dan organisasi ke arah membentuk perubahan.

Efikasi kolektif masih merupakan bidang yang relatif baru. Antara kajian terawal ialah kajian yang dikendalikan oleh Bandura (1993) serta Loup dan Ellett (1993). Bandura (1997) mentakrifkan efikasi kolektif sebagai kepercayaan yang dikongsi dalam kumpulan mengenai keupayaan bersama untuk menyelaraskan dan melaksanakan tindakan-tindakan yang diperlukan ke arah mencapai hasil yang telah ditetapkan. Sementara Goddard, Hoy dan Hoy (2000) mendefinisikan efikasi kolektif guru sebagai konstruk yang mengukur kepercayaan guru mengenai kemampuan dan usaha kolektif (sekumpulan guru atau sekolah) untuk mempengaruhi pencapaian murid. Definisi ini

merujuk kepada kepercayaan bahawa usaha guru-guru dalam organisasi akan memberi kesan positif terhadap pencapaian murid.

Efikasi kolektif guru melibatkan hubungan kerja yang interaktif, memerlukan penyelarasan dan gabungan sosial yang dinamik. Efikasi kolektif juga ditakrifkan sebagai berkembangnya kekuatan pada peringkat kumpulan berbanding efikasi individu yang disatukan (Bandura, 2000, 2001). Efikasi kolektif menerapkan motivasi dan komitmen kumpulan atau organisasi ke dalam misi, keanjalan terhadap kesukaran dan langkah-langkah kejayaan. Goddard (2002) berpendapat jangkaan terhadap matlamat yang hendak dicapai adalah bergantung kepada interaksi dua dimensi pertimbangan, iaitu kecekapan melaksanakan tugas dan konteks tugas berlangsung. Kecekapan pengajaran guru di sesebuah sekolah mendorong kepada terbentuknya kepercayaan yang dikongsi di kalangan guru mengenai keupayaan kolektif guru dalam melaksanakan pengajaran, meliputi kaedah pengajaran, kemahiran, latihan dan kepakaran. Dimensi kedua, iaitu berkaitan konteks tugas merujuk kepada pertimbangan guru terhadap kelemahan dan kekuatan dalam menjalankan pengajaran, mernagkumi kebolehan dan motivasi murid serta perkara-perkara yang mempengaruhi pembelajaran murid di luar sekolah.

Kepercayaan kolektif menjadi asas dalam keupayaan kumpulan untuk bertindak. Menerusi kepercayaan kolektif, wujud interaksi yang dinamik yang membentuk gabungan pengetahuan dan kemahiran dari setiap ahli kumpulan. Menurut Bandura (1997), beberapa faktor yang menyumbang kepada interaksi yang dinamik, ialah percampuran pengetahuan dan kecekapan, bentuk struktur kumpulan, kecekapan ketua dan cara perhubungan antara ahli yang berinteraksi.

Kajian Bandura (1993), Goddard (2001), Goddard serta Hoy dan Hoy (2000) mendapati bahawa adanya pertalian yang kuat antara efikasi kolektif dengan perbezaan pencapaian murid di sekolah-sekolah sampel. Bandura (1993) mendapati bahawa kesan efikasi kolektif terhadap pencapaian murid lebih kuat berbanding faktor status sosial ekonomi terhadap pencapaian murid. Kajian Goddard, Sweetland & Hoy (2000) mendapati efikasi kolektif guru merupakan variabel peramal yang berkesan berbanding jantina, etnik dan status sosial ekonomi terhadap pencapaian murid sekolah rendah dalam matematik dan bacaan. Mereka mendapati efikasi kolektif guru menyumbang perbezaan antara sekolah sebanyak 53.27 peratus bagi matematik dan 69.64 peratus dalam bacaan. Kajian Cybulski, Hoy dan Sweetland (2005) memberi petunjuk bahawa efikasi kolektif memberi kesan positif secara langsung terhadap pencapaian bacaan dan matematik murid di sekolah-sekolah rendah.

