



Learning Circles Pimpinan Guru:

Membentuk Kepimpinan Guru
dan Amalan Pengajaran Melalui
Pentaksiran Formatif untuk
Meningkatkan Tahap
Pembelajaran Murid

Carol Campbell
Christopher DeLuca
Danielle LaPointe-McEwan
Jun 2022



Tentang Penulis:

Carol Campbell

Adalah seorang Profesor Leadership and Educational Change dan Associate Chair Department Leadership, Higher and Adult Education, di Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, Canada. Bidang beliau termasuk: perubahan berskala besar dan penambahbaikan sekolah; dan penggunaan bahan bukti untuk membentuk polisi dan amalan. Dr Campbell adalah ahli International Council of Education Advisors for the Scottish Government, dan merupakan fasilitator bebas bersama untuk Persidangan Kebangsaan untuk visi masa hadapan pendidikan di Scotland. Beliau juga merupakan Profesor Pelawat di School of Education, University of Glasgow. Pada tahun 2020, Dr. Campbell telah menerima anugerah the Canadian Teachers' Federation Public Education Advocacy atas dedikasi dan perkhidmatan beliau serta sumbangan besar terhadap bidang pendidikan kebangsaan. Beliau telah menulis beberapa buku iaitu: *Teacher Learning and Leadership: Of, By and For Teachers, Empowered Educators in Canada*, and *Empowered Educators: How High Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World*. Dr Campbell aktif berkongsi di Twitter melalui @CarolCampbell4

Christopher DeLuca

Adalah seorang Profesor dalam bidang Classroom Assessment (Pentaksiran Bilik Darjah) di Faculty of Education, Queen's University (Kingston, Canada). Dr. DeLuca mengetuai kumpulan penyelidikan Classroom Assessment dan Pengarah Queen's Assessment and Evaluation Group. Penyelidikan Dr. DeLuca berfokuskan titik temu antara pentaksiran, kurikulum, dan pedagogi di dalam konteks sekolah dan pendidikan berasaskan prestasi. Bidang tugas beliau berfokus terhadap memberi sokongan kepada guru untuk mempertingkatkan amalan kritikal ini untuk menambahbaik kualiti pembelajaran murid. Dr. DeLuca telah memegang jawatan sebagai Chair untuk American Educational Research Association's Classroom Assessment SIG, Presiden untuk Canadian Educational Researchers' Association, dan Editor untuk Canadian Journal of Education. Dr. DeLuca adalah seorang Executive Editor untuk jurnal, *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*.

Danielle LaPointe-McEwan

Adalah seorang Profesor Adjunct di Faculty of Education, Queen's University (Kingston, Canada) dan ahli aktif Queen's Assessment and Evaluation Group. Bidang penyelidikan Dr. LaPointe-McEwan bertumpukan kepada membentuk hasil pembelajaran profesional untuk pendidik dan murid K-12, serta kepakaran khusus tentang bagaimana data program dan kelas, seperti video, digunakan untuk pengajaran dan pembelajaran (PdP) pada setiap peringkat persekolahan dan pengajian tinggi. Selain itu, beliau juga telah mengetuai pelbagai program penilaian pendidikan, bekerjasama dengan erat bersama sekolah-sekolah, jaringan pendidikan, Kementerian Pendidikan, serta organisasi untuk memperkuat amalan berasaskan bukti dan hasil program yang bermanfaat untuk pemegang taruh. Dalam semua kerja beliau, Dr. LaPointe-McEwan memberi prioriti terhadap membina perhubungan yang rapat untuk menyokong usaha penyelidikan dan amalan serta membawa kepada perubahan terhadap sistem pendidikan, guru dan murid.

Education International (EI)

Education International mewakili organisasi guru dan petugas pendidikan lain di seluruh dunia. Education International merupakan gabungan terbesar persatuan dan kesatuan guru, mewakili lebih tiga puluh juta dari lebih empat ratus organisasi dari seratus tujuh puluh negara dan wilayah di serata dunia. Education International menyatukan guru dan semua petugas pendidikan.



Learning Circles Pimpinan Guru:

Membentuk Kepimpinan Guru
dan Amalan Pengajaran Melalui
Pentaksiran Formatif untuk
Meningkatkan Tahap
Pembelajaran Murid



UNIVERSITY OF TORONTO
OISE | ONTARIO INSTITUTE
FOR STUDIES IN EDUCATION

Carol Campbell
Christopher DeLuca
Danielle LaPointe-McEwan

Jun 2022



Penghargaan:

Kami ingin mengucapkan sekalung penghargaan dan terima kasih kepada Jacobs Foundation kerana membiayai projek Teacher-Led Learning Circles dan Education International kerana mempercayai kami untuk mengetuai kajian penyelidikan antarabangsa ini. Sekalung penghargaan ditujukan kepada semua ahli Education International, the Jacobs Foundation, HertsCam, kumpulan penyelidik kebangsaan, dan wakil kesatuan tempatan yang telah banyak memberi sumbangan terhadap kejayaan penerbitan ini.

