

PERANAN AMALAN BIMBINGAN DALAM MENINGKATKAN PEMBELAJARAN PROFESSIONAL GURU

***Salwati Shafee**
Zuraidah Abdullah (PhD)
Simin Ghavifekr (PhD)
Fakulti Pendidikan
Universiti Malaya
** salwashafee@gmail.com*

ABSTRACT

Changing the practice of teacher is not easy. In this case teachers need help and support to make such changes. In some countries like Malaysia, support for teachers is given through coaching. Effective coaching occurs when teachers and coaches equipped themselves with various knowledge and skills related to instructional coaching. This study examines the perceptions of teachers and coaches on the implementation of coaching practices in Malaysia schools. Additionally, it looks at how the form of instructional support given to teachers in helping them improve classroom practices. This article specifically addresses the application of five elements of coaching namely collaboration, support, feedback, reflect and trust. This study also looks at how these elements affect the development of teacher professionalism. Data for this quantitative study was collected based on a set of questionnaires which were distributed to 470 teachers and coaches in primary and secondary schools in Selangor and Sabah. Analysis of the findings were based on descriptive analysis using SPSS as well as inferential analysis using Smart PLS. The findings of this study provide an overview that the implementation of coaching in Malaysian schools based on the five elements of coaching were high. Hence, it is clear that the practice of coaching can help teachers and coaches make changes and improvements in teacher practices. The findings also show that certain elements of coaching were less practiced and therefore should be given more emphasis in the effort to help improve the teaching practices as well as students' learning outcomes.

Keywords: *Coaching, Continuous Profesional Development, Instructional Improvement, Teacher, Malaysia*

PENGENALAN

Pengajaran berkesan merupakan aspek yang penting dalam meningkatkan hasil pembelajaran. Barber dan Mourshed (2007) mencadangkan bahawa cara yang paling berkesan untuk meningkatkan hasil pengajaran dan pembelajaran adalah melalui peningkatan pengajaran. Malah, ia boleh dianggap sebagai jalan penyelesaian utama pihak sekolah dalam meningkatkan hasil pembelajaran (Darling-Hammond & Rothman, 2011). Sehubungan itu, guru-guru perlu dilengkapi dengan ilmu pengetahuan dan kemahiran yang membolehkan mereka untuk meningkatkan pengajaran mereka. Justeru, dalam usaha meningkatkan taraf profesionalisme guru, pelbagai latihan di semua peringkat diberikan kepada mereka melalui pembangunan profesional (Balan, Manko & Phillips, 2011). Guru-guru digalakkan untuk mengamalkan pengetahuan yang diperolehi daripada pelbagai latihan yang diberikan untuk memperbaiki amalan mereka. Walau bagaimanapun, tanpa dorongan dan sokongan yang sepatutnya, kesemua ilmu pengetahuan dan teori yang diperolehi tidak dapat dimanfaatkan untuk

peningkatan hasil pembelajaran (Richlin, 2001). Hal ini telah menyebabkan banyak program pembangunan profesional yang dilaksanakan adalah tidak berkesan (Balan, Manko & Phillips, 2011). Apabila ini berlaku, ia bercanggah dengan matlamat asal perkembangan profesional guru. Perubahan penting yang boleh menyebabkan peningkatan amalan pengajaran dan hasil pembelajaran tidak dapat dicapai. Oleh itu, guru-guru memerlukan sokongan untuk membantu mereka mengaplikasikan pengetahuan dan kemahiran yang diperolehi bagi memperbaiki pengajaran mereka.

Dalam masa yang sama, guru-guru digalakkan untuk menggunakan teori-teori yang diperolehi dari pelbagai latihan yang diterima di dalam pengejaran mereka, namun ada ketikanya guru gagal melaksanakannya. Hasil kajian Cassidy et al., (2009) menunjukkan bahawa hanya 10 peratus kemahiran dan strategi yang dipelajari dalam pembangunan profesional tradisional dilaksanakan di dalam bilik darjah. Oleh itu, untuk mengatasi masalah ini, di sesetengah negara seperti Malaysia, sekumpulan pembimbing pengajaran telah ditugaskan untuk memberi sokongan kepada bagi tujuan membantu mereka meningkatkan amalan pengajaran mereka (Cornett & Knight, 2009).

Latar Belakang Kajian

Dalam usaha membantu meningkatkan prestasi sekolah, guru perlu memperbaiki amalan pengajaran mereka. Sergiovanni dan Starrat (1979) dan Knight, (2007) menegaskan bahawa untuk memperbaiki arahan bilik darjah, ia harus bermula dengan guru. Pelan Pembangunan Pendidikan Malaysia (PPPM 2013-2025) telah menggariskan bahawa guru akan mendapat lebih banyak sokongan untuk membantu mengeksploitasi potensi mereka dalam pengajaran (KPM, 2013). Guru akan menerima sokongan untuk meningkatkan latihan pembangunan profesional yang berterusan dari pembimbing pedagogi yang dikenali sebagai SISC + (Pembimbing Pakar Peningkatan Sekolah). Pembimbing ini ditugaskan untuk membantu dan membimbing guru secara profesional melalui satu siri pemerhatian kelas selain menjalankan Komuniti Pembelajaran Profesional (KPP) bersama guru-guru (KPM, 2013).

Bimbingan instruksional dianggap sebagai cara yang sesuai untuk membantu guru meningkatkan amalan pengajaran mereka kerana ia melibatkan guru beworkshop dalam usaha untuk membangunkan dan meningkatkan amalan pengajaran guru dan pembelajaran murid (Harris & Muijs, 2005. Cornett & Knight, 2009). Kajian menunjukkan bahawa guru lebih suka mendapatkan bantuan langsung daripada rakan-rakan mereka daripada ketua mereka (Zepeda, 2007; Glickman, Gordon & Ross Gordon, 2007). Ini antara sebab mengapa guru memerlukan sokongan secara kolektif untuk membantu mereka mencapai penambahbaikan dalam pengajaran.

Kajian yang dijalankan oleh Akademi Kepimpinan Pengajian Tinggi (AKEPT) pada tahun 2011 mendapati hanya lima puluh peratus pengajaran dan pembelajaran disekolah adalah berkesan (KPM, 2013). Justeru itu, guru-guru memerlukan pembelajaran profesional yang berkesan yang bertujuan untuk memperolehi ilmu pengetahuan dan kemahiran yang dapat memperbaiki amalan mereka. Secara idealnya, guru akan mengaplikasikan kemahiran dan pengetahuan yang diperolehi dalam usaha meningkatkan amalan pengajaran mereka. dan meningkatkan hasil pembelajaran murid (Poskitt, 2014, Knight, 2007). Dalam situasi ini, bimbingan instruksional dari pembimbing akan membantu menyokong guru-guru untuk mengaplikasikan dan mempraktikkan teori-teori yang diperolehi dalam sesi pembelajaran profesional. Dengan adanya bimbingan di dalam kelas, ia akan bertindak sebagai "cermin" bagi guru-guru untuk membuat refleksi terhadap pengajaran mereka (Knight, 2007). Secara tidak langsung, sebagai seorang pemimpin, pembimbing instruksional memberikan sokongan kepada guru dan dalam masa yang sama, guru akan menunjukkan komitmen dalam usaha memperbaiki amalan mereka.

Bimbingan instruksional memberi peluang kepada guru untuk membuat keputusan yang lebih bijak selain memperoleh pengetahuan dan kemahiran baru yang diperlukan untuk mengubah amalan

profesionalisme mereka (Joyce & Showers, 1996; Joyce & Hujan, 1980; Knight, 2007; McCombs & Marsh, 2009; Bright, 2011). Melalui bimbingan juga, guru dapat membuat refleksi terhadap amalan pengajaran mereka, seterusnya meningkatkan hasil pembelajaran. Bantuan dan sokongan yang diterima melalui amalan bimbingan memudahkan guru untuk berkongsi masalah dan mencari jalan penyelesaian terhadap masalah yang dihadapi.

Pernyataan masalah

Dalam pembelajaran abad ke-21, guru bukan sahaja perlu memainkan peranan sebagai pengantara pengetahuan, tetapi mereka juga merupakan fasilitator (Hussain et al., 2000). Di Malaysia, walau bagaimanapun, fenomena yang biasa dilihat adalah guru-guru berlumba-lumba untuk menyempurnakan sukatan pelajaran bagi tujuan peperiksaan (McTighe & Brown, 2005; Caine & Caine, 2001). Justeru itu, sistem penilaian pendidikan di Malaysia adalah berasaskan penilaian (Abdul Halim, Nurul Hadiyani, Nor Amilawani, Nurhasyimah & Vicki Artika, 2016). Secara umumnya, pembelajaran di dalam kelas adalah berpusat kepada guru, dimana guru menjelaskan sesuatu perkara dan pelajar menulis nota, diikuti dengan latihan tubi (Lim, Fatimah & Tan, 2002; Maimunah, 2000). Aktiviti pembelajaran yang dijalankan di dalam kelas tidak menggalakkan pembelajaran yang berpusatkan pelajar. Sebaliknya, para pelajar adalah pasif, kurang minat untuk belajar dan langsung tidak mempunyai ruang untuk mereka berkeaktiviti (Tan & Arshad, 2014).

Dalam hal ini, adalah penting untuk guru mengubah pendekatan mereka dalam pengajaran dan ini dapat dicapai melalui amalan bimbingan. Sullivan (1980) mencadangkan bahawa melalui bimbingan, sokongan pengajaran diberikan kepada guru apabila guru bersedia untuk berubah dan memerlukan bantuan untuk menangani masalah pengajaran mereka. Dalam hal ini juga hubungan guru dan pembimbing juga harus dibina (Knight, 2011). Walau bagaimanapun, kerana guru-guru adalah individu yang berbeza dari segi peribadi dan profesional, tidak semua orang dapat mengenal pasti keperluan pengajaran mereka sendiri atau sanggup menerima sokongan daripada orang lain (Knight, 2011). Namun, sebagai seorang pemimpin, pembimbing boleh membantu guru mengatasi masalah ini dengan menyediakan jumlah sokongan yang diperlukan oleh guru bagi membantu memperbaiki amalan mereka.

Salah satu halangan dalam meningkatkan amalan pengajaran ialah penyeliaan bilik darjah secara tradisional yang dijalankan oleh pentadbir merupakan bentuk satu penilaian. Secara idealnya, pemerhatian di dalam bilik darjah atau juga disebut sebagai penyeliaan klinikal adalah bertujuan untuk membantu guru meningkatkan amalannya (Glickman et al., 2005). Ia biasanya dilakukan oleh pentadbir dan ia adalah satu bentuk bimbingan kepada guru supaya mereka boleh merujuk kepada laporan yang dibuat oleh penyelia untuk mengetahui kelemahan atau kekuatan amalan mereka supaya penambahbaikan terhadap amalan mereka boleh dilakukan (Glickman et al., 2005; Mohd Zawawi, 2002). Justeru itu, laporan penyeliaan yang baik dan berkesan harus mengandungi cadangan kepada guru untuk memberi tumpuan kepada hasil pembelajaran pelajar, strategi pengajaran dan perbincangan dengan rakan sekerja (Sullivan & Glanz, 2000). Ia juga harus menggalakkan persekitaran kerja yang positif di kalangan guru yang membolehkan mereka berkolaborasi dan menghormati satu sama lain (Cukai, 2001). Walau bagaimanapun, seperti yang dilaporkan oleh Jemaah Nazir Sekolah, Kementerian Pendidikan (2007) kelemahan yang paling ketara dalam pengurusan penyeliaan klinikal di sekolah adalah pentadbir gagal menghasilkan laporan penyeliaan yang berkualiti dan ini telah mengakibatkan kegagalan dalam memperbaiki amalan instruksional dalam kalangan guru.

Berdasarkan laporan Jemaah Nazir (KPM, 2010) juga turut disebut sebab ketidakberkesanan pelaksanaan penyeliaan klinikal adalah kerana pengetua sekolah tidak menyediakan latihan yang sepatutnya berkaitan penyeliaan kepada guru kanan, ketua bidang atau ketua panitia supaya mereka boleh menjalankan penyeliaan yang efektif terhadap guru-guru. Bukan itu sahaja, kebanyakan masa

pengetua terlalu sibuk dengan tanggungjawab lain yang meliputi pengurusan disiplin sekolah, PIBG, kurikulum dan pengurusan sukan dan hal-hal lain yang berkaitan dengan pengurusan sekolah dan kesejahteraan pelajar, dan disebabkan itu, pengetua tidak mempunyai masa yang cukup untuk membuat penyeliaan bilik darjah (MOE, 2010).