Kajian Hoy, Sweetland dan Smith (2002) mengenai pengaruh status sosial ekonomi dan tekanan akademik ke atas efikasi kolektif dan pencapaian matematik pada peringkat sekolah mendapati efikasi kolektif merupakan faktor peramal utama ke atas pencapaian matematik pada peringkat sekolah

berbanding status sosial ekonomi dan tekanan akademik. Selain itu, ketiga-tiga variabel secara bersama menyumbang 45 peratus varians ke atas pencapaian matematik pada peringkat sekolah. menerusi pensampelan bertujuan (*purposive sampling*) sebanyak 97 daripada 149 buah sekolah menengah terlibat dalam kajian tersebut. Dapatan ini menyokong dapatan kajian-kajian terdahulu berkaitan peranan efikasi kolektif dalam pencapaian murid.

Dalam konteks keberkesanan kerja berkumpulan, efikasi kolektif merupakan faktor peramal yang kuat di samping memberi kesan mediator terhadap pencapaian berkumpulan (Little & Madigan, 1997). Selaku mediator antara organisasi dengan komuniti dan ekspektasi sekolah, efikasi kolektif didapati menerima pengaruh daripada faktor arahan. Efikasi kolektif juga dikenal pasti mempunyai hubungan yang kukuh dengan komuniti dan ekspektasi sekolah (Newman, Rutter, & Smith, 1989). Selanjutnya, kajian Goddard (2001) mendapati perbezaan pencapaian antara sekolah-sekolah dan kepelbagaian efikasi kolektif di kalangan guru mengikut bidang mempunyai hubungan dengan pengalaman kepakaran. Selain itu, kajian juga mendapati pencapaian sekolah yang lepas berkaitan dengan efikasi kolektif.

Menurut Goddard (2001), efikasi kolektif bermula apabila ahli kumpulan membuat pertimbangan terhadap pelbagai sumber maklumat untuk membentuk kepercayaan terhadap keupayaan kolektif dalam melaksanakan tugas mengikut aras pencapaian yang telah ditetapkan. Oleh itu, penilaian terhadap efikasi kolektif perlu melibatkan pengukuran kepercayaan yang dikongsi di kalangan ahli kumpulan.

### **Pengukuran Efikasi Kolektif**

Kepercayaan guru terhadap keupayaan organisasi, khususnya di peringkat sekolah disifatkan oleh Bandura (1992) sebagai ukuran kepercayaan efikasi kolektif di kalangan individu guru berkaitan pelbagai interaksi dalam bilik darjah. Terdapat dua kaedah yang boleh diguna untuk mengukur kepercayaan efikasi kolektif guru, iaitu menjumlahkan skor penilaian individu terhadap keupayaan diri dalam melaksanakan tugas dalam kumpulan, dan menjumlahkan skor penilaian individu terhadap keupayaan kolektif. Goddard (1998) dan Henson (2001) berpendapat agregat skor individu berkaitan efikasi personal guru ke peringkat sekolah bukanlah pengukuran yang tepat bagi menerangkan konstruksi efikasi kolektif. Menurut Bandura (2000), kedua-dua kaedah pengukuran saling bergantung kerana setiap individu berfungsi selaku agen dalam kelompok sosial mereka. Namun tidak bermakna kedua-dua kaedah penilaian bersifat saling berkaitan. Kaedah pengukuran yang kedua bersifat penilaian holistik dengan tumpuan terhadap aspek-aspek koordinasi, interaktif serta saling bergantung yang berlangsung dalam kumpulan.

## **Tujuan dan Hipotesis**

Kajian ini bertujuan untuk menentukan aras hubungan antara jenis latihan guru dan pengalaman mengajar dan pengaruh keduanya ke atas efikasi kolektif guru, di kalangan guru-guru sekolah menengah di Sabah. Bagi mencapai tujuan ini, maka kajian ini berhasrat menguji dua hipotesis, iaitu terdapat hubungan yang signifikan antara faktor pengalaman guru dengan efikasi kolektif guru. Hipotesis kedua menjangkakan faktor pengalaman guru berupaya menyumbangkan perbezaan ke atas efikasi kolektif guru. Aras signifikan yang diguna bagi pengujian hipotesis ialah  $p < .05$ .