Senarai Kandungan

Pengenalan	1
Gambaran Keseluruhan Projek Learning Circles Pimpinan Guru	2
Kepentingan Profesion Guru, Kualiti Guru, Kualiti Pengajaran dan Kepimpinan Guru	3
Membangunkan Kualiti Guru dan Kualiti Pengajaran adalah Penting untuk Sistem Pendidikan Berkualiti Tinggi	3
Kualiti Pengajaran Dipengaruhi dengan Konteks dan Keadaan Sistem Pendidikan, Sekolah dan Bilik Darjah	5
Kualiti Sistem Pendidikan Tidak Melebihi Tahap Menyokong, Mengekalkan dan Melabur dalam Status Gurunya	6
Menilai Kepimpinan Guru untuk Transformasi dan Peningkatan Penting untuk Membentuk dan Mengekalkan Sistem Pendidikan Berkualiti Tinggi	8
Kepimpinan Guru	9
Meneruskan Pembangunan dan Pembelajaran Profesional Efektif	13
Hubungan Pembangunan Profesional Efektif dengan Keutamaan Guru untuk Menyokong Keperluan Murid, Mempertingkatkan Pembelajaran Murid, dan Hasil Pembelajaran Murid	14
Perbezaan Pembangunan Profesional Efektif dan Nilai, Pengalaman Profesional dan Kerja di Konteks Sekolah dan Bilik Darjah	15
Sumbangan Pembangunan Profesional Efektif Terhadap Ilmu Berasaskan Kajian dan Praktikal yang Relevan kepada Keperluan Pembangunan Profesional	15
Sumbangan Pembangunan Profesional Efektif Terhadap Proses Inkuiri Pembangunan Profesional Aktif Berbukti, Refleksi Kritikal, Pembelajaran Profesional Kolaboratif, Pembentukan Kepimpinan Guru dan Agensi	16
Keperluan Dana yang Mencukupi, Masa dan Sumber Pakar untuk Pembangunan Profesional Efektif	19
Keperluan Sistem Pendidikan, Sekolah, dan Kepimpinan Guru dalam Menyokong Kepentingan Pembangunan Profesional Efektif	20
Pentaksiran Formatif	23
Sejarah dan Pelaksanaan Pentaksiran Formatif	24
Definisi dan Ciri-Ciri Utama Pentaksiran Formatif Kontemporari	26
Kerangka Asas Konseptual Pentaksiran Formatif	27
Peranan Penting Maklum Balas	27
Strategi Pentaksiran Formatif Berasaskan Bukti	30
Pelaksanaan AfL di dalam Bilik Darjah	31
Mengumpul Bukti Pembelajaran Murid	33
Pentaksiran Formatif Menggunakan Teknologi dan Maklum Balas	35
Kesimpulan	37
Rujukan	40



Pengenalan

Laporan ini memperincikan projek Learning Circles Pimpinan Guru dalam bukti penyelidikan yang berkaitan, contoh daripada pengamal untuk menyokong kepimpinan guru dan pembangunan profesional, serta pemahaman guru dan amalan pentaksiran formatif untuk meningkatkan pembelajaran murid dan hasil pembelajaran berkaitan. Di sekolah, guru dan kerja mereka adalah faktor terpenting yang mempengaruhi pencapaian murid dan ini telah lama dibuktikan oleh dapatan penyelidikan. Pengajaran adalah sangat kompleks, memerlukan kepakaran guru, pertimbangan profesional dan amalan untuk memenuhi pelbagai keperluan murid dalam pelbagai konteks. Dalam tahun-tahun kebelakangan ini, kerja guru telah dipergiatkan lagi dengan keperluan untuk menyokong populasi murid yang pelbagai, berbilang budaya, berbilang bahasa, keupayaan bercampur serta untuk mengajar murid untuk belajar dan berkebolehan untuk berjaya dalam dunia yang berkembang pesat dengan teknologi, ketidakstabilan geopolitik, krisis iklim, dan perubahan peluang ekonomi serta pekerjaan global dan tempatan. Kesan pandemik global COVID-19 telah terus membawa perubahan dan mencabar kerja guru. Tempoh penutupan sekolah, pembelajaran jarak jauh, serta impak kesihatan mental dan fizikal akibat wabak ini mempunyai kesan yang mendalam terhadap pembelajaran, ekuiti dan kesejahteraan murid, dengan kesan yang sama terhadap pendidik juga (Thompson, 2021). Dalam konteks global semasa, adalah penting untuk menyediakan pembangunan profesional untuk menyokong kepimpinan guru dan penggunaan pentaksiran formatif yang mahir untuk mengenal pasti keperluan pembelajaran dan menyediakan maklum balas untuk meningkatkan kemajuan murid. Dalam laporan ini, kami membincangkan:

- a. kepentingan profesion perguruan, kualiti guru, kualiti pengajaran, dan kepimpinan guru;
- b. pembangunan profesional yang berkesan untuk menyokong pembelajaran profesional dan pembelajaran murid; dan
- c. definisi, strategi dan amalan untuk memahami dan menggunakan pentaksiran dan maklum balas formatif.

Gambaran Keseluruhan Projek Learning Circles Pimpinan Guru

Projek Learning Circles Pimpinan Guru diketuai oleh Education International dengan pembiayaan daripada the Jacobs Foundation. Projek ini akan melibatkan tujuh negara: Brazil, Columbia, Côte d'Ivoire, Ghana, Malaysia, Korea Selatan dan Switzerland. Di setiap negara, projek ini akan membentuk tiga kumpulan Learning Circles sebagai platform untuk memupuk pembangunan profesional bagi kumpulan guru dan menyokong kepimpinan mereka dalam projek pembangunan pendidikan termasuk pemahaman dan penggunaan amalan pentaksiran formatif. Setiap Learning Circles akan terdiri daripada fasilitator tempatan, wakil kesatuan tempatan dan sepuluh orang guru.

Fasilitator tempatan dan wakil kesatuan akan dilatih dan diberikan panduan oleh fasilitator antarabangsa dari [HertsCam Network](#), sebuah organisasi antarabangsa yang berpengalaman dan pakar dalam memupuk kepimpinan guru. Di samping itu, penyelidik tempatan akan menyokong aktiviti penyelidikan untuk Learning Circles di setiap negara. Pasangan fasilitator tempatan di setiap negara akan menyediakan dan menjadi pemudahcara untuk bengkel Learning Circles (secara atas talian atau bersemuka) untuk kumpulan guru mereka dan menyediakan sokongan bilik darjah yang berterusan kepada guru-guru ini sepanjang satu tahun persekolahan. Dalam proses Learning Circles, guru yang mengambil bahagian akan: membangunkan Pelan Tindakan untuk proses pembangunan yang diterajui guru di sekolah mereka; membangun, menyesuaikan dan menilai amalan pentaksiran formatif dan faedahnya untuk pengajaran dan pembelajaran; melengkapkan refleksi berterusan dalam Rekod Penyertaan; membina Portfolio bukti berasaskan amalan; dan cipta Vignette untuk berkongsi pembelajaran dan pengalaman mereka di dalam dan di luar projek.