Pada hakikatnya, bimbingan yang dilakukan adalah berfokuskan penilaian dan dianggap sebagai ancaman kepada guru (Malm, 2009; Tol 2009). Malah, ia sama sekali tidak menggalakkan peningkatan pengajaran dan guru-guru enggan berkongsi masalah yang dihadapi kerana mereka tidak mempercayai penyelia (Malm, 2009; Tol 2009). Walaupun terdapat hasil kajian yang menunjukkan bahawa penyeliaan klinikal tradisional meningkatkan amalan pengajaran, namun jumlahnya terlalu kecil (Donaldson, 2009). Guru-guru sering merasakan yang mereka tidak mendapat sokongan dari pihak pentadbir kerana pentadbir tidak mempunyai masa yang mencukupi untuk memberikan perhatian sepenuhnya dalam membantu guru meningkatkan amalan pengajaran mereka (Sergiovanni, 1995; Knight, 2007). Walaupun penyeliaan bilik darjah berlaku, ia tidak pernah difokuskan untuk membangunkan amalan guru kerana tidak ada tindakan lanjut yang diambil apabila pemerhatian di kelas telah selesai. Walau bagaimanapun, tidak dinafikan dalam kes tertentu penyelia memberikan maklum balas mengenai proses pengajaran dan pembelajaran serta justifikasi mengapa guru hanya dapat mencapai markah tertentu berdasarkan pemerhatian penyelia (Veloo et al, 2013). Oleh itu, penyeliaan yang dijalankan adalah lebih bersifat birokratik dan autokratik (Haliza, 2005; Baharom 2002). Ini adalah bertentangan dengan tujuan sebenar penyeliaan dijalankan iaitu untuk meningkatkan amalan pengajaran yang menjurus kepada peningkatan hasil pembelajaran. Kajian yang dijalankan oleh Sharifah (2001) menunjukkan bahawa pemerhatian di dalam kelas yang dijalankan oleh pentadbir tidak refleksi tahap kompetensi penyelia. Ini kerana, pemimpin sekolah diberi latihan dalam pengurusan sekolah tetapi tidak ada latihan khusus yang diberikan mengenai cara pelaksanaan penyeliaan bilik darjah yang sepatutnya bagi membantu pengajaran guru (Mardhiah & Rabiatul Adawiyah, 2016). Ini menunjukkan bahawa secara ideal, pengawasan klinikal perlu dilakukan untuk meningkatkan amalan guru tetapi pada hakikatnya, apa yang sebenarnya dilakukan oleh penyelia tidak selaras dengan tujuan asal penyeliaan klinikal. Walau bagaimanapun, dengan wujudnya amalan bimbingan, guru-guru akan diberi sokongan kepada untuk meningkatkan pengajaran mereka bagi meningkatkan hasil pembelajaran. Seperti yang dinyatakan sebelum ini, pemerhatian bilik darjah boleh mendatangkan kesan negatif kepada sesetengah guru (Malm, 2009; Tol, 2009), namun pelaksanaan amalan bimbingan akan memberi sokongan dan peluang kepada guru untuk peningkatan profesionalisme mereka. Beberapa kajian yang dijalankan menunjukkan bahawa amalan bimbingan adalah elemen penting dalam meningkatkan amalan kemahiran baru yang diperolehi melalui proses pembangunan profesional (Bush, 1984; Knight, 2007).

Terdapat juga kajian yang mencadangkan bahawa guru-guru baharu dan juga guru-guru yang mempunyai pencapaian yang rendah merupakan individu yang akan mendapat manfaat daripada latihan pembangunan profesional (Hopkins, Ainscow & West, 1994; Knight, 2007). Walau bagaimanapun, ia bergantung kepada kesediaan para guru untuk mempelajari kemahiran baharu dan komitmen mereka yang akan menentukan kejayaan mereka dalam melakukan perubahan terhadap amalan pengajaran mereka (Rudman, 1999; Knight, 2007). Namun begitu, amalan bimbingan merupakan satu bentuk pembangunan profesional untuk meningkatkan pengajaran guru (Glickman, Gordon & Gordon, 2007) serta dapat meningkatkan pembelajaran dan pemahaman pelajar (Griffin, 1983; Darling-Hammond & Rothman, 2011; Isaac & Magnuson, 2011). Prince, Snowden dan Matthews (2010) mencadangkan bahawa amalan bimbingan membolehkan perubahan yang signifikan berlaku dalam pembangunan profesional di kalangan guru-guru di mana mereka boleh membuat refleksi diri dan berkolaborasi dengan guru-guru lain bagi tujuan pembangunan amalan bilik darjah. Guru-guru yang terlibat dengan amalan bimbingan lebih bersedia untuk melaksanakan idea-idea baru dalam pengajaran mereka berbanding dengan mereka yang tidak terlibat dalam amalan tersebut (Showers & Joyce, 1996; Cornett & Knight, 2008). Ini menunjukkan bahawa, bimbingan secara

kolektif membantu meningkatkan kemahiran guru seterusnya meningkatkan pembelajaran di bilik darjah. Idea ini disokong lagi oleh dapatan kajian yang menunjukkan bimbingan secara kolektif memberikan peluang kepada guru untuk berkongsi pelbagai idea amalan bilik darjah disamping turut membina kemahiran baru. Oleh itu, apabila amalan bimbingan dilaksanakan di dalam bilik darjah, guru-guru dapat mengubah norma amalan bilik darjah dengan idea-idea baru mereka (Joyce & Showers, 1984; Knight, 2007). Ini menunjukkan bahawa melalui sokongan dan bantuan langsung yang diterima, ia boleh membawa kepada peningkatan amalan bilik darjah serta hasil pembelajaran murid. Namun begitu, apa sahaja bentuk perubahan yang sepatutnya berlaku di dalam bilik darjah bergantung pada tahap motivasi guru dan kesediaan mereka untuk mengubah dan memperbaiki amalan professional mereka. Sokongan dan bantuan yang diterima daripada rakan sekerja mereka akan menjadi dorongan untuk perubahan tersebut berlaku. Secara keseluruhannya, amalan bimbingan dapat membantu guru-guru dalam pembangunan professional mereka kerana dengan adanya amalan bimbingan, guru-guru mendapat sokongan untuk membuat perubahan terhadap amalan bilik darjah seterusnya meningkatkan hasil pembelajaran murid.

Sorotan Kajian

Guru-guru boleh meningkatkan profesionalisma mereka dengan cara meningkatkan ilmu pengetahuan dan kemahiran pedagogi serta meningkatkan hubungan di kalangan guru dan pelajar (Elmore, 2004; Guskey & Yoon, 2009). Namun begitu, kegagalan mendapatkan sokongan yang sesuai akan menghalang proses perubahan dari berlaku (Cornett & Knight, 2009). Sekiranya guru diminta untuk meningkatkan hasil pembelajaran tetapi tanpa ilmu pengetahuan dan kemahiran yang sesuai serta ketiadaan bimbingan, peningkatan terhadap amalan bilik darjah atau hasil pembelajaran tidak akan berlaku. Oleh itu, pembangunan profesionalisme guru melalui amalan bimbingan dilihat sebagai cara lain untuk memberi sokongan kepada guru dalam meningkatkan amalan mereka. Dalam amalan bimbingan, satu cara untuk pembimbing dan guru meningkatkan pengajaran adalah dengan memberi tumpuan pada tingkah laku, pengetahuan isi kandungan, arahan langsung dan penilaian formatif (Knight, 2007). Dengan memberi tumpuan kepada bidang-bidang ini, guru-guru akan dapat memberi tumpuan kepada peningkatan pengajaran mereka dan dalam masa yang sama pembimbing akan membantu guru mencapai matlamat mereka.

Justeru, pembangunan professional guru adalah penting dalam menjamin peningkatan sekolah yang mampan. Malahan ia terbukti dalam pelbagai hasil penyelidikan dan amalan (Harris & Bennett, 2001). Secara teori, perkembangan profesional adalah berkait rapat dengan peningkatan pengajaran. Ini kerana melalui pembelajaran profesional, guru dapat memperoleh pengetahuan dan kemahiran baru yang dapat membantu mereka memperbaiki amalan mereka. Pembelajaran profesional adalah sebahagian daripada perkembangan profesional guru. Dalam pembelajaran profesional, guru berpusat sebagai pelajar (Poskitt, 2014). Pembelajaran profesional adalah pendekatan yang biasa digunakan untuk guru untuk membangunkan pengetahuan dan kemahiran pengajaran (Poskitt, 2014). Hubungan yang kuat antara peranan bimbingan dalam menyokong perkembangan profesional guru adalah sebab mengapa teori perkembangan profesional menjadi salah satu teori yang menyokong kajian ini. Selain itu, pengetahuan dan kemahiran yang tepat adalah antara faktor yang penting dalam membantu guru meningkatkan amalan mereka.

Sebagai pelajar dewasa, guru diberi kuasa untuk membangunkan profesionalisme mereka melalui pembelajaran berterusan untuk meningkatkan nilai, amalan dan pengetahuan (Easton, 2008). Melalui pembelajaran profesional, guru-guru memperolehi pengetahuan dan kemahiran baru yang akan digunakan dalam amalan bilik darjah mereka bagi tujuan meningkatkan hasil pembelajaran. Guskey (2009) dan Timperley et al. (2007) menjelaskan bahawa untuk meningkatkan amalan pengajaran, guru perlu menghabiskan masa yang berkualiti untuk mempelajari ilmu pengetahuan dan kemahiran baru semasa pembangunan profesional. Bagi tujuan pembangunan profesional guru, pelbagai aktiviti

pembelajaran profesional seperti bimbingan, pemerhatian rakan sekerja, maklum balas serta kemahiran latihan yang berkaitan dapat meningkatkan pengetahuan guru dan amalan pengajaran (Ingvarson, Meiers & Beavis, 2005). Ia terpulang kepada individu guru untuk memilih pengetahuan dan kemahiran yang akan digunakan untuk meningkatkan amalan mereka dengan berkesan.

Bagi meningkatkan keberkesanan pembelajaran profesional, guru-guru harus dibenarkan untuk menyuarakan pandangan mereka sendiri dan bertanggungjawab penuh terhadap keputusan yang dibuat (Vangrieken, Meredith, Packer & Kyndt, 2017). Hal ini akan dapat meningkatkan rasa tanggungjawab para guru tentang pengetahuan dan motivasi untuk berjaya (Vangrieken et al., 2017). Hasil kajian jelas menunjukkan bahawa interaksi guru dengan pembimbing adalah faktor yang paling berpengaruh dalam mengubah pandangan guru dan amalan pengajaran serta komitmen mereka terhadap pembangunan profesional (Akerson et al., 2009; Aubusson et al., 2007; Graham, 2007). Ia juga penting untuk membuat guru menyedari bahawa semasa pembangunan profesional, persekitaran pembelajaran yang selamat perlu diwujudkan untuk membantu guru melibatkan diri dalam pembelajaran inkuiri secara kolektif. Pada masa yang sama, ia juga akan mewujudkan keperluan untuk guru berubah dan menjadi sebab penglibatan mereka dalam pembelajaran profesional (Vangrieken et al., 2017).

Kolaborasi di kalangan guru adalah asas kerja yang berkesan di kalangan guru. Walau bagaimanapun, kerjasama dan kesepakatan antara guru seharusnya menjadi sebahagian daripada susasana kerja mereka. Ini bermaksud bahawa guru-guru harus mempunyai minda yang terbuka untuk berkongsi amalan mereka dengan orang lain yang akhirnya akan membantu guru mencapai tahap kematangan yang lebih tinggi (Vangrieken et al., 2017). Keterbukaan ini akan menggalakkan guru-guru menjadi lebih yakin untuk berkongsi pengalaman dan amalan mereka di luar tahap jangkaan mereka (Gallagher et al., 2011; Nelson, 2009; Parker et al., 2012). Kolaborasi guru dan sikap terbuka mungkin kelihatan mencabar (Wells & Feun, 2007) tetapi ini adalah aspek teras perkembangan profesional guru (Vangrieken et al., 2017). Kolaborasi guru dalam pembangunan profesional akan mengambil autonomi dan kebebasan guru dalam membuat keputusan berkaitan dengan pelajaran dan amalan masing-masing (Jones et al., 2013). Bukan itu sahaja, hubungan yang lemah dan hubungan interpersonal yang bermasalah antara guru dan pembimbing juga akan menjejaskan perkembangan profesional guru (Jones et al., 2013; Attard, 2012). Oleh itu, adalah sangat penting untuk pembimbing mengaplikasikan pengetahuan yang tepat serta kemahiran interpersonal dan teknikal yang sepatutnya dalam memberi bimbingan kepada guru-guru.