## **Prosedur**

Kajian kuantitatif ini menggunakan reka bentuk kajian eks pos facto. Menerusi reka bentuk kajian ini, data-data berkaitan efikasi kolektif guru dikutip menggunakan instrumen yang dibina oleh Goddard (2002), iaitu "Collective Efficacy Scale" (CES). Instrumen ini terdiri daripada dua belas item yang membentuk dua dimensi, iaitu kecekapan umum pengajaran (6 item) dan analisis tugas pengajaran (6 item). Kecekapan umum pengajaran bermaksud penilaian guru terhadap pengetahuan dan kemahiran pedagogi rakan setugas dalam melaksanakan tugas pengajaran, yang meliputi, kaedah, latihan dan kepakaran yang dimiliki, di samping kepercayaan positif guru-guru ke arah mempengaruhi dan meningkatkan kemampuan murid yang lemah. Sementara dimensi analisis tugas pengajaran dikendalikan sebagai pertimbangan guru terhadap pelaksanaan pengajaran oleh rakan setugas, masalah yang dihadapi dan sumber-sumber pengajaran dan pembelajaran yang ada. Dalam ujian rintis yang telah dijalankan mendapati aras kebolehpercayaan CES berada pada alpha .75, dimensi kecekapan umum pengajaran (.77) dan analisis tugas pengajaran (.81).

Populasi kajian terdiri daripada 1792 orang guru terlatih yang mengajar di 27 buah sekolah menengah harian dalam lima daerah di Sabah. Sampel merupakan guru-guru biasa yang tidak memegang jawatan kanan pentadbiran dan bukan guru kaunselor. Daripada jumlah tersebut, sejumlah 1480 soal selidik yang berjaya dikumpulkan daripada 22 buah sekolah menengah di empat daerah, namun hanya 928 set (62.7%) sahaja yang boleh dianalisis. Data dianalisis dengan menggunakan teknik korelasi pearson dan ANOVA sehalu.

Responden terdiri daripada 310 orang guru lelaki (36%) manakala guru perempuan seramai 552 (64%). Jenis latihan guru dibahagi kepada empat kategori, guru-guru DPM (13%), KPLI (22%), DPLI (10%) dan B.Ed. (51%); manakala pengalaman mengajar dibahagi kepada enam kumpulan, iaitu kurang dari 3 tahun (19%), 3 - 6 tahun (24%), 7 - 10 tahun (20%), 11 - 14 tahun (20%), 15 - 18 tahun (12%) dan lebih dari 18 tahun (7%).

## Dapatan Kajian

**Jadual 2: Aras Efikasi Kolektif Guru**

	N	M	SD
Efikasi Kolektif	928	4.28	.64
Kecekapan Umum Pengajaran	928	4.71	.77
Analisis Tugas Pengajaran	928	3.86	.70

Sumber: Kajian Lapangan

Jadual 2 menunjukkan aras min efikasi kolektif guru-guru sekolah menengah di Sabah. Kepercayaan kolektif guru terhadap pengetahuan dan kemahiran pedagogi rakan setugas dalam melaksanakan tugas pengajaran, yang meliputi, kaedah, latihan dan kepakaran yang dimiliki berada pada aras tertinggi ( $M = 4.71$ ,  $SD = .77$ ) berbanding kemampuan kolektif guru terhadap pelaksanaan pengajaran oleh rakan setugas, masalah yang dihadapi dan sumber-sumber pengajaran dan pembelajaran yang ada ( $M = 3.86$ ,  $SD = .70$ ).

Menerusi analisis korelasi seperti yang dipaparkan dalam Jadual 3 menunjukkan jenis latihan guru tidak mempunyai hubungan yang signifikan ( $p < .05$ ) dengan efikasi kolektif ( $r = -.047$ ), kecekapan umum pengajaran ( $r = -.062$ ) dan analisis tugas pengajaran ( $r = -.017$ ). Manakala pengalaman mengajar didapati mempunyai pertalian signifikan pada aras yang sangat rendah dengan kepercayaan kolektif dalam analisis tugas pengajaran ( $r = .069$ ,  $p < .05$ ).

