

# PERKEMBANGAN IDENTITI PROFESIONAL GURU PELATIH: MENEROKA KEBERKESANAN LATIHAN PRAKTIKUM

Mahaya Salleh, Ph.D<sup>1</sup>; Nordin Abd Razak, Ph.D<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Jabatan Ilmu Pendidikan, Institut Pendidikan Guru Kampus Darulaman, Kedah

<sup>2</sup>Pusat Pengajian Ilmu Pendidikan, Universiti Sains Malaysia, Pulau Pinang

<sup>1</sup>sallehmahaya@yahoo.com

## **Abstrak**

*Kajian ini bertujuan untuk meneroka keberkesanan latihan praktikum dan pengaruh Konteks Pengajaran terhadap perkembangan Identiti Profesional Guru Pelatih (IPGP) di Institut Pendidikan Guru Zon Utara, Semenanjung Malaysia. Kajian ini menggunakan pendekatan penyelidikan kuantitatif untuk mengukur Identiti Profesional Guru Pelatih yang dilaksanakan pada dua siri masa iaitu sebelum guru pelatih menjalani latihan praktikum dan selepas tamat sesi latihan praktikum di sekolah. Pengukuran Identiti Profesional Guru Pelatih sebelum dan selepas latihan praktikum dilaksanakan dengan mentadbir soal selidik Siri 1 dan Siri 2. Kajian ini melibatkan 384 orang guru pelatih Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan (PISMP) Ambilan Januari 2012 yang dipilih secara rawak daripada tiga buah Institut pendidikan Guru Malaysia (IPGM) yang terletak di Zon Utara, Semenanjung Malaysia. Data dianalisis menggunakan teknik analisis Model Linear Berhierarki Dua Aras (HLM2) bersesuaian dengan data yang berbentuk hierarki. Dapatan kajian menunjukkan bahawa terdapat perbezaan perkembangan IPGP secara keseluruhan berdasarkan jumlah varians keseluruhan yang diterangkan oleh model HLM2 Praktikum ini iaitu sebanyak 38 peratus. Dapatan menunjukkan bahawa perkembangan Identiti Profesional Guru Pelatih secara empirikal dipengaruhi oleh variabel Konteks Pengajaran yang terdiri daripada Guru Pembimbing, Pensyarah Pembimbing dan Persekitaran Sekolah. Analisis bagi model Praktikum Dua Aras mendapati lima variabel menunjukkan kesan secara langsung dan signifikan dengan IPGP iaitu Guru Pembimbing, Pensyarah Pembimbing dan Persekitaran Sekolah serta subdimensinya iaitu Tekanan dan subdimensi variabel Pensyarah Pembimbing iaitu Pakar Rujuk. Terdapat tiga variabel menunjukkan kesan interaksi merentas aras (slope MASA) atau kesan tidak langsung yang signifikan iaitu Guru Pembimbing, Persekitaran Sekolah dan subdimensi Persekitaran Sekolah iaitu Kesepakatan Misi. Ketiga-tiga variabel Konteks Pengajaran memainkan peranan penting sama ada secara langsung atau tidak langsung dalam perkembangan Identiti Profesional Guru Pelatih. Perkembangan positif Identiti Profesional Guru Pelatih secara tidak langsung menunjukkan keberkesanan latihan praktikum. Implikasinya, pemegang dasar (stakeholder) seperti Kementerian Pendidikan Malaysia amnya, Institut Pendidikan Guru dan pihak sekolah khususnya perlu memastikan pemantapan pengetahuan dan kemahiran guru pembimbing dan pensyarah pembimbing di samping menambah baik sokongan persekitaran sekolah semasa guru pelatih menjalani latihan praktikum. Hal ini penting memandangkan tempoh latihan praktikum merupakan waktu kritikal dan platform terbaik untuk guru pelatih membentuk identiti profesional sebagai guru.*

**Kata kunci:** *Identiti Profesional Guru Pelatih, latihan praktikum, Konteks Pengajaran, Model Linear Berhierarki Dua Aras*

## PENGENALAN

Identiti Profesional Guru merupakan satu aspek penting yang semakin diberi perhatian dalam kalangan pengkaji bidang pendidikan guru berdasarkan impaknya terhadap pembentukan guru yang efektif dan efisien (Beauchamp & Thomas, 2006; Beijgaard, Meijer & Verloop, 2004; Lamote & Engels, 2010; Margarida, Amândio, & Paula, 2012). Pengalaman semasa latihan praktikum penting untuk membentuk sikap, nilai, identiti dan kepercayaan guru pelatih terhadap pendidikan dan pandangan mereka berkaitan profesion keguruan secara keseluruhannya (Darden, Scott, & Wetfall, 2001). Namun, keberkesanan latihan praktikum dalam membangunkan watak guru untuk berjaya memenuhi matlamat yang telah ditetapkan masih lagi memerlukan kajian terperinci. Hal ini kerana Identiti Profesional Guru bukan satu tret yang statik tetapi dinamik dan berkembang secara berterusan dalam membina persepsi individu terhadap dirinya sebagai seorang guru yang profesional serta dipengaruhi oleh konteks atau persekitaran (Beijard et al., 2004; Coldron & Smith, 1999; Kelchtermans, 2009; Lerseth, 2013; Volkman & Anderson, 1998).

Berdasarkan perspektif Teori Identiti Sosial (Tajfel & Turner, 1979; Abrams & Hogg, 2004) pembentukan Identiti Profesional Guru bermula daripada dua aspek penting dalam konsep identiti iaitu aspek personal dan profesional. Kedua-dua aspek ini berinteraksi secara berterusan dalam konteks kerja dan sosial untuk membentuk identiti profesional yang dikongsi bersama oleh komuniti guru lain yang dikenali sebagai identiti sosial (Tajfel & Turner, 1979). Keutuhan Identiti Profesional Guru dipengaruhi oleh faktor sosial dan persekitaran kerja dan perspektif individu guru itu sendiri berdasarkan sikap, nilai, pegangan dan kepercayaannya terhadap sesuatu.

Justeru, latihan praktikum merupakan salah satu platform terpenting dalam program pendidikan guru terutamanya dalam aspek pembangunan profesional dan proses persediaan menjadi seorang guru yang terlatih (Clarke & Collins, 2008; Darling-Hammond, 2010; Starkey & Rawlins, 2011; Zailani Jusoh, 2013). Guru pelatih memperoleh pengalaman sebenar di bilik darjah dan sekolah melalui latihan praktik yang memberi peluang kepada mereka untuk mengamalkan pengetahuan, kemahiran dan nilai keguruan secara reflektif melalui bimbingan serta kolaborasi dengan guru pembimbing, pensyarah pembimbing dan rakan guru pelatih dalam pelbagai situasi (KPM, 2008). Malangnya, latihan praktikum didapati tidak menggambarkan situasi sebenar tentang peranan dan tanggungjawab sebagai guru (Grudnoff, 2011). Evidens ini menimbulkan persoalan tentang keberkesanan latihan praktikum dalam pembentukan identiti dan watak sebagai guru masa hadapan dalam menghadapi cabaran abad ke 21. Justeru, satu kajian terperinci adalah perlu untuk memastikan keberkesanan latihan praktikum dalam program pendidikan guru dalam negara.

Dapatan kajian oleh beberapa pengkaji menunjukkan bahawa konteks pengajaran seperti guru pembimbing (Cattley, 2007; Hudson & Skamp, 2005; Walkington, 2005), pensyarah pembimbing (Turney, Cairns, Eltis, Hatton, 1982; Walkington, 2005; Wiles & Bondi, 1991) dan persekitaran sekolah (Beauchamp & Thomas, 2009; Smagorinsky, Moore, Cook, Jackson, & Fry, 2004) mempengaruhi pembentukan dan perkembangan Identiti Profesional dalam kalangan guru pelatih yang menjalani latihan praktikum di sekolah. Namun begitu, setakat mana pengaruh faktor-faktor seperti kualiti guru

pembimbing dan pensyarah pembimbing, serta persekitaran sekolah yang menyokong perkembangan ini masih perlu diselidiki.