Murujuk kepada teori bimbingan, amalan bimbingan adalah satu bentuk sokongan yang diberikan kepada guru-guru. Ia digunakan sebagai satu bentuk strategi pembangunan profesional untuk guru meningkatkan kecekapan mereka (Thomas, Bell, Spelman, & Briody, 2015; Elsenberg, 2016). Terdapat beberapa aspek bimbingan yang akan membantu guru dalam meningkatkan amalan pengajaran dan hasil pembelajaran. Salah satu model kontemporari bimbingan ialah Bimbingan Instruksional yang dibangunkan oleh Knight (2003). Knight (2007) menyenaraikan ciri-ciri bimbingan pengajaran iaitu mengatasi ketakutan, kolaborasi, menunjuk cara, pemerhatian dan memberi maklum balas, sokongan serta membina hubungan emosi (Knight, 2007). Salah satu asas amalan bimbingan adalah kolaborasi. Sebagai peserta proses pembelajaran dan juga rakan kongsi (partnership), guru perlu merasakan pengalaman dan pendapat mereka dihargai dan dihormati dan terlibat secara aktif dalam proses pembelajaran untuk membantu mereka berkembang dan berubah (Knowles, 1990, Knight, 2011). Kolaborasi memberi tumpuan kepada kualiti hubungan yang berterusan antara pembimbing dan guru. Ia adalah ciri-ciri yang paling utama dalam amalan bimbingan (Knight, 2011). Konteks bimbingan pengajaran yang ideal menekankan peranan guru sebagai rakan kongsi dalam aktiviti pembangunan profesional mereka (Thomas, Bell, Spelman, & Briody, 2015; Knight, 2011). Dalam hal ini, guru dan pembimbing berkolaborasi untuk membincangkan masalah yang dihadapi oleh guru yang berkaitan dengan amalan bilik darjah mereka. Dalam pembelajaran kolaboratif, guru

dapat membuat refleksi terhadap amalan mereka dan ini menjadi sebab kesediaan dan komitmen mereka untuk memperbaiki amalan bilik darjah mereka. Cara ini adalah lebih berkesan berbanding dengan situasi dimana guru diminta untuk melakukan perubahan dilakukan tanpa dapat memahami keputusan yang dibuat atau membuat refleksi terhadap amalan sendiri. Kegagalan untuk memahami dan membuat refleksi terhadap amalan mereka mengakibatkan motivasi dan komitmen yang rendah terhadap perubahan. Ini juga sejajar dengan teori bimbingan yang menekankan aspek perkongsian tanggungjawab untuk meningkatkan hasil pembelajaran dan komitmen dalam membuat penambahbaikan dalam amalan mereka.

Selain itu, kepercayaan juga adalah sangat penting dalam memastikan keberkesanan amalan bimbingan. Dengan adanya kepercayaan, konflik dan ketidaksepakatan dapat diselesaikan dengan mudah. Apabila kepercayaan wujud diantara guru dan pembimbing, ia akan memudahkan mereka untuk berkongsi masalah dan pandangan yang berkaitan dengan amalan profesional mereka. Walau bagaimanapun, konflik tidak semestinya dianggap sebagai satu aspek yang negatif. Sebaliknya, ia dapat membantu guru untuk menyesuaikan idea dan membuka peluang pembelajaran kolaboratif (Attard, 2012; Snow-Gerono, 2005; Vause, 2009). Dengan kehadiran konflik, guru-guru belajar mengakui kelemahan dalam amalan mereka dan pada masa yang sama cuba untuk membebaskan diri dari zon selesa mereka (Brodie, 2014). Kolaborasi antara pembimbing dan guru akan membantu guru untuk membuat refleksi yang akan membolehkan perubahan dalam amalan pengajaran berlaku.

Banyak hasil kajian yang telah membuktikan bahawa amalan bimbingan telah dapat meningkatkan pemindahan ilmu ("knowledge transfer") (Cornett & Knight, 2009) yang juga berkait rapat dengan peningkatan profesional guru (Elsenberg, 2016). Melalui bimbingan pengajaran, guru dapat meningkatkan pencapaian pelajar dengan mempelajari dan melaksanakan idea dan amalan baru dalam kelas (Cornett & Knight, 2009). Dengan adanya pengetahuan dan kemahiran yang tepat, bimbingan pengajaran menyediakan bentuk sokongan kepada guru untuk melaksanakan amalan pengajaran yang terbaik. Amalan bimbingan menyokong inisiatif pembelajaran dengan tumpuan utama kepada pelajar, penetapan matlamat dan kesaksamaan. Oleh itu, ia membolehkan guru membuat refleksi terhadap amalan mereka dan mewujudkan hubungan bukan sahaja dalam aspek pembelajaran individu bahkan juga kehidupan profesional atau peribadi mereka (Ciporen, 2015). Amalan bimbingan menyokong pembelajaran guru melalui dengan refleksi sendiri terhadap amalan mereka disamping membuat perubahan terhadap pengetahuan dan kemahiran yang diperoleh melalui pembangunan profesional dan mengubahnya menjadi amalan kelas. Dengan adanya amalan bimbingan, guru-guru akan dapat membuat refleksi, dan akan lebih prihatin terhadap keputusan yang melibatkan tingkah laku mereka di bilik darjah (Ciporen, 2015; Elsenberg, 2016). Dalam erti kata lain, melalui proses amalan bimbingan, guru akan dapat memikirkan tentang pengajaran mereka dan membuat keputusan tentang amalan terbaik yang akan membantu mereka memperbaiki amalan bilik darjah seterusnya meningkatkan hasil pembelajaran. Dalam melakukan perubahan kepada amalan bilik darjah, guru perlu diberikan peluang untuk bersuara dan membuat pilihan kerana ini akan membolehkan guru mengubah idea mereka menjadi kenyataan (Elmore, 2004, Knight, 2006). Pada peringkat ini, bimbingan menjadi saluran yang membolehkan perubahan dalam bilik darjah berlaku (Fullan & Knight, 2011). Dalam hal ini pembimbing memainkan peranan sebagai ejen perubahan (Deussen et al., 2007; Fullan & Knight, 2011; Killion, 2009; L'Allier et al., 2010) Perbincangan idea antara pembimbing dengan guru berkaitan amalan bilik darjah membolehkan guru melaksanakan inisiatif baru dalam kelas mereka (Fullan & Knight, 2011). Sokongan pembimbing kepada guru adalah penting untuk memudahkan perubahan amalan pengajaran guru seterusnya meningkatkan hasil pembelajaran (Brown, Stroh, Fouts, & Baker, 2005).

Kajian terdahulu juga membuktikan peranan pembimbing dalam guru-guru berkembang secara profesional (Joyce & Showers, 1980; Knight, 2007; McCombs & Marsh, 2009; Bright, 2011, Elsenberg, 2016). Mereka membantu guru untuk memudahkan pembelajaran, memberi maklum balas

dan sokongan serta mengatasi cabaran dalam melaksanakan strategi baru (Borman & Feger, 2006; Deussen et al., 2007; Joyce & Hujan, 2002; Veenman & Denessen, 2001; Walpole & Blamey, 2008, Elsenberg, 2016). Dengan adanya gambaran yang jelas tentang peranan pembimbing akan memudahkan mereka untuk mengutamakan tanggungjawab bagi tujuan memaksimumkan kesan amalan bimbingan (Killion, 2009; L'Allier et al., 2010; Marsh et al., 2009). Secara keseluruhan, amalan bimbingan adalah satu bentuk pembelajaran dewasa yang menekankan kolaborasi guru untuk membantu mengembangkan profesionalisme mereka sambil membuat perubahan positif pada amalan pengajaran, hasil pembelajaran dan peningkatan sekolah secara keseluruhan. Ini adalah selaras dengan matlamat utama perkembangan profesionalisme guru bagi meningkatkan amalan guru dan hasil pembelajaran murid. Penambahbaikan berterusan dalam amalan pengajaran melibatkan pembangunan kepakaran yang berbentuk kontinum (Ericsson, 2006). Pembangunan kepakaran bermakna peningkatan pengetahuan dan kemahiran dan ini dapat dicapai dengan menumpukan perhatian kepada aspek-aspek amalan pengajaran tertentu yang memerlukan peningkatan dan penambahbaikan melalui maklum balas (Ericsson, 2006). Amalan bimbingan membolehkan guru mengembangkan kepakaran mereka dalam amalan pengajaran dengan menerima maklum balas daripada pembimbing. Walau bagaimanapun, penambahbaikan pengajaran adalah proses yang panjang yang melibatkan satu bentuk sokongan dan peribagai aspek yang berkaitan dengan peningkatan pengajaran.

Ringkasnya, proses peningkatan pengajaran bermula dengan sesi pembangunan profesional, diikuti dengan transformasi pengetahuan dan kemahiran dan berakhir dengan menghasilkan amalan pengajaran yang berkesan. Semua ini akan menyumbang ke arah meningkatkan hasil pembelajaran dan penambahbaikan sekolah. Salah satu faktor yang paling penting dalam menentukan kesan amalan bimbingan dalam peningkatan pengajaran adalah jumlah masa yang diperuntukkan oleh pembimbing dalam memberikan sokongan dan bantuan kepada guru-guru di dalam kelas. Dalam masa yang sama juga, pembimbing perlu mempunyai pengetahuan berkaitan amalan bimbingan (David, 2007). Semasa pemerhatian di dalam bilik darjah, pembimbing menjadi cermin kepada guru untuk membantu mereka membuat refleksi terhadap amalan mereka dan ini biasanya dilakukan semasa perbincangan sebelum dan selepas pemerhatian atau ketika sesi maklumbalas (Blasé & Blasé, 1999; Knight, 2007). Amalan bimbingan juga menggalakkan guru-guru untuk mencuba idea baru untuk meningkatkan amalan pengajaran terutama apabila mereka mendapat sokongan daripada pembimbing selepas menghadiri sesi pembangunan profesional (Neufeld & Roper, 2003). Dengan sokongan yang diterima dari pembimbing, proses transformasi pengetahuan berlaku yang membolehkan guru membuat penambahbaikan dalam pengajaran mereka. Oleh itu, kajian ini membincangkan penerapan lima elemen amalan bimbingan iaitu kolaborasi, sokongan, maklum balas, refleksi dan kepercayaan dalam membantu guru meningkatkan amalan mereka. Di samping itu, ia juga akan melihat pengaruh amalan bimbingan terhadap pembelajaran profesional dalam membantu guru untuk membuat penambahbaikan terhadap amalan pengajaran. Dapatan kajian ini dibincangkan berdasarkan objektif kajian seperti berikut:

1. untuk mengenal pasti persepsi guru dan pembimbing terhadap amalan bimbingan dan pembelajaran profesional guru
2. untuk mengenalpasti hubungan antara aspek bimbingan dan pembelajaran profesional guru

Bagi menjawab objektif kajian, hipotesis berikut turut diuji:

H1: Terdapat hubungan yang signifikan antara konstruk kolaborasi dengan pembelajaran profesional guru

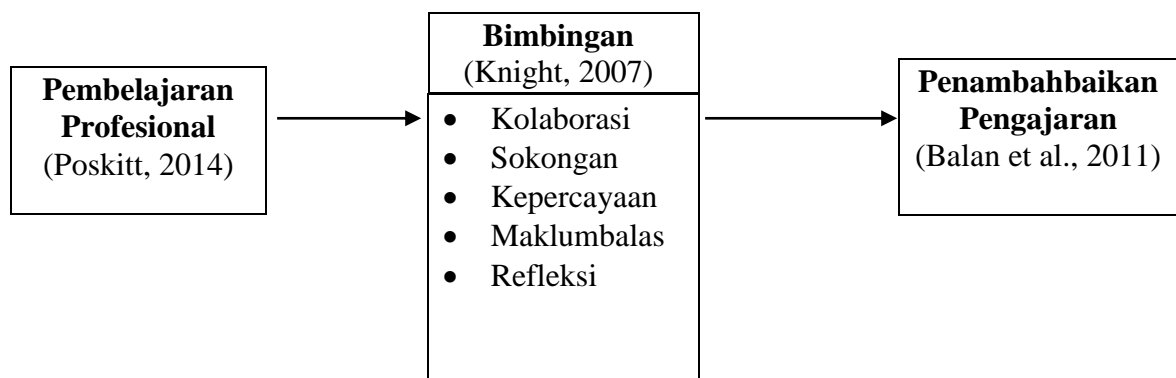
H2: Ada hubungan yang signifikan antara konstruk sokongan dengan pembelajaran profesional guru

H3: Terdapat hubungan yang signifikan antara konstruk maklum balas dengan pembelajaran profesional guru

H4: Terdapat hubungan yang signifikan antara konstruk refleksi dengan pembelajaran profesional guru

H5: Terdapat hubungan yang signifikan antara konstruk kepercayaan dengan pembelajaran profesional guru

Kerangka Kerja Konseptual untuk kajian ini telah dibina berdasarkan tiga teori utama iaitu Teori Pembangunan Profesional (Poskitt, 2014); Teori Bimbingan Instruksional (Knight, 2007) serta Teori Penambahbaikan Instruksional (Balan, Manko & Phillips, 2011). Rajah 1 menunjukkan teori-teori asas yang digunakan dalam kajian ini dan menunjukkan bagaimana pembelajaran profesional boleh mempengaruhi peningkatan pengajaran dan sebaliknya.