Penyelidik tempatan di setiap negara akan membimbing pengumpulan dan analisis data guru untuk membantu mereka mengumpul dan menyediakan bukti tentang amalan pentaksiran formatif yang berkesan dan kesan yang berkaitan untuk pengajaran guru dan pembelajaran murid. Penyelidik tempatan juga akan membangunkan laporan profil negara, termasuk analisis dasar polisi dan dokumen rasmi yang berkaitan, serta bukti daripada Learning Circles Pimpinan Guru. Projek ini juga melibatkan pasukan penyelidik antarabangsa dari Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, dan Queen's University, Ontario, Kanada. Penyelidik antarabangsa akan menyediakan rangka kerja penyelidikan antarabangsa secara keseluruhan, penyelidikan dan bukti yang relevan untuk kepimpinan guru, pembangunan profesional, dan pentaksiran formatif, serta analisis dan pelaporan tentang amalan berkesan dan impak berkaitan daripada Learning Circles Pimpinan Guru merentasi semua negara yang terlibat. Dokumen ini merupakan laporan pertama daripada pasukan penyelidik antarabangsa yang memberikan gambaran keseluruhan literatur penyelidikan yang relevan dan bukti praktikal untuk memaklumkan pendekatan kepada kepimpinan guru dan pembangunan profesional, pembelajaran untuk pemahaman guru dan penggunaan amalan pentaksiran formatif untuk menyokong pembelajaran murid dan pembentukan murid.

Kepentingan Profesion Guru, Kualiti Guru, Kualiti Pengajaran dan Kepimpinan Guru

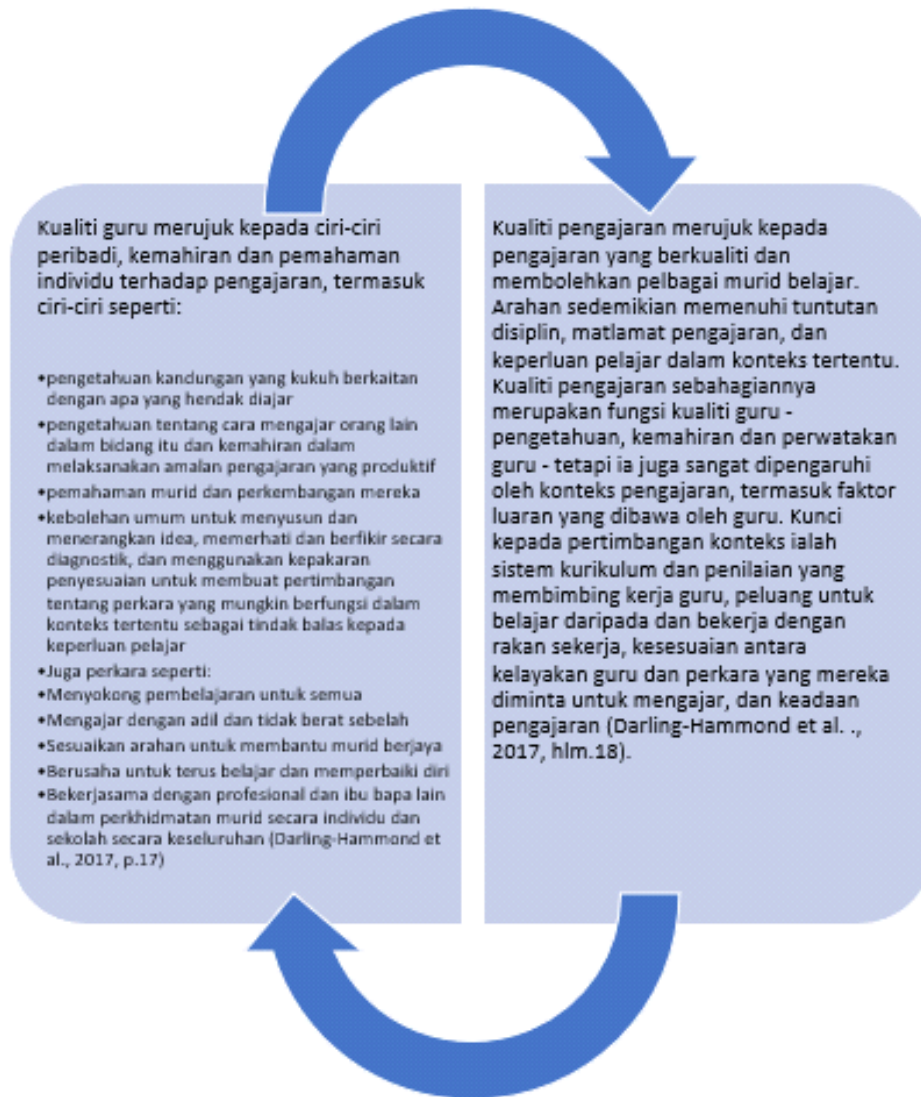
Lima belas tahun yang lalu, pepatah “kualiti sistem pendidikan tidak boleh melebihi kualiti gurunya” (Barber & Mourshed, 2007, p.13) telah dipromosikan dan sejak itu telah menjadi terkenal. Walaupun pepatah itu terus digunakan, kami menawarkan empat perkara tambahan penting yang diperincikan dalam Jadual 1 di bawah.

Jadual 1. Pembangunan Sistem Pendidikan Berkualiti Tinggi: Kualiti Guru, Kualiti Pengajaran dan Kepimpinan Guru

- Membentuk guru berkualiti dan pengajaran berkualiti adalah penting untuk sistem pendidikan yang berkualiti tinggi
- Pengajaran berkualiti dipengaruhi oleh konteks pekerjaan guru dan keadaan sistem pendidikan, sekolah serta bilik darjah
- “Kualiti sistem pendidikan tidak boleh melebihi tahap di mana ia menyokong, menjaga dan melabur kepada status guru-gurunya” (Thompson, 2021, p.114);
- Memberi penekanan kepada kepimpinan guru untuk transformasi pendidikan dan peningkatan adalah penting untuk membentuk dan mengekalkan sistem pendidikan berkualiti tinggi

Membangunkan Kualiti Guru dan Kualiti Pengajaran adalah Penting untuk Sistem Pendidikan Berkualiti Tinggi

Kualiti guru - profesional - dan kualiti pengajaran - amalan harian guru dalam konteks tertentu adalah penting. Berdasarkan analisis sistem pendidikan yang berprestasi tinggi dari segi pencapaian murid dan lebih saksama dalam keberhasilan murid, Darling-Hammond et al. (2017) mengenal pasti kepentingan sistem pendidikan menilai dan membangunkan kedua-dua kualiti guru dan kualiti pengajaran (lihat Rajah 1).