Keberkesanan keseluruhan komponen praktikum dan sumbangannya terhadap perkembangan pendidikan guru masih menjadi topik perbincangan dan ulasan kritikal sejak 1980-an hingga kini (Elligate, 2007; Roslan Saadon, Tan Huat Tian, S. Balasundram & Jamal Mohamed Abdul Rahman, 2013). Seseengah kajian juga mendapati pengalaman praktikum tidak membantu sepenuhnya dalam proses transisi daripada peranan sebagai guru pelatih kepada guru sebenar apabila mereka memulakan tugas sebagai guru permulaan (Grudnoff, 2011; Mohd. Zolkifli, Muhammad Rashid, & Megat Aman Zahiri, 2007). Oleh itu, kajian ini dilaksanakan untuk meneroka keberkesanan latihan praktikum dalam perkembangan Identiti Profesional Guru Pelatih dan pengaruh Konteks Pengajaran terhadap perkembangan tersebut.

### **Objektif Kajian**

Objektif kajian adalah seperti berikut:

1. Menganalisis setakat mana sumbangan varians pada Aras-1 (variens antara masa) dan Aras-(antara individu) berbeza bagi model praktikum yang dibina menggunakan analisis HLM Model Dua Aras.
2. Meneroka sama ada terdapat kesan secara langsung dan kesan interaksi merentas aras di antara variabel-variabel Konteks Pengajaran terhadap perkembangan Identiti Profesional Guru Pelatih semasa latihan praktikum berdasarkan keputusan analisis HLM Model Dua Aras.

### **Persoalan Kajian**

Hasil daripada objektif kajian, terdapat dua persoalan kajian yang dikemukakan iaitu;

1. Apakah tahap sumbangan varians pada Aras-1 (variens antara masa) dan Aras-2 (antara individu) bagi model praktikum yang dibina menggunakan analisis HLM Model Dua Aras?
2. Adakah terdapat kesan secara langsung dan kesan interaksi merentas aras di antara variabel Persekitaran Sekolah, Pensyarah Pembimbing dan Guru Pembimbing terhadap perkembangan Identiti Profesional Guru Pelatih semasa latihan praktikum berdasarkan keputusan analisis HLM Model Dua Aras?

### **Batasan Kajian**

Terdapat beberapa limitasi dan delimitasi kajian ini. Komponen praktikum terkandung di dalam Teras Amalan Profesional kurikulum IPGM yang dibahagikan kepada tiga komponen iaitu; (a) Pengalaman Berasaskan Sekolah, (b) Praktikum, dan (c) *Internship* (KPM, 2008). Walaupun guru pelatih ditempatkan di sekolah semasa menjalani PBS dan *Internship* tetapi kedua-dua komponen ini tidak diambil kira kerana tidak bersesuaian dengan skop dan objektif kajian ini. Amalan pengajaran juga tidak berlaku semasa PBS dan *Internship*. Oleh itu kedua-dua komponen tersebut tidak mengukur Identiti Profesional Guru seperti yang dikonsepsikan dalam kajian ini.

Populasi kajian berdasarkan keseluruhan kampus IPGM yang terdiri daripada 27 cawangan seluruh negara adalah terlalu besar dan memerlukan masa kajian yang lebih lama dan kos yang lebih tinggi. Oleh itu, kajian ini hanya dijalankan terhadap guru-guru

pelatih PISMP Ambilan Januari 2012 daripada tiga kampus cawangan IPGM di Zon Utara Semenanjung Malaysia sahaja, melibatkan negeri Perlis, Kedah dan Pulau Pinang. Justeru, generalisasi terhadap keberkesanan praktikum yang diinferensikan daripada perkembangan Identiti Profesional Guru adalah terhad kepada Zon Utara sahaja dan tidak sesuai dilakukan untuk seluruh Malaysia. Guru-guru pelatih PISMP Ambilan Januari 2012 sahaja dipilih kerana mereka terlibat dengan Praktikum Fasa 1, Fasa 2 dan Fasa 3 secara berturut-turut yang berada dalam ruang lingkup jangka masa kajian ini.

## **Tinjauan Literatur**

### ***Pengkonsepsian Variabel Kajian***

Perbincangan tentang konsep identiti, identiti profesional, dan Konteks Pengajaran adalah sangat penting untuk memastikan pengkonsepsian Identiti Profesional Guru Pelatih dibuat dengan tepat. Perbincangan tentang keempat-empat aspek tersebut adalah berasaskan kepada Teori Identiti Sosial (Tajfel & Turner, 1979) dan Teori Status Identiti Marcia (Marcia, 1966) yang mendasari kajian ini. Teori Identiti Sosial mengemukakan aspek personal dan profesional serta interaksi berterusan antara keduanya dalam sesuatu kumpulan (profesion). Manakala Teori Status Identiti Marcia pula mengutarakan isu kekeliruan identiti yang ditangani melalui proses penerokaan dan komitmen dalam menghadapi pilihan-pilihan dan alternatif-alternatif dalam ideologi dan pekerjaan seseorang individu.

### ***Identiti***

Pakar pengkaji mengklasifikasikan identiti sebagai satu konsep yang sukar difahami, rumit dan kabur serta tidak mempunyai definisi yang khusus, bersifat dinamik, multidimensi dan tidak diwarisi (Fearon, 1999; Gee, 2001). Beberapa pengkaji turut mentafsirkan identiti sebagai gambaran atau persepsi terhadap diri sendiri dan sifat yang dimiliki oleh seseorang individu (Chris, 2004; Epstein, 1978; Kidd, 2002; Paris, Byrnes, & Paris, 2001). Pembentukan identiti juga melibatkan interaksi dalam kumpulan sosial atau dengan individu lain, budaya dan faktor masa, sama ada dalam bentuk sejarah masa lalu, semasa atau masa depan yang mewujudkan persamaan atau perbezaan identiti antara individu lain atau dalam kumpulan sosial (Bernstein 1996; Chris, 2004; Epstein, 1978; Kidd, 2002; Melluci, 1996; Paris et al., 2001). Seseorang individu sentiasa membentuk dan menilai semula identiti untuk memahami diri mereka berdasarkan sejarah mereka sendiri dan jangkaan pada masa hadapan (Bernstein, 1996; Gee, 2001; Paris et al., 2001). Mengikut perspektif Teori Identiti Status Marcia, keadaan ini dinamakan sebagai penerokaan yang menyebabkan seseorang individu berubah daripada status identiti diri yang kabur kepada status identiti diri yang lebih jelas (Bernstein 1996; Chris, 2004; Epstein, 1978; Kidd, 2002; Paris et al., 2001; Wenger, 2000).

### ***Identiti Profesional***

Setiap profesion mempunyai identiti profesional tersendiri. Konsep identiti profesional adalah berasaskan kepada konsep identiti. Identiti profesional ditafsirkan sebagai suatu entiti yang tidak stabil, kompleks, personal, melibatkan proses pentafsiran dan pentafsiran semula yang berterusan terhadap pengalaman dan dibentuk oleh faktor konteks (Beijaard et al., 2004; Clarke, Hyde, & Drennan, 2013). Identiti profesional juga

terhasil daripada proses perkembangan yang mewujudkan kefahaman tentang diri di dalam bidang profesion yang dipilih, dan membolehkan seseorang memainkan peranannya samada di dalam atau di luar profesion tersebut (Brott & Myers, 1999; Smith & Robinson, 1995). Kogan (2000) menegaskan bahawa konsep identiti profesional melibatkan kedua-dua aspek individu dan sosial. Identiti profesional menjadi lebih kukuh hasil daripada identiti yang dikongsi bersama dan interaksi yang berterusan dengan konteks atau kumpulan sosial dan dimatangkan melalui proses pendidikan profesional serta pengalaman (Kogan, 2000).