Rajah 1. Kerangka Konsep

METODOLOGI KAJIAN

Kajian ini dijalankan berdasarkan reka bentuk penyelidikan kuantitatif. Oleh itu, data dalam kajian ini telah diperolehi dengan menggunakan satu set soal selidik. Ini adalah selaras dengan tujuan kajian yang bertujuan untuk melihat pelaksanaan amalan bimbingan di sekolah-sekolah di Malaysia. Kajian kuantitatif ini melibatkan analisis statistik dan analisis inferensi yang bertujuan untuk meneroka hubungan antara pemboleh ubah (Burns & Grove, 2011) yang terlibat dalam pelaksanaan amalan bimbingan di sekolah-sekolah Malaysia.

Sampel Kajian

Bagi tujuan kajian ini, 393 guru dan 77 pembimbing (SSC +) dari Selangor dan Sabah telah dipilih sebagai sampel bertujuan yang membawa kepada jumlah keseluruhan 470 responden. Para guru dan pembimbing dipilih berdasarkan penglibatan mereka dalam pelaksanaan amalan bimbingan di sekolah.

Instrument Kajian

Bagi tujuan pengumpulan data, sejumlah 1500 soal selidik telah diedarkan dan hanya 470 soal selidik yang lengkap dikembalikan. Instrumen ini telah disesuaikan daripada empat instrumen yang berbeza daripada kajian sebelumnya (Reed, 2015; Frye, 2015; Eismin, 2015 & Parman, 2015) untuk mengukur pelbagai unsur dan pemboleh ubah yang berkaitan dengan kajian dalam konteks sekolah Malaysia tempatan. Semua item tersebut berdasarkan Skala Likert 5 poin dengan 1 yang Sangat Tidak Setuju dan 5 yang sangat Setuju. Instrumen ini terdiri daripada 24 item pembinaan membina dan 14 item mengenai pembinaan kepimpinan. Instrumen ini telah disahkan oleh empat panel pakar dalam bidang pembinaan untuk kandungan dan membina kesahihan. Instrumen ini juga telah menjalani kajian

perintis untuk tujuan menguji kebolehpercayaan dengan nilai Cronbach's alpha .937 untuk membina bimbingan dan .882 untuk membina kepimpinan.

Prosedur Pengumpulan Data

Sebelum proses pengumpulan data dijalankan, kebenaran daripada Perancangan Pendidikan Bahagian Dasar dan Penyelidikan (EPRD) telah diperolehi. Selepas itu, surat meminta kebenaran untuk menjalankan penyelidikan juga turut dihantar kepada Jabatan Pendidikan Negeri. Sebaik sahaja kebenaran diberikan, surat meminta kebenaran juga dihantar kepada 10 Jabatan Pendidikan Daerah di Selangor dan 24 Jabatan Pelajaran Daerah di Sabah. Seterusnya, soal selidik untuk kajian telah dihantar kepada semua SISC+ di semua Jabatan Pendidikan Daerah yang terlibat. Pemilihan responden guru dilakukan secara rawak oleh setiap SISC + berdasarkan senarai guru yang dibimbing.

Analisis Data

Data kajian yang dikumpulkan untuk kajian ini dianalisis dengan menggunakan kaedah analisis deskriptif dan inferens. Pakej Statistik untuk Sains Sosial (SPSS versi 23) digunakan untuk analisis statistik (Creswell, 2013; Hair et al, 2016, Ramayah, 2018) yang berkaitan dengan pelaksanaan latihan berdasarkan skor min dan sisihan piawai. Di samping itu, Pemodelan Persamaan Struktur Separi Least Square (PLS) digunakan untuk menganalisis analisis dalam menentukan hubungan antara pembolehubah (Rambut, 2016; Ramayah, 2018). Statistik deskriptif menggunakan kaedah dan sisihan piawai digunakan untuk menjawab objektif pertama kajian yang bertujuan untuk menganalisis persepsi guru dan pembimbing mengenai pelaksanaan amalan bimbingan berdasarkan lima sub-konstruk yang terdiri daripada kolaborasi, maklum balas, refleksi, sokongan serta kepercayaan. Tafsiran skor min pada setiap peringkat pembolehubah ini diperolehi dengan mencari perbezaan nilai tertinggi dan terendah dan ditafsirkan berdasarkan jadual tafsiran yang diubahsuai dari Nunally & Bernstein (1994). Tafsiran tahap nilai min adalah seperti berikut, nilai min 1.00 hingga 2.00 sebagai nilai min yang sangat rendah, min 2.01 hingga 3.00 sebagai nilai rendah, min 3.01 hingga 4.00 sebagai nilai sederhana dan min purata 400 hingga 5.00 tinggi. Sebaliknya, Model Persamaan Struktur PLS digunakan untuk menjawab objektif kedua kajian bagi tujuan menganalisis hubungan antara amalan bimbingan dan pembangunan professional guru. Analisis dapatan adalah berdasarkan nilai regresi Beta (β), R^2 , f^2 dan t-statistik.

DAPATAN KAJIAN

Persepsi dan sikap guru dan pembimbing pada konstruk kolaborasi, maklum balas, refleksi, sokongan, kepercayaan dan kepimpinan sub-pembinaan

Analisis data berdasarkan persepsi guru dan pembimbing telah dijalankan untuk melihat sama ada terdapat perbezaan antara persepsi guru dan pembimbing terhadap amalan bimbingan berdasarkan sub konstruk kolaborasi, maklum balas, refleksi, sokongan dan kepercayaan yang wujud semasa amalan bimbingan dijalankan sebagai ditunjukkan dalam Jadual 1

Jadual 1 menggambarkan nilai min dan sisihan piawai guru dan persepsi pembimbing di sub-konstruk Kolaborasi berdasarkan peranan.

Jadual 1

Nilai min dan sisihan piawai guru dan persepsi pembimbing di sub-construct Collaboration berdasarkan Peranan

		Kolaborasi				
		Peranan	N	Min	SP	Tahap
1	Pembimbing membuat pemerhatian dan mengenal pasti bidang kekuatan dan keperluan yang berkaitan dengan pengajaran	Pembimbing	77	4.68	.549	Tinggi
		Guru	393	4.26	.664	Tinggi
2	Pembimbing dan guru menyediakan tunjuk ajar kepada pelajar individu	Pembimbing	77	2.83	1.044	Sederhana
		Guru	393	3.68	.895	Sederhana
3	Pembimbing dan guru merancang dan mengajar bersama	Pembimbing	77	3.97	.778	Sederhana
		Guru	393	4.04	.850	Tinggi
4	Pembimbing menunjuk cara pengajaran atau teknik pengajaran tertentu di dalam kelas	Pembimbing	77	4.16	.812	Tinggi
		Guru	393	4.01	.934	Tinggi
5	Pembimbing membantu guru untuk mentadbir penilaian (cth. Penanda aras, ujian, dan lain-lain)	Pembimbing	77	3.58	1.018	Sederhana
		Guru	393	3.88	.893	Sederhana
6	Pembimbing berkolaborasi dengan guru di semua peringkat	Pembimbing	77	4.36	.626	Tinggi
		Guru	393	4.10	.830	Tinggi
7	Pembimbing bekerja secara langsung dengan guru	Pembimbing	77	4.53	.620	Tinggi
		Guru	393	4.23	.759	Tinggi
8	Pembimbing dan guru bekerjasama untuk mengenal pasti aktiviti pembangunan profesional berdasarkan keperluan akademik pelajar yang dikenalpasti	Pembimbing	77	4.31	.712	Tinggi
		Guru	393	4.09	.789	Tinggi

N= Bilangan, SP= Sisihan Piawai

Berdasarkan hasil dalam Jadual 1, persepsi pembimbing pada item 1 adalah yang tertinggi dengan nilai min 4.68 berbanding nilai min guru iaitu 4.26. Walau bagaimanapun, untuk item no 2, persepsi pembimbing mempunyai nilai min yang terendah dengan 2.83 berbanding guru dengan nilai min 3.68. Item dengan nilai min tertinggi bagi persepsi guru ialah item No1 dan item dengan min terendah ialah item no8. Ini menunjukkan bahawa kedua-dua pembimbing dan guru bersetuju bahawa kolaborasi antara guru dan pembimbing adalah yang tertinggi dalam perkara No 1 apabila pembimbing

mengamati dan mengenal pasti bidang kekuatan dan keperluan yang berkaitan dengan pengajaran. Bagaimanapun, pembimbing berpendapat bahawa kolaborasi antara guru dan pembimbing adalah yang paling rendah apabila guru dan pembimbing memberikan tunjuk ajar kepada pelajar individu dengan nilai min 2.83. Ia juga menunjukkan bahawa kolaborasi sedemikian adalah yang paling kurang diamalkan. Selain itu, guru berpendapat bahawa kolaborasi dalam kurang bagi item 8 iaitu guru dan pembimbing beworkolaborasi untuk mengenal pasti aktiviti pembangunan profesional berdasarkan keperluan akademik pelajar. Secara keseluruhan, guru dan pembimbing berpendapat bahawa pelaksanaan kolaborasi dalam pembinaan adalah tinggi walaupun ada ketikanya ia berada di tahap sederhana.

Jadual 2 menunjukkan nilai min dan sisihan piawai persepsi guru dan pembimbing bagi sub-konstruksi maklum balas dan refleksi berdasarkan Peranan.

Jadual 2

Nilai min dan sisihan piawai persepsi guru dan pembimbing bagi sub-konstruksi maklum balas dan refleksi berdasarkan Peranan

No	Item	Peranan	N	Min	SP	Tahap
Maklumbalas						
9	Pembimbing memberikan maklum balas yang bermakna berkaitan pertanyaan guru mengenai amalan pengajaran	Pembimbing	77	4.62	.586	Tinggi
		Guru	393	4.25	.726	Tinggi
10	Maklum balas pembimbing akan membantu guru meningkatkan pemahaman pelajar tentang konsep yang diajar	Pembimbing	77	4.51	.620	Tinggi
		Guru	393	4.22	.755	Tinggi
11	Refleksi diri terhadap amalan pengajaran guru adalah sangat berharga	Pembimbing	77	4.66	.528	Tinggi
		Guru	393	4.32	.716	Tinggi
Refleksi						
12	Pembimbing dan guru membuat refleksi terhadap pembelajaran pelajar	Pembimbing	77	4.38	.670	Tinggi
		Guru	393	4.23	.738	Tinggi
13	Pembimbing dan guru membuat refleksi terhadap pembelajaran amalan pengajaran	Pembimbing	77	4.45	.680	Tinggi
		Guru	393	4.29	.702	Tinggi
14	Guru berasa selesa dengan refleksi pembimbing terhadap amalan pengajarannya	Pembimbing	77	4.05	.759	Tinggi
		Guru	393	4.11	.755	Tinggi
15	Pembimbing membantu guru-guru dalam membuat refleksi tentang pembelajaran profesional mereka	Pembimbing	77	4.38	.563	Tinggi
		Guru	393	4.11	.766	Tinggi

N= Bilangan, SP= Sisihan Piawai

Berdasarkan keputusan di Jadual 2, untuk sub-konstruksi maklum balas, kedua-dua guru dan pembimbing sangat bersetuju bahawa maklum balas adalah unsur penting yang wujud dalam amalan

bimbingan dengan nilai min diantara 4.22 (SD = .755) hingga 4.66 (SD = .528). Ini menunjukkan terdapat keseragaman pendapat antara guru dan pembimbing mengenai sub-konstruk maklum balas. Walau bagaimanapun, pendapat pembimbing adalah lebih tinggi bagi semua item dalam konstruk maklum balas. Namun, kedua-dua pembimbing dan guru bersetuju bahawa maklum balas adalah aspek yang perlu dipraktikkan dalam membantu guru membuat refleksi diri.