Rajah 1. Kualiti Guru dan Kualiti Pengajaran (Diadaptasi daripada Darling-Hammond et al., 2017, pp. 17-18)

Kepentingan kualiti guru, kualiti pengajaran dan sokongan untuk status profesion perguruan adalah penting kepada Education International dan Global Framework of Professional Teaching Standards UNESCO (2019). Seperti yang digariskan dalam Rajah 2, tiga domain utama Global Framework of Professional Teaching Standards ialah: pengetahuan dan pemahaman pengajaran, amalan pengajaran dan hubungan pengajaran. Seperti yang telah dicadangkan sebelum ini: "Pengajaran ialah profesion pengetahuan dan menghargai serta memajukan pengetahuan sedia ada guru serta menyediakan peluang untuk memperbaharui, mengembangkan dan memajukan pengetahuan itu adalah penting (Campbell, 2018, hlm. 76)". Selain itu, walaupun kerja guru individu penting, kerja mereka dipengaruhi oleh dan mesti menyesuaikan diri dengan konteks bilik darjah dan sekolah khusus tempat mereka bekerja termasuk pertimbangan keperluan murid, penglibatan dengan ibu bapa dan penjaga, serta hubungan dan kerjasama dengan rakan sekerja.

Three Domains	Ten Standards	
<i>I. Teaching Knowledge and Understanding</i> Practising teachers know and understand:	1	How students learn, and the particular learning, social, and development needs of their students
	2	The content and related methodologies of the subject matter or content being taught
	3	Core research and analytical methods that apply in teaching, including with regard to student assessment
<i>II. Teaching Practice</i> Teachers' practice consistently demonstrates:	4	Planning and preparation to meet the learning objectives held for students
	5	An appropriate range of teaching activities that reflect and align with both the nature of the subject content being taught, and the learning, support, and development needs of the students
	6	Organisation and facilitation of students' activities so that students are able to participate constructively, in a safe and cooperative manner
	7	Assessment and analysis of student learning that informs the further preparation for, and implementation of required teaching and learning activity
<i>III. Teaching Relations</i> Teachers' professional relations include active participation in:	8	Cooperative and collaborative professional processes that contribute to collegial development, and support student learning and development
	9	Communications with parents, caregivers, and members of the community, as appropriate, to support the learning objectives of students, including formal and informal reporting
	10	Continuous professional development to maintain currency of their professional knowledge and practice

Rajah 2. Global Framework of Professional Teaching Standards (Education International & UNESCO, 2019, p. 6)

Kualiti Pengajaran Dipengaruhi dengan Konteks dan Keadaan Sistem Pendidikan, Sekolah dan Bilik Darjah

Kehidupan dan kerja profesional guru dipengaruhi oleh pelbagai faktor peribadi dan profesional, termasuk dasar polisi, budaya, dan keadaan kerja sistem pendidikan, sekolah dan bilik darjah tempat mereka bekerja (Cordingley et al., 2019). OECD (2021) menggabungkan dan menganalisis data daripada Tinjauan Antarabangsa Pengajaran dan Pembelajaran (TALIS) 2018 dan Program Penilaian Pelajar Antarabangsa (PISA), yang melibatkan data “daripada lebih 30,000 pelajar dan lebih 15,000 guru daripada lebih 1000 sekolah di empat benua yang berbeza” (OECD, 2021, p.3).

Dalam pernyataannya kepada laporan analisis ini, Pengarah OECD untuk Direktorat Pendidikan dan Kemahiran, Andreas Schleicher, membuat kesimpulan:

Jadi apa yang telah kita pelajari? Sekiranya terdapat hanya satu kesimpulan yang perlu diambil daripada laporan ini, perkara yang dilakukan oleh guru di dalam dan di luar bilik darjah adalah yang paling penting - dan yang paling tepat - untuk hasil kognitif dan sosial-emosi pelajar sekolah. Amalan bilik darjah yang mewujudkan peluang untuk belajar, penggunaan masa bekerja guru, serta kesejahteraan dan kepuasan kerja guru adalah antara faktor sekolah yang paling berpengaruh (OECD, 2021, hlm.4).

Walau bagaimanapun, Andreas Schleicher juga menerangkan:

Tetapi laporan ini bukan sahaja mengesahkan peranan penting guru dalam pembangunan belia. Ia juga memberi pencerahan kepada watak-watak berperanan yang lain. Rakan sekelas dan rakan sekolah, serta budaya dan kepimpinan sekolah (termasuk peranan yang dimainkan oleh ibu bapa) juga didapati sangat penting untuk keberhasilan murid (OECD, 2021, hlm.4).