### ***Identiti Profesional Guru***

Identiti Profesional Guru tidak mempunyai definisi tunggal yang dipersetujui bersama oleh semua penyelidik dalam bidang ini (Decors & Vogtle, 1997; Graham & Young, 1998; Mawhinney & Xu, 1997). Penyelidik yang mengkaji Identiti Profesional Guru mempunyai cara yang berbeza dalam mengkonsepsikan, mengoperasikan, dan mengukur konsep ini (Pillen, Meijaard, & Den Brok, 2012). Walau bagaimanapun, kebanyakan penyelidik bersetuju bahawa identiti profesional seseorang guru dibentuk secara berterusan berdasarkan persepsi individu terhadap dirinya dan interaksi dengan konteksnya untuk menjadi guru yang profesional (Beijaard, 1995; Coldron & Smith, 1999; Dillabough, 1999; Kelchtermans, 2009; Volkman & Anderson, 1998).

Keahlian dalam profesion perguruan menyebabkan seseorang guru mempunyai identiti yang berupa satu set sifat dan nilai yang dikongsi bersama dalam profesion mereka untuk membentuk identiti profesional tetapi pada masa yang sama akan berbeza hasil daripada perspektif peribadi terhadap konteks mereka dan kepercayaan peribadi yang dipegang (Burke & Stets, 2009; Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink, & Hofman, 2011; Sachs, 2001). Berdasarkan perbincangan ini, maka Identiti Profesional Guru Pelatih dalam kajian ini dikonsepsikan kepada tiga dimensi utama iaitu Dimensi Diri, Dimensi Profesion dan Dimensi Komitmen.

### ***Dimensi Diri***

Dalam kajian ini Dimensi Diri dioperasikan sebagai proses seseorang individu menyepadukan pelbagai status, peranan, dan pengalamannya kepada gambaran yang jelas mengenai dirinya sebagai guru untuk membentuk konsep sendiri dan efikasi kendirinya sebagai guru. Dalam kajian ini konsep sendiri dikonsepsikan sebagai 'penilaian dan pemahaman guru pelatih terhadap Konsep Kendiri diri mereka sebagai guru dalam tiga aspek iaitu peribadi, sosial dan kerja'. Sementara itu, Efikasi Kendiri dikonsepsikan sebagai 'penilaian tahap keyakinan guru pelatih terhadap kemampuan mereka dalam menguruskan bilik darjah, melibatkan pelajar dalam aktiviti pembelajaran dan menggunakan strategi pengajaran yang berkesan'.

### ***Dimensi Profesion***

Dimensi Profesion mengukur dua aspek iaitu Orientasi Profesional dan Orientasi Tugas terhadap pengajaran dan pembelajaran yang diadaptasi berdasarkan pendapat Vähäsantanen, Eteläpelto, Rasku-Puttonen, dan Little (2008). Orientasi Profesional dikonsepsikan sebagai pandangan seseorang terhadap profesion keguruan dan peranan guru yang berubah sepanjang masa atau persepsi guru terhadap perkara yang mereka

percaya penting dalam kerja mereka. Manakala Orientasi Tugas terhadap pengajaran dan pembelajaran pula dikonsepsikan sebagai peranan dan tanggungjawab yang perlu dilaksanakan oleh guru pelatih semasa menjalani praktikum meliputi empat aspek penting iaitu; (i) Perancangan, (ii) Pelaksanaan, (iii) Penilaian, dan (iv) Refleksi pengajaran.

### ***Dimensi Komitmen Guru***

Komitmen dalam kajian ini dikonsepsikan kepada tiga komponen iaitu terdiri daripada (i) komitmen terhadap tugas pengajaran, (ii) komitmen terhadap pelajar, dan (iii) komitmen terhadap profesion. Komitmen guru terhadap tugas pengajaran dioperasikan sebagai hubungan psikologikal individu dengan pekerjaannya berdasarkan kepada tindak balas terhadap pekerjaan tersebut (Lee, Carswell & Allen, 2000). Komitmen guru terhadap profesion merupakan sikap seseorang terhadap profesionnya (Blau, 1985), pengenalan diri dan kepuasan kerja sebagai guru (Somech & Bogler, 2002). Manakala komitmen guru terhadap pelajar pula merujuk kepada kesanggupan guru untuk lebih berusaha membantu pelajar berprestasi rendah (Kushman, 1992).

### ***Konteks Pengajaran (Persekitaran Sekolah, Pensyarah Pembimbing dan Guru Pembimbing)***

Konteks pengajaran secara umumnya adalah sebarang keadaan persekitaran yang mempengaruhi pengajaran dan pembelajaran seperti aspek fizikal, sosial, institusi, dan personal. Hasil kajian mendapati faktor-faktor yang mempengaruhi perkembangan Identiti Profesional Guru Pelatih terdiri daripada amalan di bilik darjah (Flores & Day, 2006); persekitaran sekolah (Beauchamp & Thomas, 2009); kepimpinan (Beauchamp & Thomas, 2009; Flores & Day, 2006); pelajar (Beauchamp & Thomas, 2009); rakan sebaya (Beauchamp & Thomas, 2009); pensyarah penyelia (Walkington, 2005); dan guru pembimbing (Cattley, 2007; Walkington, 2005). Dalam kajian ini, tiga faktor utama yang berkaitan dengan konteks pengajaran dipilih dan diukur iaitu; (i) persekitaran sekolah; (ii) guru pembimbing; dan (iii) pensyarah pembimbing.

Faktor persekitaran sekolah melibatkan perspektif guru pelatih terhadap hubungan mereka dengan guru-guru lain, ketua jabatan dan pentadbir sekolah dan pengaruhnya terhadap perkembangan identiti profesional mereka. Tiga dimensi digunakan dalam kajian ini iaitu; (i) Perhubungan - mengukur sejauh mana individu di dalam persekitaran tersebut menyokong dan membantu guru pelatih; (ii) Perkembangan Kendiri - mengukur sejauh mana perkembangan peribadi dan peningkatan sendiri berlaku dalam persekitaran tersebut; dan (iii) Penyelenggaraan dan Perubahan Sistem pula mengukur sejauh mana persekitaran tersebut teratur, mempunyai jangkaan yang jelas, terkawal, dan bertindak balas terhadap perubahan (Moos, 1968; Rentoul & Fraser, 1983).

Sementara itu, guru pembimbing pula merupakan guru berpengalaman yang dipilih sebagai mentor untuk membantu guru pelatih semasa latihan praktikum. Dalam kajian ini, peranan guru pembimbing adalah untuk membantu guru pelatih dalam melaksanakan tugas dan tanggungjawab sebagai guru semasa praktikum. Model Pementoran Lima Faktor (Hudson & Skamp, 2003) digunakan untuk menilai kompetensi



guru pembimbing yang terdiri daripada (a) atribut peribadi; (b) pengetahuan pedagogi; (c) keperluan sistem; (d) pemodelan; dan (e) maklum balas (Hudson et al., 2005).

Pensyarah pembimbing berfungsi sebagai pakar rujuk, penasihat, motivator, penilai dan pentafsir maklum balas untuk membantu guru-guru pelatih menjalani latihan praktikum dengan yakin dan berjaya (Turney et al, 1982). Sebagai penyelia, mereka bukan sahaja berperanan sebagai pengurus, kaunselor, instruktur, pemerhati, pemberi maklum balas dan penilai (Turney et al, 1982), tetapi juga merupakan seorang pemimpin, iaitu individu yang dipertanggungjawabkan untuk memimpin guru pelatih. Oleh itu, dalam kajian ini, kualiti bimbingan oleh pensyarah pembimbing adalah penting dalam membantu guru pelatih menangani masalah dan cabaran yang dihadapi semasa latihan praktikum.