**Jadual 3: Korelasi Antara Pengalaman Guru Dengan Efikasi Kolektif**

		Efikasi Kolektif	Kecekapan Umum Pengajaran	Analisis Tugas Pengajaran
latihan	Pearson Correlation	-.047	-.062	-.017
	Sig. (2-tailed)	.164	.064	.619
	N	891	891	891
pengalaman	Pearson Correlation	.063	.042	.069
	Sig. (2-tailed)	.055	.205	.037
	N	928	928	928

Sumber: Kajian Lapangan

Dalam analisis ANOVA menunjukkan faktor-faktor pengalaman guru didapati tidak menghasilkan pengaruh yang signifikan ( $p < .05$ ) ke atas efikasi kolektif guru. Aras pengaruh jenis latihan guru ke atas efikasi kolektif keseluruhan ( $F = 2.037$ ,  $p = .107$ ) manakala pengalaman mengajar ( $F = 1.952$ ,  $p = .083$ ).



**Jadual 4: Perbezaan Efikasi Kolektif Mengikut Pengalaman Guru**

Sumber		Latihan Guru				Pengalaman Mengajar			
		SS	MS	F	Sig.	SS	MS	F	Sig.
Efikasi Kolektif	Between Groups	2.498	.833	2.037	.107	3.957	.791	1.952	.083
	Within Groups	362.603	.409			373.919	.406		
	Total	365.101				377.877			
Kecekapan Umum Pengajaran	Between Groups	3.918	1.306	2.197	.087	4.367	.873	1.476	.195
	Within Groups	527.218	.594			545.587	.592		
	Total	531.136				549.955			
Analisis Tugas Pengajaran	Between Groups	2.260	.753	1.518	.208	5.443	1.089	2.216	.051
	Within Groups	440.254	.496			453.000	.491		
	Total	442.514				458.443			

Sumber: Kajian Lapangan

### Kesimpulan dan Implikasi

Keyakinan guru-guru sekolah menengah dalam menilai keupayaan kolektif tertumpu pada aspek penguasaan pengetahuan dan kemahiran pedagogi rakan setugas dalam mencapai matlamat pendidikan sekolah, berbanding keyakinan terhadap kemahiran rakan setugas memahami masalah pembelajaran murid serta kemampuan mengatasinya. Tumpuan guru-guru terhadap kepercayaan efikasi kolektif yang tidak seimbang ini mendorong kepada terbentuknya budaya organisasi yang lemah, khususnya dalam menghadapi arus perubahan (Goddard & Goddard, 2001). Aras min skor yang sederhana dalam dimensi yang berkaitan secara langsung dengan pelaksanaan tugas asas guru kemungkinan berpunca daripada kelemahan faktor-faktor organisasi lainnya, seperti kepimpinan; sepertimana dapatan kajian Solomon (2007) yang menunjukkan aras efikasi kolektif guru dipengaruhi oleh kepimpinan transformasi yang dirujuk kepada cara tadbir urus sekolah. Menurut Leithwood dan Riehl (2003), pemimpin disifatkan sebagai individu yang bekerja dengan ahli-ahli organisasi untuk menentukan arah yang mampu mempengaruhi ahli-ahlinya untuk mencapai matlamat sekolah.

Dapatan ini agak membimbangkan kerana dapatan kajian-kajian lepas cenderung memperlihatkan perkaitan yang sinonim antara efikasi kolektif guru dengan pencapaian matlamat pengajaran sekolah (Goddard, Hoy, & Hoy, 2000). Bandura (2000) seterusnya menegaskan individu yang berefikasi tinggi tidak berupaya melaksanakan tugas dengan berkesan jika tidak mendapat sokongan daripada ahli-ahli yang lain. Efikasi guru secara individu tidak boleh dianggap sebagai kekuatan kumpulan tetapi guru perlu membentuk kesepaduan bagi mewujudkan kekuatan kolektif. Oleh itu, pencapaian matlamat organisasi menuntut usaha kolektif yang tinggi di kalangan ahli-ahlinya.

Hasil analisis data menunjukkan bahawa faktor-faktor pengalaman mengajar dan latihan guru tidak memberi pengaruh ke atas efikasi kolektif guru. Analisis perbezaan min menunjukkan pencapaian keseluruhan efikasi kolektif guru berada pada aras sederhana, selaras dengan hasil kajian yang dikendalikan oleh Kurz (2001).