Begitu juga, bagi sub-konstruk reflektif, hanya terdapat sedikit perbezaan dalam nilai min antara guru dan pembimbing bagi semua item. Dapatan kajian menunjukkan bahawa guru dan pembimbing bersetuju bahawa aspek reflektif memang dipraktikkan dalam amalan bimbingan. Nilai min adalah antara 4.11 (SD = .755) hingga 4.38 (SD.670). Walau bagaimanapun, pembimbing mempunyai pandangan yang lebih tinggi dalam kebanyakan perkara berbanding dengan pandangan guru. Kedua-dua guru dan pembimbing bersetuju bahawa refleksi adalah yang paling penting apabila pembimbing dan guru membuat refleksi terhadap amalan pengajaran dan kedua-duanya bersetuju bahawa item 14 mempunyai min yang paling rendah dalam subkonstruk refleksi kerana mereka mempunyai keyakinan yang lebih rendah bahawa guru merasa selesa dengan refleksi mengenai amalan pengajaran guru. Secara keseluruhannya, pembimbing mempunyai pandangan yang lebih tinggi terhadap pelaksanaan amalan bimbingan, dan ini dapat dilihat dalam nilai min yang lebih tinggi berbanding guru. Secara keseluruhannya, guru dan pembimbing berpendapat bahawa pelaksanaan maklum balas dan refleksi semasa pembinaan adalah tinggi. Walau bagaimanapun, pembimbing cenderung mempunyai persepsi yang lebih tinggi berbanding guru.

Jadual 3 menunjukkan nilai min dan sisihan piawai persepsi guru dan pembimbing berdasarkan sub-konstruk sokongan dan kepercayaan berdasarkan peranan.

Jadual 3

Nilai min dan sisihan piawai persepsi guru dan pembimbing bagi sub konstruk sokongan dan kepercayaan berdasarkan peranan

No	Item	Peranan	N	Min	SP	Tahap
Sokongan						
16	Pembimbing menyokong guru dalam refleksi dan analisis terhadap amalan mereka	Pembimbing	77	4.49	.599	Tinggi
		Guru	393	4.15	.770	Tinggi
17	Pembimbing menyokong pelaksanaan amalan terbaik guru	Pembimbing	77	4.62	.563	Tinggi
		Guru	393	4.31	.717	Tinggi
18	Pembimbing harus berkomunikasi dan menekankan peranan mereka sebagai sokongan dan bukan penilai	Pembimbing	77	4.73	.529	Tinggi
		Guru	393	4.30	.705	Tinggi
19	Pembimbing menyediakan tunjuk cara, latihan dan maklum balas mengenai strategi pengajaran kepada guru	Pembimbing	77	4.30	.745	Tinggi
		Guru	393	4.05	.851	Tinggi
Kepercayaan						
20	Adalah penting untuk guru mempercayai pembimbing	Pembimbing	77	4.74	.497	Tinggi
		Guru	393	4.27	.772	Tinggi
21	Guru berasa selesa berkomunikasi dengan pembimbing	Pembimbing	77	4.42	.593	Tinggi
		Guru	393	4.26	.733	Tinggi
22	Guru merasakan embimbing menghormati	Pembimbing	77	4.44	.596	Tinggi
		Guru	393	4.26	.733	Tinggi

	pendapat mereka, memahami keadaan, dan cabaran yang dihadapi					
23	Guru menghargai input yang diberikan oleh pembimbing	Guru	393	4.23	.780	Tinggi
		Pembimbing	77	4.38	.608	Tinggi
24	Pembimbing mengekalkan kerahsiaan	Guru	393	4.36	.690	Tinggi
		Pembimbing	77	4.64	.583	Tinggi
		Guru	393	4.24	.756	Tinggi

N= Bilangan, SP= Sisihan Piawai

Jadual 3 pula menunjukkan persepsi guru dan pembimbing mengenai sokongan sub-pembinaan dan kepercayaan berdasarkan peranan. Keputusan menunjukkan bahawa untuk sub-konstruk sokongan pembimbing mempunyai nilai min yang lebih tinggi antara 4.30 hingga 4.62 berbanding guru dengan nilai min antara 4.15 hingga 4.31. Sekali lagi, keputusan menunjukkan bahawa pembimbing mempunyai pandangan yang lebih positif mengenai sub-konstruk sokongan. Walau bagaimanapun, guru dan pembimbing bersetuju bahawa sokongan wujud dalam amalan bimbingan. Bagi pembimbing, item 18 mempunyai tahap yang tinggi yang menunjukkan bahawa pembimbing percaya bahawa mereka harus memainkan peranan sebagai sokongan dan bukan penilai. Guru juga mempunyai pendapat yang sama tetapi untuk item 17 bagi guru nilai minnya adalah lebih rendah berbanding pembimbing. Guru bersetuju dengan peranan pembimbing sebagai sokongan terhadap pelaksanaan amalan terbaik guru.

Bagi sub-konstruk kepercayaan, pendapat pembimbing mempunyai nilai min yang lebih tinggi antara 4.38 hingga 4.74 berbanding dengan guru yang mempunyai nilai min antara 4.23 hingga 4.36. Walau bagaimanapun, kedua-dua kumpulan itu sangat bersetuju bahawa kepercayaan wujud semasa latihan. Pembimbing berpendapat bahawa adalah penting bahawa guru mempercayai pembimbing (item 20) dengan nilai min 4.74 sedangkan guru memilih item 23 dengan nilai min 4.36 untuk menunjukkan elemen kepercayaan wujud semasa amalan bimbingan iaitu apabila guru menghargai input yang diberikan oleh pembimbing. Secara keseluruhannya, guru dan pembimbing berpendapat bahawa pelaksanaan sokongan dan kepercayaan semasa amalan bimbingan adalah tinggi. Walau bagaimanapun, pembimbing cenderung untuk mempunyai persepsi yang lebih tinggi pada kedua-dua konstruk berbanding dengan guru.

Jadual 4

Min dan sisihan piawai bagi persepsi guru dan pembimbing 'mengenai kesan amaln bimbingan terhadap Pembangunan Profesional Berterusan (CPD) berdasarkan Peranan

No	Item	Peranan	N	Min	SP	Tahap
62	memberi fokus kepada peningkatan bilik darjah	Pembimbing	77	4.52	.598	Tinggi
		Guru	393	4.22	.765	Tinggi
63	memberi bimbingan dan sokongan	Pembimbing	77	4.56	.618	Tinggi
		Guru	393	4.13	.779	Tinggi
64	melibatkan guru dalam dialog dan perkembangan profesional	Pembimbing	77	4.26	.768	Tinggi
		Guru	393	3.99	.779	Sederhana
65	memberi penekanan pada peringkat pelaksanaan untuk memastikan pematuhan kepada program	Pembimbing	77	3.16	1.298	Sederhana
		Guru	393	3.63	.936	Sederhana
66	menggunakan strategi pengajaran yang jelas seperti yang ditetapkan oleh guru	Pembimbing	77	3.96	.924	Sederhana
		Guru	393	3.63	.936	Sederhana

67	merancang pelaksanaan strategi yang dicadangkan kepada pelajaran	Guru	393	4.01	.787	Tinggi
		Pembimbing	77	4.10	.867	Tinggi
68	menilai bimbingan sebagai sebahagian daripada aspek penting dalam proses pembangunan profesional	Guru	393	4.05	.766	Tinggi
		Pembimbing	77	4.23	.826	High
69	mengenal pasti kecekapan pembimbing dalam perkara yang diajar	Guru	393	4.08	.752	High
		Pembimbing	77	4.22	.700	High
70	mengakui bahawa bimbingan adalah satu proses membina ilmu dari masa ke masa	Guru	393	4.01	.764	High
		Pembimbing	77	4.38	.670	High
71	Melakukan refleksi pengajaran sendiri dan membuat penambahbaikan	Guru	393	4.07	.764	High
		Pembimbing	77	4.47	.620	High
72	mengenal pasti keperluan dan kepentingan individu guru	Guru	393	4.16	.736	High
		Pembimbing	77	4.23	.742	High
		Guru	393	4.00	.833	High

N= Bilangan, SP= Sisihan Piawai

Jadual 4 menunjukkan min dan sisihan piawai bagi persepsi guru dan pembimbing 'mengenai kesan amalan bimbingan terhadap Pembangunan Profesional Berterusan (PPB) berdasarkan peranan. Berdasarkan dapatan dalam Jadual 4.27, hasil daripada analisis ujian-t menunjukkan bahawa nilai min pembimbing adalah antara 3.16 hingga 4.52 manakala purata nilai guru antara 3.63 hingga 4.26. Ini menunjukkan bahawa pembimbing mempunyai pendapat yang lebih fleksibel berkaitan kesan amalan bimbingan terhadap perkembangan profesional berbanding dengan pendapat guru.

Hubungan antara sub-konstruk bimbingan (kepercayaan, kolaborasi, sokongan, maklum balas dan refleksi) dengan pembangunan profesional

Untuk menilai jika terdapat hubungan yang signifikan antara sub-konstruk bimbingan (kepercayaan, kolaborasi, sokongan, dan refleksi) dengan pembangunan profesional, lima hipotesis berikut turut diuji:

Hypothesis:

H1: Terdapat hubungan yang signifikan antara sub-konstruk kolaborasi dengan pembelajaran profesional guru

H2: Ada hubungan yang signifikan antara sub-konstruk sokongan dengan pembelajaran profesional guru

H3: Terdapat hubungan yang signifikan antara sub-konstruk maklum balas dengan pembelajaran profesional guru

H4: Terdapat hubungan yang signifikan antara sub-konstruk refleksi dengan pembelajaran profesional guru

H5: Terdapat hubungan yang signifikan antara sub-konstruk kepercayaan dengan pembelajaran profesional guru

Penilaian hipotesis adalah berdasarkan nilai R² dan Beta (β). Nilai kekuatan hubungan antara sub konstruk amalan bimbingan dinilai berdasarkan dengan nilai Beta (β) manakala nilai sumbangan

semua pembolehubah dilihat melalui nilai R square (R²). Nilai beta (β) menjelaskan nilai koefisien (antara +1 hingga -1) yang digunakan untuk menganalisis kekuatan hubungan hipotesis. Nilai koefisien yang hampir kepada +1 mewakili hubungan positif yang kuat manakala nilai yang dekat 0 mewakili hubungan yang lemah

Jadual 5 dan Rajah 2 membuktikan hipotesis bahawa terdapat hubungan yang signifikan antara sub-konstruk amalan bimbingan dan pembangunan profesional berterusan (BPP).