## METODOLOGI KAJIAN

### Reka bentuk Kajian

Kajian ini menggunakan pendekatan penyelidikan kuantitatif berbentuk *longitudinal* atau merentas masa untuk mengukur Identiti Profesional Guru Pelatih yang dilaksanakan pada dua siri masa iaitu sebelum guru pelatih menjalani latihan praktikum dan selepas tamat sesi latihan praktikum di sekolah. Soal selidik kajian ini dibina, diadaptasi dan diubahsuai bertujuan untuk mengukur Identiti Profesional Guru dan Konteks Pengajaran berdasarkan kepada dimensi dan subdimensi yang telah dikonsepsikan. Secara khususnya kajian *longitudinal* ini dikenali sebagai Reka Bentuk Siri Masa Terganggu (*Interrupted Time Series Design*). Kajian Reka Bentuk Siri Masa Terganggu mengukur sampel yang sama secara berulang untuk mengkaji sesuatu kekerapan atau perkadaran terhadap tingkah laku sebelum dan selepas sesuatu program atau intervensi (Cohen et al., 2007). Aspek 'Terganggu' merujuk kepada tiga fasa program praktikum iaitu Fasa 1, Fasa 2 dan Fasa 3 yang dijalani oleh guru-guru pelatih dalam kajian ini.

### Persampelan

Kajian ini menggunakan kaedah persampelan kebarangkalian (*probability sampling*) yang melibatkan lebih daripada satu prosedur persampelan iaitu; (a) rawak mudah, (b) kelompok pelbagai peringkat dan (c) kebarangkalian nisbah kepada saiz. Prosedur persampelan kelompok pelbagai peringkat melibatkan empat peringkat pemilihan sampel seperti cadangan oleh Bryman (2012), Gay, Mills, dan Airasian (2011).

Populasi sasaran kajian ini hanya melibatkan 384 guru-guru pelatih Program Ijazah Sarjana Muda Perguruan (PISMP) Ambilan Januari 2012 yang akhirnya dipilih secara rawak daripada tiga buah Institut pendidikan Guru Malaysia (IPGM) yang terletak di Zon Utara, Semenanjung Malaysia. Responden kajian terdiri daripada 132 orang lelaki dan 252 orang perempuan.

### Instrumen Kajian

Instrumen kajian ini dibina, diadaptasi dan diubahsuai bertujuan untuk mengukur Identiti Profesional Guru Pelatih sebagai indikator kepada penilaian keberkesanan program Praktikum serta pengaruh Konteks Pengajaran. Terdapat dua siri iaitu Soal selidik Siri 1 mengandungi 47 item dan soal selidik siri 2 terdiri daripada 81 item. Setiap item atau pernyataan dalam soal selidik ini menggunakan skala Likert lima mata. Pilihan respon

yang digunakan adalah dari 1= Sangat Tidak Setuju (STS), 2= Tidak Setuju (TS), 3= Setuju (S), 4= Sangat Setuju (ST) dan 5= Sangat Sangat Setuju (SSS). Manakala konstruk Efikasi Kendiri Guru menggunakan pilihan jawapan berdasarkan kepada darjah keyakinan guru pelatih terhadap pernyataan-pernyataan yang diberikan.

Kesahan kandungan setiap instrumen serta kesesuaian item yang dibentuk untuk mengukur setiap dimensi dinilai oleh lima orang pakar sesuai dengan cadangan yang diberikan oleh Lynn (1986, dalam Polit, Beck, & Owen, 2007) iaitu antara tiga sehingga 10 orang. Bagi menentukan kebolehpercayaan antara pakar dicapai, Indeks Kesahan Kandungan (*Content Validation Index*, CVI) digunakan. Indeks Kesahan Kandungan (CVI) adalah tinggi dan mempunyai kesahan kandungan konstruk instrumen Identiti Profesional Guru dan Konteks Pengajaran seperti yang dinilai oleh pakar iaitu antara 0.88 dan 0.93. Kemudian Analisis Faktor Eksploratori (EFA) dan Analisis Faktor Pengesahan (CFA) dilaksanakan selepas kajian rintis untuk mendapatkan kesahan yang kebolehpercayaan bagi Instrumen Identiti Profesional Guru Pelatih.

### **Prosedur Pengumpulan Data**

Sebelum soal selidik ditadbirkan, kebenaran rasmi telah diperolehi daripada Bahagian Perancangan dan Penyelidikan Dasar Pendidikan (BPPDP), Kementerian Pendidikan Malaysia (KPM), dan setiap IPGM kampus cawangan yang terlibat dalam kajian ini. Borang soal selidik dikemukakan kepada responden kajian dalam enam siri iaitu tiga siri sebelum setiap fasa praktikum dan tiga siri lagi selepas setiap fasa yang terdiri daripada Praktikum Fasa 1, Praktikum Fasa 2 dan Praktikum Fasa 3. Bagi memastikan peratusan pengembalian soal selidik yang tinggi, soal selidik ditadbir mengikut kumpulan kelas semasa sesi taklimat kendalian Unit Praktikum IPG sebelum menjalani setiap fasa praktikum dan semasa sesi refleksi praktikum selepas menjalani praktikum atau semasa pelajar berkumpul di bilik kuliah.

Pengukuran Identiti Profesional Guru sebelum dan selepas latihan praktikum dilaksanakan dengan mentadbir soal selidik Siri 1 yang terdiri daripada lima variabel iaitu Konsep Kendiri Guru, Efikasi Kendiri Guru, Orientasi Profesional, Orientasi Tugas Terhadap Pengajaran dan Pembelajaran dan Komitmen Guru. Manakala pengukuran selepas tamat menjalani latihan praktikum menggunakan soal selidik Siri 2 yang terdiri daripada konstruk Identiti Profesional Guru seperti dalam Siri 1 dan ditambah dengan konstruk Konteks Pengajaran untuk mengukur kualiti bimbingan guru pembimbing, pensyarah pembimbing dan sokongan persekitaran sekolah.

### **Analisis Data**

Data dianalisis menggunakan teknik analisis Model Linear Berhierarki Dua Aras (HLM2) bersesuaian untuk data yang berbentuk hierarki. Terdapat tiga langkah dalam analisis Model Linear Berhierarki Dua Aras (HLM2) iaitu; (a) Langkah pertama analisis Model Linear Berhierarki Dua Aras ini dilaksanakan dengan menguji model asas iaitu model “*unconditional*” yang dikenali sebagai model *null* (*null model*). Model ini merupakan model asas yang paling ringkas dan tidak mengandungi sebarang variabel peramal (*predictor*) daripada mana-mana aras dan model ini juga setara dengan analisis varians satu hala (*one-way ANOVA*) dengan kesan rawak (*random effects*) (Raudenbush & Bryk, 2002). Langkah ini juga memberikan maklumat penting tentang varians pada



Aras 1 dan Aras 2 untuk menghitung Pekali Korelasi Intraclass atau *Intraclass Correlation Coefficient* (ICC). Sekiranya nilai ICC melebihi 10 peratus bermakna kajian ini boleh menggunakan analisis HLM pada tahap analisis selanjutnya. Formula pengiraan *Intraclass Correlation Coefficient* (ICC) adalah seperti berikut:

$$\rho = \frac{\tau_{00}}{\tau_{00} + \sigma^2} \quad ;$$

[1]

$$\tau_{00} + \sigma^2$$

di mana:  $\rho = \text{rho}$ ;

$\tau_{00}$  = varians antara kumpulan (Aras-2); dan

$\sigma^2$  = varians dalam kumpulan (Aras-1)

(b) Langkah kedua ialah memasukkan pembolehubah peramal (Aras-1). Tidak terdapat kaedah *step up* pada Aras-1 kerana hanya satu pemboleh ubah iaitu 'MASA' sahaja yang digunakan; dan (c) Langkah ketiga melibatkan anggaran model akhir bagi kedua-dua *intercept* dan *slope* pada Aras-1 dan Aras-2. Kaedah *step up* digunakan untuk mengenal pasti pemboleh ubah pada Aras-2 yang menunjukkan kesan yang signifikan ke atas *intercept* dan *slope* sebagai hasilan (*Outcome*).