Sebaliknya, dapatan kajian ini berbeza daripada dapatan kajian-kajian Egger (2006); Goddard (2003); Goddard dan Goddard (2001); Goddard, Hoy dan Hoy (2000); Goddard dan Skrla (2006), Knobloch dan Whittington (2002); dan Mackenzie (2001). Kajian Goddard dan Skrla (2006) yang mendapati pengalaman mengajar sebagai antara faktor penting dalam mempengaruhi perbezaan efikasi kolektif guru antara sekolah. Perbezaan dapatan ini besar kemungkinan disebabkan faktor peringkat sekolah yang dikaji, saiz sampel kajian dan perbezaan nilai profesionalisme. Menurut Louis, Marks dan Kruse (1996), persekitaran sekolah rendah yang lebih mudah dihadapi berbanding sekolah menengah yang mencabar, memberi peluang terbaik kepada guru-guru sekolah rendah membina keyakinan terhadap keupayaan diri.

Kajian-kajian lepas di atas mengambil sampel kurang daripada 452 orang guru berbanding 928 orang guru yang menjadi sampel dalam kajian ini. Menurut Pallant (2005) serta Hair, Black, Babin, Anderson dan Tatham (2006), saiz sampel sebanyak 400 sudah dianggap besar serta cenderung meningkatkan ralat pensampelan (yang antara kesannya ialah mengurangkan jarak perbezaan min antara kumpulan) yang boleh menjejaskan keputusan pengujian statistik. Sebaliknya, saiz sampel yang kecil berpotensi meningkatkan perbezaan min antara kumpulan.

Namun saiz sampel juga memberi implikasi sebaliknya terhadap aras dapatan secara statistik. Semakin besar saiz sampel maka semakin besar "power" dalam pengujian statistik hingga menjadikannya terlebih sensitif; dan berpotensi men"signifikan"kan kesan faktor yang terlalu kecil kerana terlebih "power". Dalam keadaan ini, selain bersandarkan kepada aras signifikan yang tinggi ( $p < .01$ ), penggunaan teknik Pelarasan Bonferroni dan min skor dapat membantu menerangkan perbezaan yang berlaku antara kumpulan dalam faktor-faktor pengalaman guru. Implikasi saiz sampel menjadi justifikasi kepada perbezaan dapatan kajian ini daripada dapatan kajian-kajian lepas.

Namun tidak dinafikan faktor falsafah dan akauntabiliti profesyen dalam pendidikan yang berbeza antara institusi pendidikan di barat dengan konteks pendidikan tempatan berpotensi menjadi punca utama perbezaan dapatan yang diperolehi. Andaian ini dibuat berdasarkan kepada perbezaan teknik analisis data yang digunakan. Misalnya, kajian-kajian Goddard (2003); Goddard dan Goddard (2001); Goddard, Hoy dan Hoy (2000); Goddard dan Skrla (2006); serta Knobloch dan Whittington (2002) menggunakan teknik regresi hierarki dan ANOVA faktor yang cenderung mengurangkan nilai varians sebagai kesan daripada interaksi antara pelbagai faktor yang digabungkan; namun dapatan mereka masih berupaya menghasilkan

perbezaan yang signifikan. Berbanding dengan dapatan kajian ini yang bersandarkan kepada penggunaan ANOVA sehala yang menguji pengaruh faktor-faktor pengalaman guru secara berasingan. Teknik ini sepatutnya cenderung menghasilkan dapatan yang signifikan kerana teknik ANOVA sehala hanya menguji satu faktor dalam satu-satu masa. Namun sebaliknya, faktor-faktor pengalaman guru tidak berupaya menyumbang perbezaan secara signifikan ke atas efikasi kolektif guru.