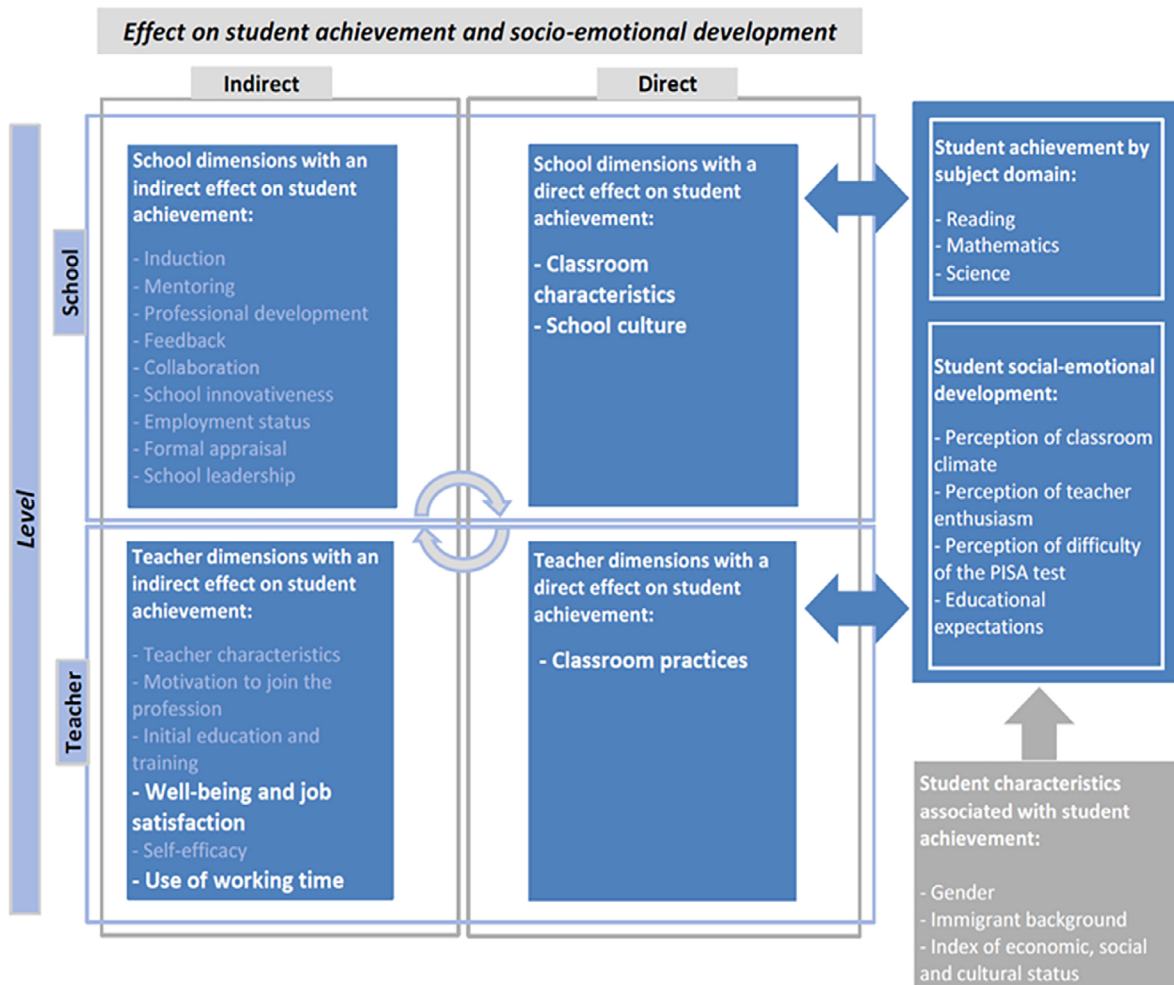
Seperti yang digambarkan dalam Rajah 3, analisis OECD menunjukkan kepentingan kepimpinan sekolah dan konteks sekolah dalam menyokong pembangunan guru, pengalaman profesional dan kerja; serta amalan bilik darjah guru dalam konteks bilik darjah mereka, ciri pelajar dan budaya sekolah.

Projek Learning Circles Pimpinan Guru memberi tumpuan kepada penglibatan dalam pembangunan profesional (kuadran kiri atas) untuk membangunkan amalan bilik darjah guru untuk pentaksiran formatif (kuadran kanan bawah). Walau bagaimanapun, faktor-faktor ini tidak boleh dianggap sepenuhnya secara berasingan daripada dimensi sekolah dan guru yang lain; contohnya, kepimpinan sekolah dan budaya sekolah adalah penting untuk menyokong pembangunan profesional dan memperkasakan pentaksiran formatif.

Kualiti Sistem Pendidikan Tidak Melebihi Tahap Menyokong, Mengekalkan dan Melabur dalam Status Gurunya

Seperti yang telah diperingatkan oleh David Edwards, Setiausaha Agung Education International, pendidikan berkualiti tidak boleh dilihat semata-mata sebagai tanggungjawab “usaha tambahan yang heroik oleh guru” (in Thompson, 2021, ms. 17), terutamanya dalam konteks kecemasan dan tindak balas berterusan terhadap pandemik COVID-19. Guru dan pengajaran mereka adalah penting, pelaburan dalam profesion keguruan dan sokongan untuk membangunkan urusan kerja profesional mereka juga amat penting. Berdasarkan analisis beliau untuk The Global Report on the Status of Teachers 2021 oleh Education International, Thompson (2021, p.114) mencadangkan “sudah tiba masanya untuk mendefinisi semula” pepatah tentang kualiti pendidikan menjadi: “kualiti sistem pendidikan tidak boleh melebihi sejauh mana sistem tersebut menyokong, mengekalkan, dan melabur dalam status gurunya.” Kami bersetuju dengan pendefinisian semula ini.

Sistem pendidikan yang melabur, menghargai, menyokong dan membangunkan profesion pendidikan berkualiti tinggi cenderung mempunyai pencapaian murid yang lebih tinggi dan hasil yang lebih saksama (Darling-Hammond et al., 2017; OECD, 2021). Thompson (2021) telah membangunkan konsep “profesionalisme pintar” untuk mempertikaikan peralihan daripada autonomi profesional yang difikirkan sebagai mendukung mandat kerajaan dan mengaitkan intensifikasi kerja untuk pendidik kepada pendekatan yang “mengutamakan kepakaran dalam profesion itu sendiri” (hlm. .5). Anjakan ini termasuk guru yang mempunyai agensi profesional untuk membangun dan menggunakan pengetahuan dan pertimbangan profesional mereka dalam konteks kerja dan pengajaran mereka. Untuk mencapai matlamat ini, menghargai dan mempertingkatkan kepimpinan guru, serta melabur dan menyokong pembangunan profesional guru yang berterusan adalah penting.



Rajah 3 . Teacher and School Factors that Matter both for Student Academic Success and Social-emotional Development (OECD, 2021, p.23)

Menilai Kepimpinan Guru untuk Transformasi dan Peningkatan Penting untuk Membentuk dan Mengekalkan Sistem Pendidikan Berkualiti Tinggi

Berdasarkan penyelidikan mengenai identiti dan kerja profesional guru, serta konteks dan prestasi sistem pendidikan, Cordingley et al. (2019, p.107) menemui:

Adalah ketara bahawa dalam bidang kuasa berprestasi tinggi inilah kepimpinan guru paling menonjol dan mana kemahiran kepimpinan guru disokong secara meluas dan substantif... Penulis percaya bahawa terdapat bukti di sini untuk mencadangkan bahawa memberi tumpuan kepada kepimpinan guru secara jelas amat bernilai dalam meningkatkan kapasiti pendidikan dan daya sistem. Maka kedua-dua kesatuan sekerja dan pembentuk polisi dinasihatkan untuk menilai cara mempromosikan kepimpinan guru.