### DAPATAN KAJIAN

Perbincangan analisis Model HLM2 dilaksanakan mengikut tiga langkah iaitu dimulakan dengan Model *unconditional* atau *null*, diikuti dengan pengujian variabel peramal Aras-1 dan Aras-2 ke atas hasilan iaitu IPGP. 'MASA' digunakan sebagai variabel pada Aras-1 dan variabel pada Aras-2 pula terdiri daripada; (a) guru pembimbing, (b) pensyarah pembimbing; dan (c) persekitaran sekolah dan subdimensi masing-masing.

### Tahap Sumbangan Varians Aras-1 dan Aras-2 Model HLM2 Praktikum

Jadual 1 mengemukakan gabungan keputusan yang diperolehi daripada analisis model null dan model akhir menggunakan perisian HLM 6.0 untuk model HLM Dua Aras Praktikum. Panel paling atas dalam Jadual 1 menunjukkan komponen varians yang dianggarkan dalam model null dan model akhir untuk Aras-1 (antara-masa) dan Aras-2 (antara-individu). Anggaran varians ( $\sigma^2$ ) bagi model null pada Aras-1 = 3.01; manakala varians pada Aras-2 ( $\tau_{00}$ ) = 1.23. Dalam model akhir pula varians pada Aras-1 = 2.18; manakala varians pada Aras-2 ( $\tau_{00}$ ) = 0.45.

**Berdasarkan nilai varians pada Aras-1 ( $\sigma^2$ ) dan Aras-2 ( $\tau_{00}$ ), nilai Intra Class Correlation (ICC) dapat dikira seperti berikut:**

$$\rho = \frac{\tau_{00}}{\tau_{00} + \sigma^2} = \frac{1.23}{1.23 + 3.01} = 0.29 \text{ (29\%)}$$

Pengiraan nilai ICC adalah prasyarat penting untuk memastikan bahawa analisis teknik Model Linear Berhierarki Dua Aras (HLM2) boleh diteruskan. Hasil pengiraan nilai ICC iaitu sebanyak 29 peratus menunjukkan bahawa analisis menggunakan teknik HLM2 boleh diteruskan kerana nilai ICC melebihi nilai minimum iaitu 10 peratus.

Jadual 1

*Model Penuh Unconditional/ Model Null dan Model Akhir Identiti Profesional Guru Pelatih Sebagai Hasil (Outcome) bagi Model Praktikum*

Model	Identiti Profesional Guru Pelatih (IPGP) Model Praktikum		
	Antara-masa	Antara-individu	
Model Null (varians)	3.01	1.23	
Model Akhir (varians)	2.18	0.45	
Pengiraan Varians pada setiap Aras			
Antara-masa (Aras-1)	$3.01/(3.01 + 1.23) = 0.71$		
Antara-individu (Aras-2)	$1.23/(3.01 + 1.23) = 0.29$		
Nisbah varians yang diterangkan oleh Model Akhir			
Antara-masa (Aras-1)	$3.01 - 2.18/3.01 = 0.28$		
Antara-individu (Aras-2)	$1.23 - 0.45/1.23 = 0.63$		
Jumlah varians yang diterangkan oleh Model Akhir	$(0.71 \times 0.28) + (0.29 \times 0.63) = 0.38$		
Anggaran akhir kesan tetap: (Model Null) For INTRCPT1, P0 For INTRCPT2, B00			
	Pekali (s.e)	T-ratio (df)	Nilai p
	2.76(0.08)	32.78 (383)	0.00
Anggaran akhir komponen varians (Model Null): INTRCPT1, R0 Level-1, E			
	Komponen varians (sp)	Khi kuasa dua (df)	Nilai p
	1.23(1.11)	694.37 (383)	0.00
	3.01(1.74)		
Kesepadanan Model			
	Deviance (anggaran parameter)	Perbezaan (beza/Parameter) (khi kuasa dua)	
Model Null	9088.69 (2)	389.67 /2	
Model Akhir	3255.62(2)	323.46(0)	
Kebolehpercayaan INTRCPT1, R0			
	Anggaran		
	0.45		

Berdasarkan kepada pengiraan anggaran komponen varians pada Aras-1 (antara-masa,  $\sigma^2$ ) dan Aras-2 (antara-individu,  $\tau_{00}$ ), nisbah varians pada setiap aras dalam model null dan model akhir adalah seperti berikut:

Model null: Varians Aras-1 = 0.71 (71%), varians Aras-2 = 0.29 (29%);

Model akhir: Varians Aras-1 = 0.28 (28%), varians Aras-2 = 0.63 (63%); dan

Jumlah Varians model akhir:

$$[\text{Aras-1: } 0.28_{\text{(akhir)}} \times 0.71_{\text{(null)}}] + [\text{Aras-2: } 0.63_{\text{(akhir)}} \times 0.29_{\text{(null)}}] = 0.38 \text{ (38\%)}. ]$$

Dalam model null, varians lebih bertumpu kepada Aras-1 berbanding Aras-2 dan keadaan ini berubah apabila variabel peramal dimasukkan pada Aras-1 dan Aras-2 seperti keputusan dalam model akhir dalam Jadual 1. Variabel peramal Aras-2 yang terdiri daripada Persekitaran Sekolah, Pensyarah menerangkan lebih tentang perbezaan skor IPGP antara individu iaitu sebanyak 63 peratus berbanding 28 peratus. Keputusan juga menunjukkan bahawa terdapat perbezaan perkembangan IPGP keseluruhan dalam kalangan guru pelatih berdasarkan jumlah varians keseluruhan yang diterangkan oleh model HLM2 Praktikum ini iaitu sebanyak 38 peratus.

Panel kedua pula mengenal pasti purata min utama IPGP dan anggaran nilai  $t$  untuk min utama bagi menunjukkan sama ada min utama adalah berbeza secara signifikan daripada sifar. Jadual 1 juga menunjukkan min utama IPGP,  $\gamma_{00}$ , untuk model praktikum adalah positif dan signifikan pada aras  $p < 0.05$  (model Praktikum:  $\gamma_{00} = 2.76$ , (s.e = 0.08, darjah keyakinan (2.60, 2.92).

Panel kedua terakhir menunjukkan nilai *deviance* dan parameter yang dianggarkan dalam model null dan model akhir. Pengurangan nilai *deviance* yang signifikan iaitu sebanyak 323.46 menunjukkan bahawa model akhir adalah model yang terbaik. Panel paling akhir dalam Jadual 1 ini merekodkan anggaran kebolehpercayaan iaitu 0.45 untuk *intercept* iaitu kebolehpercayaan kesan rawak untuk *intercept* Aras-1 yang menunjukkan purata kebolehpercayaan pada Aras-2. Anggaran kebolehpercayaan ini adalah melebihi nilai 0.05 dan ini menunjukkan bahawa ralat berada pada tahap yang rendah.

### **Pengaruh Persekitaran Sekolah, Pensyarah Pembimbing dan Guru Pembimbing**

Rajah 1 menunjukkan hubungan di antara variabel pada Aras-1 dan Aras-2 terhadap hasil (*outcome*) IPGP. Bagi perbincangan berikutnya, nilai pertama yang dinyatakan merujuk kepada pekali regresi (*regression coefficient*) dan nilai kedua mewakili ralat piawai (*se*).