## References

- Anderson, L. M., Raphael, T. E., Englert, C.S., & Stevens, D. D. (1991). Teaching Writing With A New Instructional Model: Variations In Teachers' Beliefs, Instructional Practice, And Their Students' Performance. Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association, Chicago, 3-7 April.
- Ashton, P., & Webb, R. B. (1986). *Teachers' Sense Of Efficacy, Classroom Behavior And Student Achievement*. New York & London: Longman.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy In Cognitive Development And Functioning. *Journal of Educational Psychology, 28(2)*, 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise Of Control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (2000). Exercise Of Human Agency Through Collective Efficacy. *American Psychological Society, 9(3)*, 75-78.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review Of Psychology, 52*, 1-26.
- Buell, M., Hallam, R., Gamel-McCormick, M., & Scheer, S. (1999). A Survey Of General And Special Inservice Needs Concerning Inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education, 46*, 143-156.
- Cains, R. A., & Brown, C. R. (1996). Newly Qualified Teachers: A Comparative Analysis Of The Perceptions Held By B. Ed. And PGCE-Trained Primary Teachers Of Their Training Routes. *Journal of Educational Psychology, 16*, 257-270.
- Cybulski, T. G., Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2005). The Roles Of Collective Efficacy Of Teachers And Fiscal Efficiency In Student Achievement. *Journal of Educational Administration, 43(5)*, 439-461.
- Egger, K. J. (2006). *An Exploration of the Relationships Among Teacher Efficacy, Collective Teacher Efficacy, and Teacher Demographic Characteristics in Conservative Christian Schools*. Ph.D. Dissertation, University of North Texas, Denton.
- Feiman-Nemser, S., Schwille, S., Carver, C., & Yusko, B. (1999). *A Conceptual Review of Literature On New Teacher Induction*. NPEAT: Washington,

- DC. (ERIC Number: ED449147).
- Fernández-Ballesteros, R., Díez-Nicolás, J., Caprara, G.V., Barbaranelli, C., & Bandura, A. (2002). Determinants And Structural Relation Of Personal Efficacy To Collective Efficacy. *Applied Psychology: An International Review*, 51(1), 107-125.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Goddard, R. D. (1998). *The Effects Of Collective Teacher Efficacy On Student Achievement In Urban Public Elementary Schools*. Doctoral Dissertation (Abstract), The Ohio State University, Columbus.
- Goddard, R. D. (2001). Collective Efficacy: A Neglected Construct In The Study Of Schools And Student Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 467-476.
- Goddard, R. D. (2002). A Theoretical And Empirical Analysis Of The Measurement Of Collective Efficacy: The Development Of A Short Form. *Educational And Psychological Measurement*, 62(1), 97-110.
- Goddard, R. D. (2003). The Impact Of Schools On Teacher Beliefs, Influence, And Student Achievement: The Role Of Collective Efficacy Beliefs. In J. Raths & A. Mcaninch (Eds.), *Advances In Teacher Education, Vol. 6* (pp. 183-204). Westport, CT: Information Age Publishing.
- Goddard, R. D., & Goddard, Y. L. (2001). A Multilevel Analysis Of The Relationship Between Teacher And Collective Efficacy In Urban Schools. *Teaching And Teacher Education*, 17, 807-818.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A.W. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, And Impact On Students Achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Goddard, R. D., & Skrla, L. (2006). The Influence Of School Social Composition On Teachers' Collective Efficacy Beliefs. *Educational Administration Quarterly*, 42, 216-235.
- Goddard, R. D., Sweetland, S. R., & Hoy, W. K. (2000). Academic Emphasis Of Urban Elementary Schools And Student Achievement In Reading And Mathematics: A Multilevel Analysis. *Educational Administration Quarterly*, 36, 683-702.
- Goldhaber, D., & Anthony, E. (2006). *Indicators of Teacher Quality*. ERIC Digest. ED478408.
- Goodwin, B. (1999). *Improving Teaching Quality: Issues & Policies*. Policy Brief. Mid-Continent Regional Education Lab., Aurora, CO. Office of Educational Research and Improvement (ED). Washington DC.
- Greenwald, R., Hedges, L., & Laine, R. (1996). The Effect Of School Resources On Student Achievement. *Review of Educational Research*, 66, 361-396.
- Groves, K. A. (1998). *A Comparison Of Teachers' Sense Of Efficacy On Traditional And Alternatively Certified First Year Teachers*. Doctoral Dissertation, University of North Texas, Denton.

- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate Data Analysis*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Hegarty, S. (2000). Teaching As A Knowledge-based Activity. *Oxford Review of Education*, 26(3 & 4), 451-465.
- Henson, R. K. (2001). Teacher Self-Efficacy: Substantive Implications And Measurement Dilemmas. Keynote Address Given At The Annual Meeting Of The Educational Research Exchange, University Of North Texas, Denton.
- Housego, B. E. J. (1990) Student Teachers' Feelings Of Preparedness To Teach. *Canadian Journal of Education*, 15, 37-56.
- Hoy, W. K., Sweetland, S. R., & Smith, P.A. (2002). Toward An Organizational Model Of Achievement In High Schools: The Significance Of Collective Efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38, 77-93.
- Ingersoll, R. M., & Gruber, K. (1996). *Out Of Field Teaching And Educational Equality. Statistical Analysis Report*. American Institutes For Research In The Behavioral Sciences. National Center For Education Statistics. Washington DC.
- Jabatan Perangkaan Malaysia. (2006). *Buletin Perangkaan Sosial Malaysia 2006*. Kuala Lumpur: Jabatan Perangkaan Malaysia.
- Jabatan Perangkaan Malaysia. (2007). *Buletin Perangkaan Sosial Malaysia 2007*. Kuala Lumpur: Jabatan Perangkaan Malaysia.
- Johari, K., Ismail, Z., Osman, S., & Othman, A. T. (2009a). Pengaruh Jenis Latihan Guru Dan Pengalaman Mengajar Ke Atas Efikasi Guru Sekolah Menengah. *Jurnal Pendidikan Malaysia*, 34(2), 3-14.
- Johari, K., Ismail, Z., Osman, S., & Othman, A. T. (2009b). Pengaruh Kelayakan Guru Ke Atas Efikasi Guru Sekolah Menengah. Kertas kerja dibenteng dalam International Conference on Education, Brunei, 23-25 Mei.
- Knobloch, N. A., & Whittington, M. S. (2002). Factors that influenced beginning teachers' confidence about teaching in agricultural education. Proceedings of the annual meeting of the AAAE Central Region Agricultural Education Research Conference, St. Louis, MO.
- Kurz, T. B. (2001). An Exploration Of The Relationship Among Teacher Efficacy, Collective Teacher Efficacy, And Goal Consensus. *Dissertation Abstracts International: A. The Humanities And Social Sciences*, 62(07). (UMI No. 3020068).
- Little, B. L., & Madigan, R. M. (1997). The Relationship Between Collective Efficacy And Performance In Manufacturing Work Teams. *Small group Research*, 28(4), 517-534.
- Little, J. W. (1995). Subject Affiliation In High Schools That Restructure. In L. Santee Siskin & J. W. Little (Eds.), *The Subjects In Question: Departmental Organization In The High School* (pp. 172-200). New York: Teachers College Press.

- Louis, K. S., Marks, H. M., & Kruse, S. (1996). Teachers' Professional Community In Restructuring Schools. *American Educational Research Journal*, 33, 757-798.
- Loup, K., & Ellett, C. (1993). *The Teacher Self And Organizational Efficacy Assessment (TSOEA)*. Baton Rouge, LA: College Of Education, Louisiana State University.
- Mackenzie, S. (2001). Collective Efficacy And Collaborative Climate In Maine High Schools. *Dissertation Abstracts International*, 61(09) (UMI No. 9986550).
- Martin, A., Linfoot, K., & Stephenson, J. (1999). How Teachers Respond To Concerns About Misbehaviour In Their Classroom. *Psychology In The Schools*, 36, 347-358.
- Newmann, F. M., Rutter, R. A. & Smith, M. S. (1989). Organizational Factors That Affect School Sense Of Efficacy, Community, And Expectations. *Sociology of Education*, 62(4), 221-238.
- Pallant, J. F. (2005). *SPSS Survival Manual*. 2nd Ed. Sydney: Allen & Unwin.
- Ross, J. A. (1992). Teacher Efficacy And The Effects Of Coaching On Student Achievement. *Canadian Journal Of Education*, 17(1), 51-65.
- Solomon, C. B. (2007). *The Relationships Among Middle-Level Leadership, Teacher Commitment, Teacher Collective Efficacy, And Student Achievement*. Ph.D. Dissertation, University Of Missouri-Columbia, Columbia.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher Efficacy: Capturing An Elusive Construct. *Teaching And Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning And Measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Villa, R., Thousand, J., & Chapple, J. (1996). Preparing Teachers To Support Inclusion: Preservice And Inservice Programs. *Theory Into Practice*, 35, 42-50.
- Welch, A. (1995). The Self-Efficacy Of Primary Teachers In Art Education. *Issues In Educational Research*, 5, 71-84.