Penekanan terhadap kepentingan kerajaan dan kesatuan guru untuk mempromosi dan menyokong kepimpinan guru adalah penting kepada kerja Education International, dan dalam kerja pembangunan untuk menyokong kepimpinan guru, termasuk proses Learning Circles Pimpinan Guru. Sebagai contoh, penerangan projek bersama yang telah dijalankan sebelum ini melibatkan Education International dan HertsCam, Bangs dan Frost (2015, ms. 93) menjelaskan:

...ciri utama pandangan projek Kepimpinan Guru Antarabangsa (ITL) mengenai kepimpinan distributif ialah semua guru berhak, secara profesional, untuk memulakan dan memimpin perubahan, menyumbang kepada pembinaan pengetahuan dan mempunyai pengaruh, di dalam sekolah mereka sendiri, serta lebih meluas melalui tindakan kolektif (Frost, 2011, 2014). Ia pada asasnya mengenai suara, tetapi bukan semata-mata dengan guru sebagai subjek perundingan, sebaliknya ia memperincikan hak untuk menetapkan agenda serta menyelesaikan dan masalah pendidikan.

Dalam sistem pendidikan berkualiti tinggi, semua guru dianggap mempunyai hak profesional dan kapasiti untuk memimpin melalui nilai, tingkah laku, hubungan, amalan dan memberi impak.

Kepimpinan guru adalah penting untuk menambah baik dasar polisi, amalan dan hasil pendidikan. Seperti yang dikatakan oleh Bangs dan Frost (2015, p. 104):

Kini terdapat banyak bukti bahawa guru boleh menerima mod profesionaliti yang diperluaskan di mana mereka mempunyai pengaruh dalam hal dasar polisi dan amalan. Mereka boleh mengarahkan pembelajaran profesional sendiri dan menyokong pembelajaran rakan sekerja. Mereka boleh menyumbang kepada pembangunan dasar untuk menambah baik sekolah mereka dan juga sekolah-sekolah lain di peringkat daerah, negeri atau negara. Adalah penting untuk dititikberatkan bahawa perkara ini bukanlah semata-mata memberi kebenaran untuk guru melakukannya, tetapi juga untuk menjadikannya sebuah amalan positif. Dalam amalan positif tersebut, walaupun pengetua sekolah mempunyai tanggungjawab utama untuk mewujudkan suasana yang menyokong kepimpinan guru, kesatuan guru juga boleh memainkan peranan penting.

Untuk mencapai ciri sistem pendidikan berkualiti tinggi yang digariskan dalam Jadual 1, menghargai dan menyokong kepimpinan guru serta memastikan guru mempunyai peluang untuk melibatkan diri dalam pembangunan profesional dan pembelajaran profesional yang berterusan sepanjang kerjaya mereka adalah penting. Seterusnya, ciri-ciri kepimpinan guru dan pembangunan profesional berterusan yang berkesan dibincangkan.

Kepimpinan Guru

Kecenderungan terhadap konsep dan amalan kepimpinan guru semakin meningkat, terutamanya sejak tahun 1990-an hingga kini. Walau bagaimanapun, terdapat pelbagai definisi kepimpinan guru. Dalam sorotan kajian bidang kepimpinan guru, York-Barr dan Duke (2004, ms. 287-288) memberikan definisi berikut:

...kami mencadangkan kepimpinan guru ialah proses di mana guru, secara individu atau kolektif, mempengaruhi rakan sekerja, pengetua dan ahli komuniti sekolah yang lain untuk menambah baik amalan pengajaran dan pembelajaran dengan tujuan meningkatkan pembelajaran dan pencapaian pelajar.

Kajian yang lebih terkini mengenai penyelidikan kepimpinan guru menggunakan definisi sebelumnya daripada Katzenmeyer dan Moller (2001):

...pemimpin guru: "memimpin di dalam dan di luar bilik darjah, mengenal pasti dan menyumbang kepada komuniti pelajar dan pemimpin guru, mempengaruhi orang lain ke arah amalan pendidikan yang lebih baik; dan menerima tanggungjawab untuk mencapai hasil kepimpinan itu (Katzenmeyer dan Moller, 2001, hlm. 6)". Daripada takrifan ini, adalah dikemukakan bahawa kepimpinan guru boleh berlaku di dalam dan di luar bilik darjah, serta pengajaran dan kepimpinan adalah bersepadu (Nguyen et al. 2019, hlm. 63).

Berdasarkan semakan mereka terhadap 150 artikel empirikal yang diterbitkan antara Januari 2003 – Disember 2017, Nguyen et al. (2019, ms. 71) mengenal pasti "empat ciri umum kepimpinan guru" berikut:

... (a) Kepimpinan guru ialah satu proses pengaruh; (b) kepimpinan guru dilaksanakan atas dasar kerjasama dan kepercayaan bersama; (c) kepimpinan guru beroperasi di dalam dan di luar bilik darjah; dan (d) kepimpinan guru bertujuan untuk meningkatkan kualiti pengajaran, keberkesanan sekolah, dan pembelajaran murid (hlm. 71).

Walaupun terdapat guru yang memegang peranan formal sebagai pemimpin tertentu seperti Ketua Jabatan dan pakar kurikulum; kepimpinan guru adalah tentang menyokong semua guru untuk membangunkan kapasiti kepimpinan, amalan, pengaruh dan impak. Cordingley et al. (2019, ms. 21) memberikan penjelasan yang berguna tentang perbezaan antara pemimpin formal yang dikaitkan dengan jawatan pangkat tertentu dan kepimpinan guru yang lebih luas untuk semua di dalam profesion:

- **Kepimpinan berjawatan** berdasarkan kuasa yang diberikan melalui jawatan rasmi cth. sebagai ketua mata pelajaran/jabatan/fasa, timbalan atau penolong ketua atau guru besar
- **Kepimpinan tidak berjawatan** berlaku apabila guru membuat keputusan dan membolehkan perkara berlaku merentas kumpulan pihak berkepentingan berdasarkan kepakaran, pengalaman, matlamat dan nilai profesional peribadi mereka

Frost (2011) membangunkan istilah “non-positional teacher leadership” untuk merujuk kepada “satu set andaian, kepercayaan dan nilai, yang menjadi asas kepada keyakinan bahawa mana-mana guru atau pengamal pendidikan lain boleh didayakan untuk memimpin” (Frost, 2019, hlm. 4). Konsep kepimpinan guru ini adalah teras kepada pendekatan pembangunan HertsCam:

...(ia) tidak menganggap bahawa kepimpinan dikaitkan dengan jawatan dalam hierarki organisasi sekolah. Sebaliknya ia mengiktiraf potensi semua guru untuk melaksanakan kepimpinan sebagai sebahagian daripada peranan mereka sebagai seorang guru. Kami percaya bahawa semua guru dan pengamal pendidikan mempunyai kapasiti kepimpinan. Lagipun, kepimpinan adalah dimensi manusia. Dalam HertsCam dan rangkaian International Teacher Leadership (ITL) yang lebih luas, kami berpendapat bahawa ia harus dilihat sebagai bahagian penting dalam profesionaliti guru (Hill, 2014, hlm. 74).