#### **Aras-1 (antara-masa)**

Rajah 1 menunjukkan bahawa variabel MASA iaitu variabel pada Aras-1 mempunyai hubungan yang signifikan dengan perkembangan IPGP bagi Model Praktikum ini, MASA ( $\gamma_{10}$ ) = 1.03 (0.11). Latihan praktikum ini melibatkan tempoh masa yang agak lama iaitu selama 12 minggu. Oleh itu, variabel MASA menunjukkan kesan yang tinggi dalam model praktikum ini. Dapatan ini menunjukkan bahawa perkembangan IPGP adalah positif merentas masa dalam tiga fasa praktikum. Keadaan ini menunjukkan kesan efektif latihan praktikum dalam memupuk Identiti Profesional Guru dalam diri guru pelatih dengan menyediakan peluang untuk merasai kehidupan sebagai guru dalam persekitaran kerja sebenar di sekolah

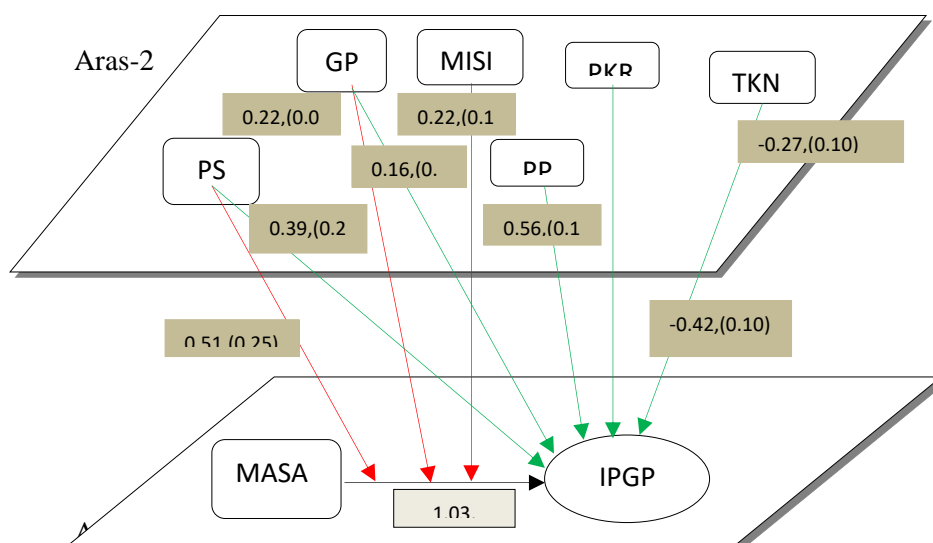
#### **Aras-2 (antara-individu)**

Perbincangan berikutnya adalah berkaitan dengan ringkasan analisis HLM Dua Aras terhadap pengaruh variabel sokongan Persekitaran Sekolah, kualiti Guru Pembimbing, Pensyarah Pembimbing dan subdimensi masing-masing ke atas Identiti Profesional Guru Pelatih dalam model akhir. Variabel Persekitaran Sekolah terdiri daripada tiga subdimensi iaitu Hubungan; Kesepakatan Misi dan Tekanan Kerja. Pakar Rujuk adalah

subdimensi variabel Pensyarah Pembimbing. Variabel-variabel peramal ini hanya dimasukkan pada Aras-2 dan analisis pada Aras-2 ini menunjukkan keputusan kesan pengaruh variabel sama ada secara langsung atau tidak langsung (interaksi merentas aras).

### Kesan Secara Langsung

Berdasarkan Rajah 1, analisis bagi model Praktikum ini mendapati lima variabel menunjukkan hubungan secara langsung dan signifikan dengan IPG iaitu Guru Pembimbing (GP,  $\gamma_{01} = 0.16$ , se = 0.07), Pensyarah Pembimbing (PP,  $\gamma_{02} = 0.56$ , se = 0.15) dan Persekitaran Sekolah (PS,  $\gamma_{03} = 0.39$ , se = 0.22) dan subdimensinya iaitu Tekanan (TKN,  $\gamma_{04} = -0.42$ , se = 0.10), dan subdimensi variabel Pensyarah Pembimbing iaitu Pakar Rujuk (PKR,  $\gamma_{05} = -0.27$ , se = 0.10). Hubungan secara langsung dengan perkembangan IPGP pada model Praktikum ini, dipengaruhi dengan kuat oleh variabel Pensyarah Pembimbing (PP,  $\gamma_{02} = 0.56$ ); kemudian, diikuti oleh Persekitaran Sekolah (PS,  $\gamma_{03} = 0.39$ ). Oleh itu, pensyarah pembimbing dan sokongan persekitaran sekolah memainkan peranan secara langsung dalam pembentukan IPGP semasa latihan praktikum.



**Rajah 1.** Model Akhir HLM Dua Aras Praktikum dengan Identiti Profesional Guru Pelatih (IPGP) sebagai hasilan (*outcome*)

Manakala hubungan negatif direkodkan oleh dua variabel yang terdiri daripada subdimensi Persekitaran Sekolah iaitu Tekanan kerja (TKN,  $\gamma_{04} = -0.42$ ); dan subdimensi variabel Pensyarah Pembimbing iaitu Pakar Rujuk (PKR,  $\gamma_{05} = -0.27$ ). Hubungan negatif menunjukkan bahawa apabila tekanan kerja tinggi maka IPGP adalah rendah. Manakala skor subdimensi Pakar Rujuk yang tinggi pula menyebabkan IPGP menjadi rendah. Keadaan ini memerlukan kajian lebih lanjut untuk mengenal pasti faktor penyumbang kepada hubungan negatif ini.

### **Interaksi Merentas Aras (Kesan Tidak langsung)**

Rajah 1 juga menunjukkan kesan interaksi merentas aras atau kesan secara tidak langsung variabel Konteks Pengajaran pada Aras-2 ke atas hubungan antara MASA dan hasil iaitu IPGP pada Aras-1 bagi model Praktikum ini. Keputusan analisis HLM 2 menunjukkan bahawa terdapat tiga variabel yang menunjukkan kesan interaksi merentas aras (*slope MASA*) yang signifikan iaitu GP (GP,  $\gamma_{11} = 0.22$ , se = 0.08); PS (PS,  $\gamma_{12} = 0.51$ , se = 0.25); dan MISI (MISI,  $\gamma_{13} = 0.22$ , se = 0.11). Keputusan ini menunjukkan bahawa variabel Guru Pembimbing, Persekitaran Sekolah dan Kesepakatan Misi mempunyai kesan secara tidak langsung yang signifikan terhadap Identiti Profesional Guru Pelatih semasa praktikum. Persekitaran Sekolah menunjukkan kesan yang paling tinggi berbanding Guru Pembimbing dan Kesepakatan Misi. Hal ini menunjukkan bahawa pihak sekolah perlu memberikan sokongan yang positif kepada guru pelatih semasa latihan praktikum untuk memastikan IPGP dapat berkembang dengan baik.

### **Rumusan Keputusan Keseluruhan**

Pada Aras-2 (antara-individu), variabel Persekitaran Sekolah telah muncul sebagai faktor penting yang mempengaruhi hasil atau IPGP. Variabel Persekitaran Sekolah juga telah menunjukkan kesan langsung yang signifikan terhadap IPGP bagi Model Akhir Praktikum iaitu pekali regresi = 0.39. Impak besar variabel Persekitaran Sekolah terhadap hubungan antara MASA dan IPG dapat dilihat dalam Model Akhir Praktikum (pekali regresi = 0.51) iaitu wujud kesan interaksi merentas aras. Persekitaran sekolah menunjukkan kedua-dua kesan signifikan secara langsung dan tidak langsung terhadap pembentukan IPGP. Selain itu, subdimensi Persekitaran Sekolah seperti variabel Kesepakatan Misi (MISI) pula menunjukkan kesan interaksi merentas aras yang positif dan signifikan berbanding Tekanan Kerja (TKN) yang menunjukkan hubungan langsung yang negatif ke atas IPG. Keadaan ini menunjukkan bahawa skor Tekanan Kerja (TKN) yang tinggi menyebabkan penurunan skor IPG guru pelatih. Kesimpulannya, variabel Persekitaran Sekolah memainkan peranan penting dalam mempengaruhi perkembangan IPG guru pelatih sama ada secara langsung atau pun tidak langsung.