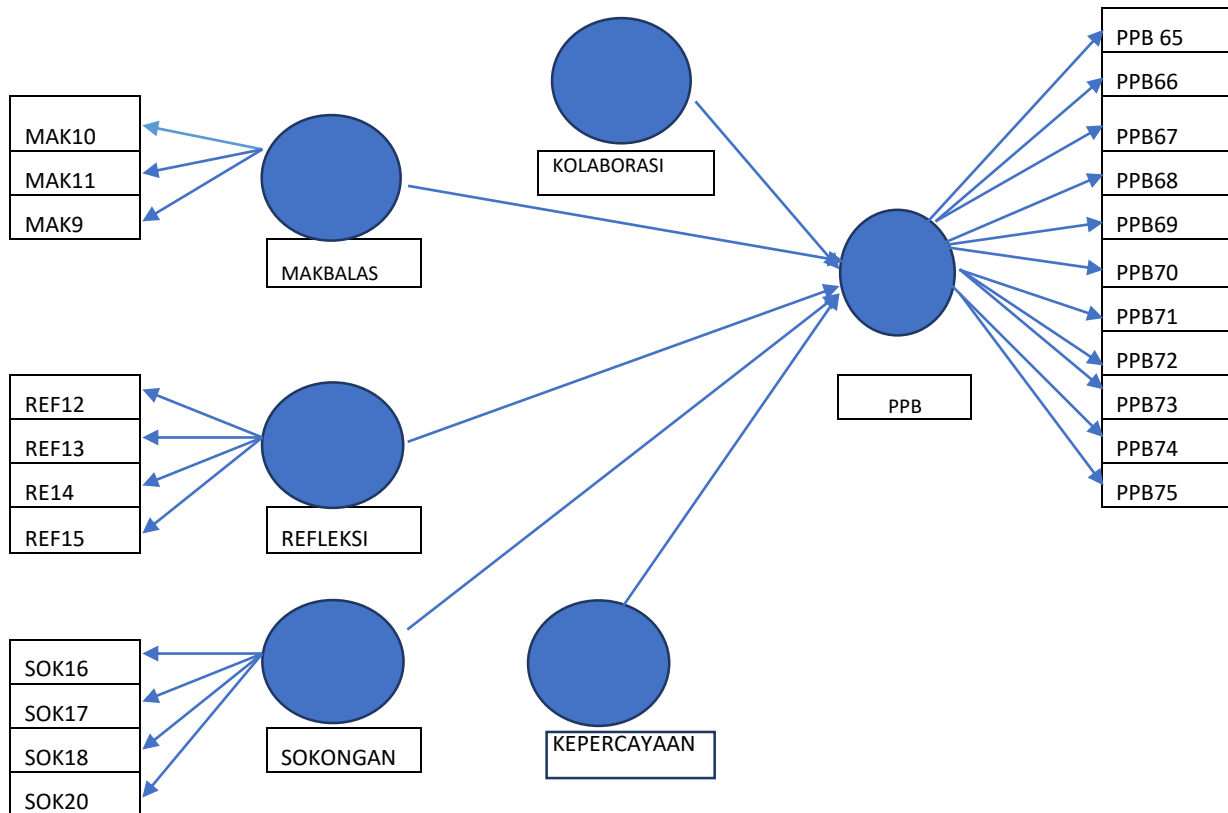
Jadual 5

T-statistik, nilai regresi (β) dan nilai R² bagi sub-konstruk amalan bimbingan terhadap BPP.

	Regresi	Nilai β	SP	T Statistik	Nilai P	R ²	f ²
H1	Kolaborasi -> BPP	0.212	0.048	4.411	0.000**	0.665	0.045
H2	Maklum balas -> BPP	0.124	0.060	2.057	0.040*		0.011
H3	Refleksi -> BPP	0.075	0.064	1.173	0.241		0.004
H4	Sokongan-> BPP	0.256	0.064	3.967	0.000**		0.040
H5	Kepercayaan -> BPP	0.237	0.056	4.241	0.000**		0.062

*Signifikan pada p<.05; ** Signifikan pada p<.01; *** Signifikan pada p<.001

Berdasarkan jadual, dapat dilihat bahawa hubungan yang paling signifikan dengan konstruk PPB ialah sokongan ($\beta = 0.086$, t = 1.592, p = 0.112) diikuti oleh kepercayaan ($\beta = 0.086$, t = 1.592, p = 0.112), kolaborasi ($\beta = 0.086$, t = 1.592, p = 0.112), maklum balas ($\beta = 0.086$, t = 1.592, p = 0.112). dan refleksi ($\beta = 0.086$, t = 1.592, p = 0.112).



Rajah 2. Regresi antara sub-konstruk amalan bimbingan dan PPB

Berdasarkan dapatan ini, dapat ditafsirkan bahawa fungsi pembangunan profesional yang berterusan sebagai sokongan dalam menyediakan pengetahuan dan kemahiran berdasarkan keperluan guru. Sokongan yang diberikan oleh pembimbing untuk meningkatkan hasil pembelajaran bersama dengan maklum balas yang diberikan membantu pembelajaran profesional guru. Dalam pembangunan profesional, guru dan pembimbing saling menyokong. Walau bagaimanapun, kerjasama, refleksi dan kepercayaan juga menyumbang kepada pembangunan profesional. Kepercayaan yang wujud antara guru dan pembimbing membolehkan mereka bekerjasama. Maklum balas yang diberikan oleh pembimbing pula membuka ruang untuk guru-guru membuat refleksi terhadap amalan mereka sendiri. Nilai p menunjukkan bahawa terdapat hubungan yang signifikan antara konstruk bimbingan dan pembangunan profesional.

Nilai R^2 memberikan kesan gabungan pembolehubah bebas ke atas pembolehubah bergantung. Ia mewakili jumlah varians dalam konstruk endogen yang dijelaskan oleh semua konstruk eksogen yang dikaitkan dengannya (Hair et al., 2014). Rangkaian nilai R^2 (0 hingga 1) dan nilai berhampiran dengan 1 menunjukkan ketepatan ramalan yang tinggi. Menurut Chin (1998), nilai $R^2 = 0.67$ adalah besar, 0.33 adalah sederhana, 0.19 lemah. Berdasarkan hasil kajian, nilai R^2 PPB (variabel bergantung) untuk kajian ini ialah 0.665. Justeru, ia dapat ditafsirkan sebagai kesan sub-konstruk bimbingan (kolaborasi, maklum balas, refleksi, sokongan dan kepercayaan) menyebabkan 66.5% kesan sederhana dalam pembelajaran profesional guru.

Di samping itu, nilai p pula menjelaskan jika terdapat kesan atau pengaruh sesuatu variable yang dikaji, tetapi ia tidak menjelaskan saiz kesan tersebut. Oleh itu, satu lagi aspek yang perlu dilihat adalah saiz kesan (f^2). Kesan pembolehubah pada pembolehubah lain boleh dilihat dengan saiz kesan (kesan saiz f^2). Saiz kesan boleh diukur berdasarkan 3 nilai iaitu 0.02 = kesan kecil, 0.15 = kesan sederhana dan 0.35 = kesan besar (Chin, 1998). Berdasarkan analisis dapatan, saiz kesan Kolaborasi-PPB (0.045), Sokongan-PPB (0.040), Kepercayaan-PPB (0.062), Maklumbalas-PPB (0.011) dan Refleksi-PPB (0.004). Ia boleh ditafsirkan sebagai walaupun setiap sub-konstruk bimbingan boleh mempengaruhi pembelajaran profesional guru, namun kesannya adalah kecil.

Oleh itu, berdasarkan analisis nilai Beta, nilai R^2 serta kesan f^2 , dapat disimpulkan bahawa hipotesis H1, H2, H4 dan H5 secara statistik adalah signifikan dengan nilai statistik t -lebih besar daripada 1.96, namun H3 tidak signifikan dengan nilai t -statistik kurang dari 1.96.

PERBINCANGAN

Bimbingan pengajaran adalah proses menyediakan sokongan kepada guru untuk membuat perubahan pengajaran. Sehubungan dengan itu, amalan bimbingan telah dilaksanakan dalam sistem pendidikan Malaysia. Walau bagaimanapun, terdapat pelbagai perbincangan tentang halangan dan cabaran dalam melaksanakan perubahan pendidikan tersebut. Antara cabaran tersebut termasuklah tentangan guru terhadap amalan bimbingan berdasarkan pelbagai faktor. Tentangan adalah satu bentuk guru menyampaikan kebimbangan mereka mengenai sesuatu perubahan tertentu terutama ketika pendapat dan pengalaman mereka tidak didengar atau dihargai (Thornburg & Mungai, 2011). Oleh itu, ia akan mempengaruhi sikap dan pandangan guru terhadap kurikulum yang baru dilaksanakan. Walau bagaimanapun, pandangan dan sikap ini akan berubah dari semasa ke semasa terutamanya apabila mereka mula melihat perubahan positif berlaku. Hasil kajian menunjukkan bahawa guru dan pembimbing mempunyai pandangan dan persepsi yang sama mengenai unsur-unsur amalan bimbingan. Walau bagaimanapun, secara umum, pandangan pembimbing cenderung lebih tinggi daripada guru. Bahagian berikut akan membincangkan penemuan kajian berdasarkan setiap sub-konstruk amalan bimbingan.

Bentuk Sokongan

Berdasarkan hasil analisis data, jelas menunjukkan bahawa amalan bimbingan merupakan bentuk sokongan terhadap kepada guru. Kedua-dua guru dan pembimbing bersetuju bahawa elemen sokongan dipraktikkan dalam amalan bimbingan di kalangan guru dan pembimbing. Walau bagaimanapun, pembimbing cenderung mempunyai pandangan yang lebih tinggi terhadap bimbingan. Mereka cenderung mempunyai sikap yang lebih positif terhadap pelaksanaan bimbingan sebagai satu bentuk sokongan kepada guru. Mungkin disebabkan kerana amalan bimbingan adalah satu bentuk kurikulum baru yang bertujuan membawa perubahan terhadap amalan bilik darjah, oleh itu perubahan dalam amalan guru memerlukan masa. Ini juga disebabkan oleh perubahan pendidikan yang memerlukan perancangan yang teliti dan selaras dengan proses sosial berperingkat yang melibatkan pelbagai individu (Fullan, 2001). Akibatnya, perubahan yang signifikan, yang sebahagian besarnya bergantung kepada interaksi antara guru dan pembimbing dalam menyediakan bantuan teknikal dan sokongan, akhirnya akan membawa kepada perubahan dalam kepercayaan dan amalan guru.

Dalam menyediakan sokongan, pembimbing perlu menggunakan kemahiran dan pengetahuan yang sesuai seperti pengetahuan isi kandungan, kurikulum, pedagogi dan sumber bimbingan (Brady, 2007). Selain itu, kemampuan mengamalkan teknik soal jawab yang tepat dan memberi peluang kepada guru untuk memikirkan amalan mereka juga merupakan satu bentuk sokongan (Feger et al., 2004). Di samping itu, berfikiran terbuka dan tahu bagaimana menghormati pendapat, semangat, keyakinan, keyakinan dan keputusan orang lain juga adalah penting (Ingersoll, 2007). Ini adalah sebahagian daripada beberapa aspek bimbingan yang harus diamalkan oleh pembimbing dalam memberikan sokongan untuk membantu guru memperbaiki amalan pengajaran mereka. Pendek kata, pembimbing perlu menggunakan elemen yang tepat dalam membantu guru meningkatkan amalan bilik darjah.

Kolaborasi

Dapatan kajian juga menunjukkan bahawa kolaborasi antara guru dan pembimbing melalui bimbingan amat dipraktikkan. Malah, bentuk kolaborasi yang wujud melalui bimbingan telah mengubah perspektif guru terhadap amalan berkesan. (Hall, 2005; Knight, 2006). Kolaborasi membolehkan guru mendapatkan kemahiran dan maklumat baru yang berkaitan dengan keperluan pengajaran mereka. Melalui kolaborasi, guru-guru dapat mencapai tujuan mereka dengan lebih mudah dengan adanya bantuan yang diterima daripada pembimbing (Knight, 2006). Berkolaborasi dengan orang lain boleh menjadi sukar bagi individu tertentu, namun, kolaborasi adalah kunci dalam membina hubungan antara guru dan pembimbing (Jorissen, et al., 2008; Regge & Soine, 2008; Russo, 2004). Apabila guru berkolaborasi, mereka menunjukkan penglibatan yang kuat dalam memperbaiki amalan bilik darjah (Harries and Muijs, 2005). Ini menunjukkan bahawa dalam mewujudkan perubahan di dalam kelas dan sekolah secara keseluruhan, kolaborasi antara guru dan pembimbing adalah penting.