Konsep dan pendekatan pembangunan kepimpinan guru ini adalah penting dalam projek Learning Circles Pimpinan Guru.

Guru diminta untuk mempertimbangkan bagaimana mereka (secara individu dan kolektif) boleh mengembangkan pengaruh kepimpinan mereka untuk mengolah semula konsep kepimpinan tradisional sebagai hanya peranan formal, kedudukan dan, umumnya berhierarki. Seperti yang dibincangkan oleh Harris dan Jones (2015), dalam kepimpinan guru:

Guru dilihat sebagai arkitek pembelajaran profesional mereka sendiri dan mengambil tanggungjawab utama untuk membimbing pembelajaran profesional orang lain. Setakat ini semuanya baik, tetapi bagi kebanyakan guru perkataan “kepimpinan” menghalang kerana ia membawa maksud peranan atau tanggungjawab formal tertentu. Pada setiap hari, guru cenderung untuk tidak melihat diri mereka sebagai “pemimpin”, walaupun mereka memimpin di dalam bilik darjah. Oleh itu, adalah penting untuk menjelaskan bahawa idea “kepimpinan guru” tidak dikaitkan dengan peranan atau jawatan sebaliknya adalah mengenai amalan berinovasi dan mempengaruhi orang lain supaya pembelajaran bertambah baik.

Kepimpinan guru melibatkan perubahan utama guru dan amalan berinovasi untuk menyokong penambahbaikan pendidikan.

Tumpuan kepada kepimpinan guru yang berkesan ialah penggunaan pengaruh yang disengajakan dan bertimbang rasa. Kajian Nguyen et al. (2019, hlm. 73) mengenal pasti:

Sumber pengaruh boleh dikelompokkan kepada dua kategori besar: modal insan dan modal sosial. Yang pertama termasuk kepakaran dan pengalaman seorang pemimpin guru (cth., Allen, 2016; Avidov- Ungar dan Tamar, 2017; Hatch et al., 2005), manakala yang kedua memberi penekanan pada hubungan profesional guru dengan rakan sebaya termasuk rangkaian sosial (cth., Firestone dan Martinez, 2007; Fairman dan Mackenzie, 2015).

Kami menambah kategori ketiga pengaruh dan modal; iaitu kepentingan modal keputusan guru. Hargreaves dan Fullan (2012) membangunkan istilah modal keputusan untuk merujuk kepada pengalaman profesional, pertimbangan, kepakaran dan agensi dalam mengambil keputusan dan tindakan. Mereka menerangkan: “Membuat keputusan dalam situasi yang kompleks adalah profesionalisme. Ahli pakar melakukan ini sepanjang masa. Mereka datang untuk mempunyai kecekapan, pertimbangan, pandangan, inspirasi, dan kapasiti untuk penambahbaikan semasa mereka berusaha untuk prestasi yang luar biasa” (Hargreaves dan Fullan, 2012, p. 5). Modal profesional inilah yang menjadi teras kepada kepimpinan guru.

Kepimpinan guru boleh mempengaruhi pelbagai bentuk perubahan pendidikan. Dalam tinjauan mereka terhadap penyelidikan kepimpinan guru, Wenner dan Campbell (2017, p. 146) mengenal pasti tema berikut:

- kepemimpinan guru melangkaui dinding bilik darjah;
- pemimpin guru harus menyokong pembelajaran profesional di sekolah mereka;
- pemimpin guru harus terlibat dalam dasar dan/atau membuat keputusan di beberapa peringkat;
- matlamat utama kepemimpinan guru ialah meningkatkan pembelajaran dan kejayaan pelajar;
- [kepemimpinan guru termasuk] berusaha ke arah penambahbaikan dan perubahan untuk keseluruhan organisasi sekolah.

Dalam projek kami iaitu Teacher Learning and Leadership Program (TLLP) Ontario, kami mengenal pasti kepentingan – dan faedah – guru menjadi pemimpin pembelajaran murid mereka, pembelajaran profesional mereka sendiri dan pembelajaran profesional pendidik lain (Campbell et al., 2018; Lieberman et al., 2017). Walaupun projek ini bermatlamat untuk guru memimpin ke hadapan untuk lakukan perubahan dan penambahbaikan pendidikan, ia juga memerlukan kerajaan, kesatuan guru dan pemimpin sekolah yang akan menyokong dan membolehkan kepemimpinan guru. Cabaran terhadap kepemimpinan guru, seperti konflik daripada rakan sekerja, budaya sekolah yang tidak menyokong, dan kekangan praktikal seperti masa untuk kepemimpinan guru, perlu dikenal pasti dan ditangani.

Beberapa faedah kepemimpinan guru untuk perubahan dan penambahbaikan pendidikan telah dikenalpasti (Campbell et al., 2018; Harris, 2005; Nguyen et al., 2019; Wenner & Campbell, 2017; York-Barr & Duke, 2004). Faedah yang paling ketara daripada mengamalkan dan memperkasakan kepemimpinan guru adalah untuk guru yang terlibat secara langsung. Kesan kepemimpinan guru yang dikenal pasti terhadap guru termasuklah:

- Meningkatkan pengetahuan dan kemahiran kepemimpinan;
- Perubahan positif dalam pengetahuan dan amalan pengajaran;
- Peningkatan komitmen, motivasi, dan kepuasan kerja;
- Peningkatan keberkesanan diri;
- Peningkatan profesionaliti, identiti dan kepemimpinan.

Apabila kepemimpinan guru melibatkan memimpin/memimpin bersama secara aktif perubahan pendidikan dengan kerjasama pendidik lain; terdapat faedah untuk pembelajaran profesional pendidik tersebut, meningkatkan pengetahuan dan amalan mereka, menyumbang kepada budaya sekolah yang lebih baik; serta meningkatkan efikasi sendiri dan efikasi kolektif.