Pensyarah Pembimbing mempunyai hubungan langsung dengan IPG dalam Model Akhir HLM Dua Aras Praktikum. Keputusan analisis mendapati kesan langsung variabel ini ke atas IPG adalah lebih besar dan mendapati tiada kesan interaksi merentas aras. Tetapi variabel Pakar Rujuk (PKR) menunjukkan kesan langsung yang negatif dengan IPG dalam Model Akhir HLM Dua Aras Praktikum. Keadaan ini menunjukkan bahawa apabila skor PKR adalah tinggi, maka skor IPGP adalah rendah. Semakin pakar seseorang pensyarah pembimbing maka semakin rendah tahap IPGP. Perkara ini perlu penelitian dan kajian yang lebih terperinci.

Hasil analisis HLM mendapati variabel Guru Pembimbing secara signifikan mempengaruhi perkembangan IPGP secara langsung dan tidak langsung dalam model yang dikaji. Keputusan ini menunjukkan bahawa peranan guru pembimbing adalah penting dalam perkembangan IPGP semasa praktikum. Guru Pembimbing merupakan individu yang paling dekat dengan guru pelatih sewaktu latihan praktikum. Namun begitu, kesan yang direkodkan secara keseluruhannya adalah lebih rendah berbanding variabel Persekitaran Sekolah dan Pensyarah Pembimbing. Terdapat tiga subdimensi Guru Pembimbing iaitu Atribut Peribadi (ATP); Pengetahuan Pedagogi (PEDA); dan

Pemodelan (PML). Ketiga-tiga subdimensi ini tidak menunjukkan sebarang kesan terhadap IPG guru pelatih.

### **RUMUSAN DAN PERBINCANGAN**

Secara keseluruhannya, kajian ini telah berjaya mencapai objektif kajian dan berupaya menjawab beberapa persoalan kajian yang telah dikemukakan. Selain itu, kajian ini juga menunjukkan bahawa wujud perbezaan perkembangan IPGP antara individu semasa latihan praktikum berdasarkan tahap varians yang rekodkan. Perbezaan ini disebabkan oleh persepsi individu yang berbeza berdasarkan kepada nilai dan kepercayaan seseorang terhadap identiti yang dikongsi bersama. Wujud interaksi berterusan dan dinamik antara aspek personal dan profesional dalam konteks kerja dan sosial untuk membentuk Identiti Profesional Guru atau dikenali sebagai identiti sosial menurut perspektif Teori Identiti Sosial (Abrams & Hogg, 2004;. Beijard et al, 2004; Coldron & Smith, 1999; Kelchtermans, 2009; Kreber, 2010; Lerseth 2013; Volkman & Anderson, 1998). Oleh itu, praktikum merupakan komponen penting kepada guru pelatih dan kurikulum pendidikan guru.

Secara empirikal, perkembangan Identiti Profesional Guru Pelatih dipengaruhi oleh variabel Konteks Pengajaran yang terdiri daripada Guru Pembimbing, Pensyarah Pembimbing dan Persekitaran Sekolah. Dapatan kajian ini selari dengan kajian yang telah dijalankan oleh para pengkaji tentang persekitaran sekolah (Beauchamp & Thomas, 2009); pensyarah pembimbing (Walkington, 2005); dan guru pembimbing (Cattley, 2007; Walkington, 2005). Keadaan ini menunjukkan bahawa ketiga-tiga faktor ini sangat penting dalam memastikan guru pelatih dapat membentuk Identiti Profesional yang merupakan satu tret menyeluruh terhadap pembentukan watak sebagai guru. Oleh itu, guru pembimbing, pensyarah pembimbing dan pentadbir sekolah perlu bekerjasama untuk memastikan kualiti pengalaman yang diperolehi dari latihan praktikum yang positif membentuk amalan pengajaran berkesan yang mengukuhkan Identiti Profesional Guru Pelatih.

Secara keseluruhan, Guru Pembimbing memainkan peranan penting terhadap IPGP. Dapatan menunjukkan variabel ini mempunyai pengaruh secara langsung dan tidak langsung terhadap pembentukan IPGP. Namun begitu, berdasarkan dapatan analisis, subdimensi Guru Pembimbing iaitu Atribut Peribadi (ATP); Pengetahuan Pedagogi (PEDA); dan Pemodelan (PML) tidak memberi sebarang kesan kepada guru pelatih. Hal ini menunjukkan bahawa tiada perkara daripada subdimensi tersebut yang diambil oleh guru pelatih sebagai aspek untuk membantu pembentukan identiti profesional mereka sebagai guru. Sehubungan dengan itu, Guru Pembimbing perlu berusaha untuk meningkatkan kemahiran dan penguasaan pengetahuan pedagogi dan menambah baik atribut peribadi supaya dapat dicontohi oleh guru pelatih. Perkara ini penting kerana guru pelatih lebih banyak menghabiskan masa bersama Guru Pembimbing berbanding Pensyarah Pembimbing semasa latihan praktikum. Pihak pengurusan IPG perlu memilih guru pembimbing yang berkualiti untuk membimbing guru pelatih semasa latihan praktikum di sekolah. Praktikum merupakan platform terbaik untuk membentuk IPGP dan masa yang kritikal untuk guru pelatih belajar membentuk identiti profesional sebagai guru.



Begitu juga dengan Pensyarah Pembimbing. Mereka perlu menambah baik amalan dan kemahiran penyeliaan supaya dapat berfungsi secara berkesan sebagai pakar rujuk dan motivator kepada guru pelatih semasa latihan praktikum. Hasil dapatan menunjukkan bahawa kepakaran pensyarah tidak membantu meningkatkan perkembangan IPGP malah menyebabkan turunnya kadar IPGP. Oleh itu, Pensyarah Pembimbing perlu mencari kaedah untuk menggunakan kepakaran mereka bagi membantu perkembangan positif IPGP. Pihak IPGM perlu merangka latihan yang lebih intensif untuk melatih pensyarah supaya mereka menguasai kemahiran pementoran (*coaching and mentoring*) dengan baik. Hal ini bertepatan dengan pendapat Turney et al (1982) yang menegaskan bahawa pensyarah bukan sahaja bertindak sebagai penyelia, pengurus, kaunselor, instruktur, pemerhati, pemberi maklum balas dan penilai tetapi juga merupakan seorang pemimpin, iaitu individu yang dipertanggungjawabkan untuk memimpin guru pelatih.

Tidak ketinggalan, sokongan Persekitaran Sekolah juga didapati mempunyai kesan yang kuat sama ada secara langsung atau tidak langsung terhadap perkembangan Identiti Profesional Guru dalam kalangan guru pelatih. Oleh itu, guru pelatih perlu meningkatkan penguasaan kemahiran komunikasi untuk memupuk hubungan yang baik dengan pelajar, komuniti guru, pentadbir dan warga sekolah yang lain. Hal ini penting supaya guru pelatih dapat melibatkan diri secara aktif dan berupaya menguruskan tekanan kerja.

Kesimpulannya, Identiti Profesional Guru Pelatih dalam kajian ini didapati berkembang secara positif semasa latihan praktikum dan menjadi petunjuk kepada keberkesanan latihan praktikum. Perkembangan ini menunjukkan bahawa latihan praktikum berkesan dan selaras dengan matlamat Falsafah Pendidikan Kebangsaan (FPK) iaitu untuk melahirkan modal insan yang seimbang dari segi jasmani, emosi, rohani dan intelek.