Kolaborasi antara guru dan pelatih membolehkan perbincangan berlaku untuk menjana perubahan dan pertumbuhan seperti yang ditunjukkan dalam analisis dapatan kajian. Pembimbing dan guru berkolaborasi dalam mengenal pasti bidang kekuatan dan keperluan individu yang berkaitan dengan pengajaran. Selain memberi tumpuan kepada usaha membangunkan keperluan individu, perbualan antara pembimbing dan guru akan lebih mudah berlaku jika matlamat perbualan adalah jelas dan guru berasa selamat untuk berkongsi masalah (Lipton & Wellman, 2007). Ini seolah-olah mencadangkan bahawa apabila persekitaran yang selamat wujud, guru dapat membincangkan secara terbuka berkaitan amalan mereka dengan pembimbing dan akan lebih cenderung untuk berubah. Ini juga bermaksud, amalan bimbingan tidak menyokong idea guru bekerja secara berasingan, malah ia menjadikan guru bersikap lebih terbuka untuk membincangkan pengalaman mereka dengan pembimbing untuk menghasilkan perubahan dalam amalan mereka.

Kepercayaan

Penemuan kajian menunjukkan bahawa kepercayaan wujud semasa bimbingan dijalankan. Guru menghargai maklumbalas pembimbing apabila kepercayaan terhadap pembimbing wujud. Justeru itu, adalah penting untuk guru mempercayai pembimbing. Bimbingan juga mewujudkan persekitaran yang selamat dan selesa apabila mereka berkomunikasi dan yang paling penting pembimbing mengekalkan kerahsiaan terhadap apa yang dikongsi oleh guru. Sebelum guru dapat berkongsi masalah mereka dengan pembimbing, mereka perlu menaruh kepercayaan terhadap pembimbing. Pembimbing boleh memupuk kepercayaan guru dengan menghargai pengalaman dan kepakaran guru dan dengan memberi jaminan bahawa perbualan antara pembimbing dan guru akan dirahsiakan seperti yang disarankan oleh Bean dan Swan Dagen (2012).

Di samping itu, pembimbing perlu membina kepercayaan di kalangan guru dan menggunakan komunikasi yang berkesan seperti yang dicadangkan oleh Bean dan Swan Dagen (2012). Apabila peranan dan kepercayaan wujud, maklum balas yang diberikan oleh pembimbing menjadi lebih bermakna dalam membantu guru meningkatkan amalan mereka. Ia juga mewujudkan peluang bagi guru untuk dalam merefleksi amalan mereka sendiri dan melakukan penambahbaikan yang diperlukan. Apabila guru-guru dapat melihat betapa pentingnya perubahan mengikut kesesuaian dan kehendak individu, mereka akan lebih komited terhadap perubahan tersebut dan begitu juga sebaliknya (Knight, 2007). Ini menunjukkan bahawa dengan adanya kepercayaan terhadap pembimbing, guru boleh menerima bantuan dan sokongan daripada pembimbing untuk membantu mereka membuat keputusan mengenai perubahan dalam peningkatan pengajaran.

Maklumbalas dan Refleksi

Analisis kajian juga menunjukkan bahawa sub-konstruk maklum balas dan refleksi tidak signifikan. Dapatan ini menunjukkan bahawa kedua-dua sub-konstruk tersebut tidak diamalkan dengan baik dalam pelaksanaan bimbingan di sekolah. Peranan pembimbing sebagai ketua bukan saja untuk mewujudkan perubahan dalam bilik darjah tetapi juga dari segi budaya dan iklim sekolah (Davis, 2016; Matsumura et al., 2010; Porche et al., 2012). Dapatan kajian mencadangkan bahawa maklum balas serta refleksi diri belum menjadi sebahagian daripada budaya kerja di sekolah-sekolah Malaysia. Sebagai perbandingan, satu kajian yang dilakukan oleh Steckel (2009), menunjukkan bahawa pembimbing, guru dan pengetua melaporkan bahawa ada perubahan yang dapat dilihat dalam budaya keseluruhan sekolah. Mereka memerhatikan bahawa guru dan pembimbing dapat melakukan dialog reflektif secara terbuka. Selain itu, terdapat beberapa persamaan dalam hasil kajian dengan sebelum ini berkaitan kolaborasi, penyelesaian masalah dan inkuiri yang juga menjadi sebahagian daripada amalan guru (Steckel, 2009). Oleh itu, budaya sekolah boleh mengubah nilai dan tingkah laku baru dan menggantikan budaya dan tingkah laku yang lama (Elmore, 2004).

Hubungan antara Amalan Bimbingan dan Pembangunan Profesional Berterusan

Bimbingan instruksional adalah amalan yang berfokuskan kepada peningkatan amalan guru. Ia dikaitkan dengan kerja Fullan mengenai perubahan pendidikan (Fullan, 2006). Agenda utama bimbingan instruksional adalah mengubah tingkah laku guru di dalam kelas. Walaupun perubahan dalam amalan pengajaran melibatkan guru membuat keputusan, tetapi ia terpulang kepada guru untuk menentukan bagaimana dan bila perubahan perlu dilakukan. Perubahan boleh dibuat dengan adanya sumber yang bersesuaian. (Fullan, 2006; Knight, 2009). Analisis menggunakan SEM SmartPLS menunjukkan terdapat hubungan yang signifikan antara sub-konstruk amalan bimbingan dan pembangunan profesional. Hasil analisis menunjukkan bahawa sub-konstruk sokongan mempunyai hubungan yang paling ketara dengan pembangunan profesional diikuti oleh kepercayaan dan kerjasama. Sokongan merupakan aspek yang penting terutama apabila guru-guru selesai sesi latihan

professionalisme. Dengan adanya bimbingan bantuan langsung dapat diberikan kepada guru dalam membantu guru memperbaiki amalan mereka (Knight, 2011, Glickman, 2007).

Dapatan kajian juga menunjukkan bahawa bimbingan adalah tentang kerjasama antara guru dan jurulatih, yang membolehkan guru menerima maklum balas dan mencerminkan amalan mereka (Jorissen, et al., 2008; Regge & Soine, 2008; Russo, 2004). Amalan bimbingan juga membolehkan mereka membina kepercayaan terhadap pembimbing. Mewujudkan kepercayaan bukanlah satu perkara yang mudah tetapi apabila ia berjaya diwujudkan, ia membolehkan guru menjadi lebih terbuka untuk berkongsi masalah mereka (Ertmer, 2005). Oleh itu, sebagai pemimpin, jurulatih perlu memainkan peranan yang betul untuk mendapatkan kepercayaan guru, bagi membantu mewujudkan perubahan dalam persekitaran pembelajaran di sekolah (Fullan, 2006; Elmore, 2004). Sebaliknya, dapatan kajian menunjukkan bahawa tidak terdapat hubungan yang signifikan dengan PPB. Ini menunjukkan bahawa amalan refleksi begitu diamalkan semasa bimbingan. Ini menunjukkan bahawa elemen refleksi perlu diberi penekanan untuk membantu guru menilai amalan mereka sendiri semasa bimbingan dijalankan. Guru-guru dapat membuat refleksi terhadap amalan mereka dengan adanya maklum balas yang diterima. Apabila guru mampu membuat refleksi terhadap amalan mereka, maka mereka akan dapat menggunakan pengetahuan dan kemahiran yang diperoleh daripada pembelajaran profesional untuk meningkatkan amalan mereka.

Di samping itu, berdasarkan penemuan kajian, terdapat hubungan yang signifikan antara kerjasama, sokongan dan kepercayaan. Walau bagaimanapun, kesan daripada ketiga-tiga substruktur pembinaan ini adalah kecil. Ini bermakna, sebagai pemimpin, jurulatih perlu memainkan peranan yang lebih besar dalam guru pelatih. Prestasi dan komitmen mereka dalam memberi sokongan kepada guru untuk memperbaiki amalan akan memberi kesan yang lebih besar terhadap pembelajaran profesional guru. Oleh itu, lebih banyak tumpuan harus diberikan dalam menyediakan guru untuk menggunakan pengetahuan dan kemahiran baru untuk membuat penambahbaikan dalam amalan bilik darjah mereka yang akhirnya membawa kepada peningkatan hasil pembelajaran.

Penemuan kajian juga menunjukkan kesan amalan bimbingan terhadap pembangunan profesional guru dalam usaha untuk melakukan perubahan terhadap penambahbaikan pengajaran. Melalui amalan bimbingan guru-guru lebih bertanggungjawab dan komited dalam melakukan penambahbaikan amalan profesionalisme mereka. Pengetahuan dan kemahiran yang diterima daripada pembangunan profesional guru membantu guru untuk menyesuaikan perubahan kepada amalan mereka selaras dengan perubahan masa. Pembimbing dapat memberi bantuan dan maklum balas yang sesuai bagi membantu guru membuat refleksi dengan lebih baik. Kerjasama mereka dalam menyelesaikan masalah yang berkaitan dengan pengajaran dan pembelajaran adalah penting yang akan memberi kesan bukan hanya pada hasil pembelajaran tetapi juga penambahbaikan sekolah secara keseluruhan.

Walaupun bagaimanapun, bimbingan yang melibatkan pelajar dewasa iaitu guru bukanlah tugas yang mudah. Lebih-lebih lagi jika ia melibatkan usaha untuk mewujudkan perubahan terhadap amalan individu adalah lebih sukar tanpa sokongan yang betul. Di samping itu, dengan pelaksanaan yang lemah, bimbingan dapat berubah menjadi tidak efektif (Knight, 2009). Oleh itu, apabila melatih guru, pembimbing perlu mempunyai pengetahuan yang tepat, kemahiran teknikal serta kemahiran interpersonal kerana perubahan melibatkan pelbagai aspek (Glickman, 2010) sama ada secara langsung atau tidak langsung. Dengan kata lain, sebagai pemimpin, seorang pembimbing perlu berpengetahuan dan bijak. Justeru itu, pembelajaran profesional guru adalah penting dalam menyediakan guru dengan pengetahuan dan kemahiran yang sesuai untuk membantu guru meningkatkan amalan mereka.

KESIMPULAN

Fokus utama amalan bimbingan adalah untuk membantu peningkatan dan penambahbaikan dalam amalan guru. Ia melibatkan usaha untuk mengubah tingkah laku guru di dalam bilik darjah. Walaupun perubahan dalam penambahbaikan pengajaran melibatkan keputusan yang dibuat bukan sahaja diperingkat sekolah, malahan juga diperingkat yang lebih tinggi seperti kementerian, tetapi ia terpulang kepada guru untuk menentukan bagaimana dan bila perubahan itu akan berlaku. Apabila guru dapat melihat kepentingan untuk melakukan perubahan berdasarkan keperluan semasa individu, maka mereka akan cuba untuk melakukan perubahan tersebut. Dengan adanya kesedaran dan komitmen, guru-guru boleh membuat keputusan mengenai perubahan yang menjurus kepada peningkatan pengajaran.

Secara keseluruhannya, peranan bimbingan tidak hanya dalam mewujudkan perubahan di dalam bilik darjah tetapi juga perubahan budaya dan iklim sekolah. Oleh itu, ia memerlukan penambahbaikan dalam amalan seperti kerjasama, penyelesaian masalah dan pembelajaran siasatan untuk menjadi sebahagian daripada amalan bilik darjah. Malah, mengubah budaya sekolah melibatkan perubahan nilai dan tingkah laku yang ada kepada yang baru. Oleh itu, guru harus bekerjasama dengan jurulatih untuk membantu membuat perubahan dalam persekitaran pembelajaran sekolah. Di samping itu, pembangunan profesional guru adalah aspek penting yang berkaitan dengan pembinaan untuk memastikan kejayaan dalam melaksanakan perubahan dalam bilik darjah dan sekolah secara keseluruhannya.

RUJUKAN

- Abdul Halim Abdullah, Nurul Hadiyani Ahmad, Nor Amilawani Ahmad Sukri, Nurhasyimah Ismail, V. A. (2016). School Based Assessment: Advantages From General perspectives of Teachers and Students. *Mathematics and Science Education Bulletin Johor* (Pentaksiran Berasaskan Sekolah (Pbs): Kebaikan Dari Perspektif Am, Guru, Murid. Buletin Persatuan Pendidikan Sains Dan Matematik Johor), 24 (January 2014).
- Baharom, M. (2002) Teachers perception towards leadership in Computer Literacy in Schools in Johor (*Persepsi guru-guru terhadap kepimpinan dalam celik computer di sekolah-sekolah negeri Johor.*) Unpublished Thesis. UKM
- Balan, R. M., Manko, T. P., & Phillips, K. F. (2011). Instructional Improvement through Professional Development. *Teaching and Learning Journal*, 5(2), 1–19.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey and Company.
- Bean, R. M., & Swan Dagen, A. (2012). Best practices of literacy leaders. New York, NY: Guilford Press. Brady, C. (2007). Coaches' voices bring 6 lessons to light. *Journal of Staff Development*, 28(1), 46-49.
- Bright, N. (2011, October). Five habits of highly effective teachers: A role for administrators. *The School Administrator*, 68(9), 33-35.
- Burns, N. & Grove, S.K. (2009). *The Practice of Nursing Research* (6 th ed.). St. Louis: Elsevier.
- Bush, R. N. (1984). *Effective staff development. In making our schools more effective: Proceedings of three state conferences*. San Francisco, CA: Far West Laboratories.