## **Rujukan**

- Abrams, D., & Hogg, M.A., (2004). Methateory: Lessons from social identity research. *Personality and Social Psychology Review*, 8, 98-106.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal Of Education*, 39(2),175-189.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2006). Imagination and reflection in teacher education: The development of professional identity from student teaching to beginning practice. Symposium Proceedings of the 4th International Conference on Imagination and Cambridge Journal of Education 187 Education, Opening Doors to Imaginative Education: Connecting Theory to Practice, Vancouver, British Columbia, July.
- Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. London: Taylor and Francis.
- Blau, G. J. (1985). The measurement of prediction of career commitment. *Journal of Occupational Psychology*, 58, 277-288.

- Brott, P. E., & Myers, J. E. (1999). Development of professional school counselor identity: A grounded theory. *Professional School Counseling*, 2(5), 339.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*, 4<sup>th</sup> Edition, Oxford: OUP.
- Burke, P. J., & Stets, J. E. (2009). *Identity Theory*. New York: Oxford University Press.
- Canrinus E.T., Helms-Lorenz, M., Beijgaard, D., Buitink, J. & Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity, *Educational Studies*, 37 (5), 593-608, DOI: 10.1080/03055698.2010.539857
- Cattley, G. (2007). Emergence of professional identity for the pre-service teacher. *International Education Journal* 8(2), 337-47.
- Chris (2004). *Identity and Culture*. England : Open University Press. Manuel Castells. 1997. *The Power of Identity*. Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Clarke, A. & Collins, S., (2008). Activity frames and complexity thinking: Honoring both public and personal agendas in an emergent curriculum. *Teaching and Teacher Education*. 24(4), 1003-1014.
- Clarke, M., Hyde, A., & Drennan, J. (2013). Professional Identity in Higher Education. B. M. Kehm, U. Teichler (eds.), *The Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges*, The Changing Academy – The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective 5, DOI 10.1007/978-94-007-4614-5\_2.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6<sup>th</sup> ed.). London: Routledge/ Falmer.
- Coldron, J., & Smith, R., 1999. Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31, 711-726.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35-47.
- DeCorse, C. J. B., & Vogtle, S. P. (1997). In a complex voice: The contradictions of male Elementary teachers' career, choice and professional identity. *Journal of Teacher Education*, 48(1), 37-47.
- Epstein, A., (1978). *Ethos and Identity*. Tavistock, London.
- Fearon, J. D., (1999). "Why Ethnic Politics and 'Pork' Tend to Go Together." Mimeo, Stanford University.
- Flores, M.A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.
- Gee, J. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Graham, R., & Young, J. (1998). Curriculum, identity, and experience in multicultural education. *The Alberta Journal of Educational Research*, 44(4), 397-407.
- Grudnoff, L. (2011). Rethinking the practicum: Limitations and possibilities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(3), 223-234.
- Hudson, P., Skamp, K., & Brooks, L. (2005). Development of an instrument: Mentoring for effective primary science teaching. *Science Education*, 89(4), 657-674.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15, 257-272.

- Kidd, W. (2002). *Culture and Identity (Skills-based Sociology)*. Hamshire: Palgrave Mcmillan Limited.
- Kogan, M. (2000). Higher education communities and academic identity. *Higher Education Quarterly*, 54(3), 207–216.
- Kreber, C., 2010. Courage and compassion in the striving for authenticity: States of complacency, compliance and contestation, *Adult Education Quarterly* 60(2), 177-198.
- Kushman, J. W. (1992). The organizational dynamics of teacher workplace commitment: A study of urban elementary and middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 28(1), 5- 42.
- Lamote, C., & Engels, N. (2010).The development of student teachers' professional identity.*European Journal Of Teacher Education*, 33(1), 3-18.
- Lee, K., Carswell, J. J., & Allen, N. J. (2000). A meta-analytic review of occupational commitment: Relations with person and work-related variables. *Journal of Applied Psychology*, 85, 799-811.
- Lerseth, K. A. (2013). Identity development among pre-service teacher candidates. Graduate Theses and Dissertations. Iowa State University. Paper 13200.
- Malaysia Education Ministry, 2008. Guidelines of Profesional Practice for Bachelor of Education Programme. Putrajaya: Teacher Education Department.
- Marcia,J.E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology* 3, 551- 558.
- Margarida, A., Ana, P., Amândio, G., & Paula, B. (2012). Practicum as a Space and Time of Transformation: Self-narrative of a Physical Education Pre-service Teacher. *US-China Education Review*, B 7, 665 -674.
- Mawhinney, H. & Xu, F., (1997). Restructuring the identity of foreign-trained teachers in Ontario school. *TESOL Quarterly*, 31(3), 632-639.
- Mellucci, A. (1996). *Challenging Codes: Collective action in the information age*, Cambridge, Great Britain: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Moos, R.H. (1968). The assessment of the social climates of correctional institutions. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 15, 53-66.
- Mohd. Zolkifli, A. H., Muhammad Rashid, R., & Megat Aman Zahiri, M. Z. (2007). Harapan dan Keresahan Bakal Guru Pelatih dalam Praktikum Latihan Mengajar.Kertas kerja dibentangkan di *Seminar Penyelidikan Pendidikan Institut Perguruan Batu Lintang Sarawak*.
- Paris, S., Byrnes, J., & Paris, A. (2001). Constructing theories, identities and actions of self-regulated learners. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (2nd ed., pp. 253-287). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pillen, M., Beijaard, D., & den Brok, P. (2012). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 240-260.
- Polit, D. F., & Beck, C.T., & Owen, S.V. (2007). Is the CVI an acceptable indicator of content validity? Appraisal and recommendations. *Research in Nursing and Health*, 30, 459–467.

- Rentoul, A. J., & Fraser, B. J. (1983). Development of school-level environment questionnaire. *Journal of Education Administration*, 21(2), 21-39.
- Roslan Saadon, Tan Huat Tian, S. Balasubramaniam & Jamal Mohamed Abdul Rahman. (2013). Keberkesanan kursus pengajian sosial (PSS) dalam pemantapan pengetahuan dan kemahiran pelajar guru dalam praktikum III. *Jurnal penyelidikan gerak Institut Pendidikan Guru Kampus Pulau Pinang*, 25,144 – 158.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161.
- Smagorinsky, P., Cook, L., Moore, C., Jackson, A., & Fry, P. (2004). Tensions in learning to teach: Accommodating and the development of teaching identity. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 8-24.
- Smith, H. B., & Robinson, G. P. (1995). Mental health counseling: Past, present, and future. *Journal of Counseling & Development*, 74(2), 158-162.
- Somech, A. & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment, *Educational Administration Quarterly*, 38(4), 555-577.
- Starkey, L., & Rawlins, P. (2011). Teaching practicum in 21st century New Zealand. Wellington: Ako Aotearoa.
- Tajfel, H., & Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-48). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Turney, C., Cairns, L. G., Eltis, K. J., Hatton, N., Thew, D. M., Towler, J., (1982). Supervisor Development Programmes: Role Handbook. Sydney: Sydney University Press.
- Vähäsantanen, K., P., Eteläpelto, P. H., Rasku-Puttonen H., and Little, K. (2008). Teachers' professional identity negotiations in two different work organisations. *Vocations and Learning* 1, (2), 131–48.
- Volkman, M.J. and Anderson, M.A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and Metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, 82(3), 293-310.
- Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: Encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 53-64.
- Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, 7(2), 225-246.
- Wiles, J., & Bondi, J. (1991). Supervision: A Guide to Practice (edisi ke-3). New York: MacMillan Publishing Company.
- Zailani Jusoh. (2013). *Teaching practicum: student teacher's perspectives*. Malaysia: Terengganu: University of Sultan Zainal Abidin.