- Bush, T. (2011), *Theories of Educational Leadership and Management* (4th edition) (London: Sage).
by Steckel (2009),
- Cassidy, J., Garrett, S., Maxfield, P., & Patchett, C. (2009). Literacy coaching: Yesterday, today, and tomorrow. *CEDER Yearbook*, 15–27.
- Chin, W.W. (1998) Commentary: Issues and Opinion on Structural Equation Modelling. *MIS Quarterly*, 22(1) 1. <http://doi.org/Editorial>
- Cornett, J., & Knight, J. (2008). Research on Coaching. In J. Knight (Ed) *Coaching: Approaches and perspectives*. 192–216. Thousand Oaks, CA: Crowin.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles, CA: Sage.
- Darling-Hammond, L., & Rothman, R. (2011). *Teacher and leader effectiveness in high- performing education systems*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- David, O. F. (2007). Teacher's questioning behavior and classroom instruction pattern. *Humanity & Social Sciences Journal*, 2(2), 127-131
- Davis, S. L. (2016). *Literacy Coaching through teacher's lenses: A Phenomenological Study*. Unpublished PhD Thesis The University of North Carolina
- Eismin, D. H. (2015). *The effectiveness of the literacy coaching model of professional development by teachers and literacy coaches*. Unpublished Thesis
- Elmore, 2004; Elmore, R. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Elsenberg, E. (2016). The Path To Progress: Instituting a culture of coaching this school year. *Literacy Today*, (July-August), 10–12.
- Ericsson, K. A. (2006). The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. In K. A. Ericsson, N. Charness, R. R. Hoffman, & P. J. Feltovich (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 685–706). New York: Cambridge University Press. (Ertmer, 2005).
- Frye, A. S., Robins, J., & Ed, D. (2015). Teachers' Perceptions of the Literacy Coach's Impact on Classroom Practice. Unpublished Thesis
- Fullan, M. (2007). Change Theory as A Force For School Improvement, in J.M Burger, C. Webber and P. Klink (eds), *Intelligent Leadership* (pp. 27–39). London: Springer
- Fullan, M., & Knight, J. (2011). Coaches as system leaders. *Educational Leadership*, (October), 49–53.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., Ross-Gordon, M. (2007). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach* (6th ed). Pearson, Boston: Pearson

- Glickman, C.D., Gordon, S.P., and Ross-Gordon, J.M. 2005. *The basic guide to superVision and instructional leadership*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Goleman, D., Boyatzis, R.E., & McKee, A. (2002) *The New Leaders: Transforming the Art of Leadership into the Science of Result*. New York: Little, Brown
- Guskey, T. R., & Yoon, K. S. (2009). What Works in Professional Development? *Phi Delta Kappan*, 19(7), 495–500. <http://doi.org/10.2307/20446159>
- Hair, J. F. J., Hult, G. T. M., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2014). A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM). *Long Range Planning* (Vol. 46). doi:10.1016/j.lrp.2013.01.002
- Hall, D. (2005). Moving from professional development to professional growth. *Learning & Leading with Technology*, 32(5), 36-38.
- Harris, A., & Bennett, N. (2004). School effectiveness and school improvement: *Alternative perspectives*. *Continuum*.
- Harris, A., Muijs, D. (2005) *Improving Schools Through Teacher Leadership*. Berkshire: Open University Press
- Hussain, H., Jais, J. & Rahman, Z.A. (2000) *Multimedia education Software as Effective Learning Tool for Proficiency in English*, International Seminar on Education and Training in an IT Environment- ISET 2000, UNITAR, Petaling Jaya, Malaysia
- Ingersoll, R. M. (2007). Short on Power, Long on Responsibility Teacher Quality: The Teacher' s Problem? Little Input No Say. *Development*, 65(1).
- Isaacs, J., & Magnuson, K. (2011). Income and education as predictors children's school readiness. Social Genome Project Research. Retrieved from <http://www.brookings.edu/research/reports/2011/12/15-school-readiness-isaacs>
- Jones, M. G., Gardner, G. E., Robertson, L., & Robert, S. (2013). Science professional learning communities: Beyond a singular view of teacher professional development. *International Journal of Science Education*, 35, 1756-1774. <http://dx.doi.org/10.1080/09500693.2013.791957>.
- Jorissen, K., Salazar, P., Morrison, H., & Foster, L. (2008, October). Instructional coaches: Lessons from the field. *Principal Leadership*, 9(2), 17-19.
- Joyce, B. & Showers, B. (1980). Improving in-service training: The messages of research. *Educational Leadership*, 37(5), 379-385.
- Joyce, B. & Showers, B. (1996). The evolution of peer coaching. *Educational Leadership*, 53(6), 12-16.
- Joyce, B.R., & Showers, B. (1984) *Power for staff development through research on training*. Washington, D.C.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Killion, J., Harrison, C., Colton, A., Bryan, C., Delehant, A., & Cooke, D. (2016). *A Systemic Approach to Elevating Teacher Leadership*, (November). Retrieved from

<https://learningforward.org/docs/default-source/pdf/a-systemic-approach-to-elevating-teacher-leadership.pdf>

- Knight, J. (2006). Instructional coaching. *The School Administrator*, 63(4), 36–40.
- Knight, J. (2007). *Instructional coaching: A partnership approach to improving instruction*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Knight, J. (2011). *Unmistakable impact: A partnership approach fro dramatically improving instruction*. Thousand Oaks, CA: Corwin.Johnson, L.,
- Konza, D., & Michael, M. (2010). Supporting the literacy of diverse students in Secondary school. *International Journal of Learning*
- Lim, C. S., Fatimah, S., & Tan, S. K. (2002). *Cultural influences in teaching and learning of mathematics: Methodological challenges and constraints*. In D. Edge, & B. H. Yeap (Eds.), *Mathematics education for a knowledge-based era* (Vol. 1, pp. 138-149). Paper presented at the Second East Asia Regional Conference on Mathematics Education and Ninth Southeast Asian Conference on Mathematics Education, National Institute of Education, Nanyang Technological University, Singapore, 27-31 May (Vol. 1, pp. 138-149). Singapore: Association of Mathematics Educators.
- Lipton, L., & Wellman, B. (2007). How to talk so teachers will listen. *Educational Leadership*, 65(1), 30-34.
- Little, J. W. (2003). Inside teacher community: Representations of classroom practice. *Teachers College Record*, 105 (6), 913–945.
- Malm, B. (2009). Towards a new professionalism: enhancing personal and professional development in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, Vol. 35, N, 77–91. <http://doi.org/10.1080/02607470802587160>
- Mardhiah, J., & Rabiatul Adawiah, A. R. (2016). Hubungan Kualiti Penyeliaan Pengajaran dengan efikasi sendiri guru. *Jurnal Kepimpinan Pendidikan*, 3(3), 1–16.
- Marsh, J. A., McCombs, J. S., & Martorell, F. (2009). How instructional coaches support data-driven decision-making: Policy implementation and effects on Florida middle schools. *Educational Policy*, 24(6), 872-907.
- Matsumura, L., & Wang, E. (2014). Principals' sense making of coaching for ambitious reading instruction in a high-stakes accountability policy environment. *Education Policy Analysis Archives*, 22(50–57), 1–37. doi:10.14507/epaa.v22n51.2014
- McTighe, J., & Brown, J. L. (2005). *Differentiated instruction and educational standards: Is détente possible? Theory into Practice*, 44(3), 234-244.
- Ministry of Education (2010) *Memperkasa kepimpinan pengajaran di sekolah*: Kuala Lumpur
- Ministry of Education (2013). *Malaysian Education Blueprint*. Kuala Lumpur

- Mohd Zawawi Ali. (2002). *Teachers perception towards supervision in a secondary school in Pasir Putih Kelantan (Persepsi guru terhadap penyeliaan pengajaran di sebuah sekolah menengah di daerah Pasir Putih, Kelantan.)* Unpublished Masters Thesis
- Nunally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: Mcgraw-Hill.
- Parman, Kristan D., (2015) *School Reform and Coaching: Identifying Structures for Successful Implementation of a Data Informed Decision-Making Program*. Dissertations and Theses. Paper 2487.
- Porche, M., Pallante, D., & Snow, C. (2012). Professional development for reading achievement results from the Collaborative Language and Literacy Instruction Project (CLLIP). *The Elementary School Journal*, 112(4), 649-671.
- Poskitt, J. (2014). Transforming professional learning and practice in assessment for learning. *The Curriculum Journal*, 25(4), 542–566. <http://doi.org/10.1080/09585176.2014.981557>
- Prince, T., Snowden, E. & Matthews, B. (2010) Utilising Peer Coaching as a tool to Improve Students-Teacher Confidence and Support Development of Classroom Practice *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, 1(1), pp. 49-51
- Ramayah, T, Cheah J, Chuah F, Ting, H, Mumtaz M, (2018) *Partial Least Squares Structural Equation Modelling Using SmartPLS 3.0*. Kuala Lumpur: PearsonSdn Bhd.Malaysia
- Reed, M. J. (2015). *An Explanatory Mixed Methods Study of How Classroom Teachers Perceive Instructional Coaching at an Urban High School in Pennsylvania*. Drexel University. Unpublished Thesis
- Regge, J., & Soine, K. (2008). *Renton school district: Professional development coaches*. Washington State Kappan, 2(1), 26, 37.
- Richlin, L. (2001). Scholarly teaching and the scholarship of teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 86, 57-68. Rosenholtz, S. (1989). *Teacher's workplace: The social organization of schools*. NewYork: Longman.
- Russo, A. (2004) *A School Based Coaching*. Harvard Education Letter Research Online.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (1979). *Supervision Human Perspectives*. New York: Mcgraw Hill Book company.
- Sharifah Mohd Gany. (2001). Instructional Leadership of secondary school principal: A study on the implementation in St. George Secondary School, Penang. Unpublished Masters Thesis (*Kepimpinan pengajaran pengetua sekolah menengah: kajian terhadap perlaksanaannya di sekolah Menengah Kebangsaan St. George, Pulau Pinang*. Tesis Sarjana yang tidak diterbitkan) Minden: Universiti Sains Malaysia.
- Showers, B. & Joyce, B. (1996) The evolution of Peer Coaching. *Educational Leadership*, 53(6): p.12-16
- Spillane, J., Halverson, R. and Diamond, J. (2001) 'Towards a Theory of Leadership Practice: A Distributed Perspective', Northwestern University, Institute for Policy Research Working

Article.

- Sullivan, S & Glanz, J (2000). *Supervision that improves teaching: Strategies and techniques*. California: Corwin Press Inc.
- Tan, Y.P.& Arshad, M.Y. (2014) Teacher and Student Questions: A Case Study in Malaysian Secondary School. *Problem-Based Learning Asian Social Science*; Vol. 10, No. 4; Toll 2009).
- Thomas, E. E., Bell, D. L., Spelman, M., & Briody, J. (2015). PreK-3 rd Grade Teacher Professional Development Experience. *Journal of Adult Education*, 44(2), 1-6.
- Thornburg, D. & Mungai, A. (2011). Teacher empowerment and school reform. *Journal of Ethnographic and Qualitative Research*, 5(4), 205-217. Retrieved from <http://web.ebscohost.com.ezp.waldenulibrary.org/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=21&sid=cc343323-2394-49b7-a383-47d52153a17c%40sessionmgr113&hid=112>
- Vangrieken, K., Meredith, C., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*. (Vol.61). <http://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>
- Veloo, A., & Komuji, M. (2013). The Effects of Clinical Supervision on the Teaching Performance of Secondary School Teachers. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 28(2002), 81–102. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.148>
- Zepeda, S.J. (2007), *The Principal as Instructional Leader: A Handbook for Supervisors*, 2nd ed., Eye on Education, Larchmont, NY.