Kepimpinan guru boleh menjadi model kepada kepimpinan demokratik murid, dan murid boleh mendapat manfaat daripada semangat, motivasi, dan komitmen guru terhadap inovasi dan penambahbaikan dalam pengajaran dan pembelajaran (York-Barr & Duke, 2004). Secara amnya, kepemimpinan guru boleh mempengaruhi tugas pengetua sekolah dan tugas guru serta kesan tidak langsung terhadap keberhasilan pelajar. Merujuk kajian Supovitz et al. (2010), Nguyen et al. (2019, hlm. 81) meringkaskan:

dua cara bagaimana pengaruh guru terhadap rakan sebaya mempengaruhi hasil pembelajaran murid: a) pengaruh guru-rakan sebaya mempunyai kesan yang signifikan terhadap pembelajaran murid melalui pembolehubah pengantara pengajaran bilik darjah guru; dan b) pengaruh rakan sebaya guru berfungsi sebagai perantara kepimpinan pengetua dan pengajaran guru, yang seterusnya memberi kesan positif kepada hasil pembelajaran murid.

Mengenai impak keseluruhan kepimpinan guru untuk perubahan dan penambahbaikan pendidikan, Harris (2005, ms. 206) merumuskan perkara berikut:

Secara ringkasnya, terdapat beberapa perkara penting yang perlu diketengahkan tentang definisi kepimpinan guru. Pertama, kepimpinan guru dikaitkan dengan penciptaan norma kolejial dalam kalangan guru yang terbukti dapat menyumbang kepada keberkesanan, penambahbaikan dan pembangunan sekolah. Kedua, kepimpinan guru adalah bermaksud memberi peluang kepada guru untuk memimpin, yang mana kajian menunjukkan mempunyai pengaruh positif terhadap kualiti perhubungan dan pengajaran di sekolah. Ketiga, pada tahap paling praktikal, kepimpinan guru bermaksud guru yang bekerja sebagai pemimpin instruksional yang mempengaruhi kurikulum, pengajaran dan pembelajaran. Akhir sekali, kepimpinan guru dikaitkan dengan pembudayaan semula sekolah, di mana kepimpinan adalah hasil daripada dinamik hubungan interpersonal dan bukannya tindakan individu sahaja.

Oleh itu, pembudayaan dan penilaian kepimpinan guru adalah penting untuk sistem pendidikan berkualiti tinggi. Ini melibatkan perhatian kepada pembangunan profesional dan pembelajaran profesional yang sesuai untuk menyokong kepimpinan, pengetahuan dan amalan guru untuk menyediakan pengajaran dan pembelajaran berkualiti tinggi untuk peningkatan keberhasilan murid.

Meneruskan Pembangunan dan Pembelajaran Profesional Efektif

Keperluan pembangunan profesional yang berterusan diiktiraf dalam Matlamat Pembangunan Lestari Pertubuhan Bangsa-Bangsa Bersatu (United Nations, 2015), dan khususnya dalam Rangka Kerja Tindakan untuk Pembangunan Mampan Matlamat 4: Ke arah pendidikan berkualiti inklusif dan saksama serta pembelajaran sepanjang hayat untuk semua (UNESCO, 2016). Pembangunan profesional berterusan (CPD) melibatkan pembangunan dan pembelajaran guru dalam perkhidmatan sepanjang kerjaya mereka, berbeza dengan pendidikan guru pra-perkhidmatan untuk orang yang dilatih untuk menjadi guru (OECD, 2019). Dalam laporan ini, kami menumpukan pada CPD dan pembelajaran profesional yang dipautkan. Dalam TALIS, CPD didefinisikan sebagai “aktiviti yang bertujuan untuk membangunkan kemahiran, pengetahuan, kepakaran dan ciri-ciri lain individu sebagai seorang guru” (OECD, 2014, p.64). Cordingley et al. (2019, hlm. 20) membezakan antara:

- **Pembangunan Profesional Berterusan/Continuous Professional Development (CPD):** Sokongan berterusan yang ditawarkan kepada guru untuk mengembangkan kemahiran, pengetahuan dan pengalaman mereka, di luar latihan guru awal mereka.
- **Pembelajaran dan Pembangunan Profesional Berterusan/Continuous Professional Learning and Development (CPLD):** Proses dan aktiviti yang dijalankan oleh guru semasa mereka mengambil bahagian dan bertindak balas terhadap CPD.

Dalam laporan ini, definisi terbeza Cordingley et al. (2019) adalah dirujuk. Kami merujuk kepada CPD sebagai aktiviti formal khusus, acara dan sumber yang direka untuk menyokong pembangunan guru manakala CPLD sebagai pembelajaran profesional – iaitu refleksi, inkuiri, kerjasama profesional dan eksperimen yang digunakan oleh guru untuk menyesuaikan dan menggunakan pembelajaran daripada CPD dalam amalan harian mereka. Sebagai contoh, bengkel yang difasilitasi oleh Learning Circles Pimpinan Guru ialah CPD; manakala hasil refleksi, inkuiri, kerjasama dan tindakan yang berlaku dalam kerja harian guru dan amalan bilik darjah ialah CPLD.

Meta-analisis hasil daripada pembangunan profesional menunjukkan bahawa terdapat kesan positif terhadap pengajaran guru (Garrett et al., 2021), dan pada pembelajaran dan pencapaian

Jadual 2. Ciri-Ciri Pembangunan Profesional Efektif

Pembangunan Profesional Efektif:

- dikaitkan dengan keutamaan tugas guru untuk memenuhi keperluan murid, mempertingkatkan pembelajaran dan keberhasilan murid;
- dibezakan dengan nilai profesional, pengalaman, dan tugas guru di sekolah dan bilik darjah;
- memberi maklumat yang berguna, cakna penyelidikan dan praktikal, berkualiti dan relevan kepada pembangunan profesional;
- menyokong pembelajaran profesional aktif berdasarkan bukti, proses inkuiri, refleksi kritis, dan pembelajaran profesional kolaboratif untuk menghargai dan membangunkan kepimpinan guru dan agensi profesional;
- memerlukan peruntukan pembiayaan, masa dan sumber pakar yang mencukupi;
- melibatkan sistem, sekolah dan kepimpinan guru yang menyokong kepentingan pembangunan profesional.

akademik murid (Sims et al., 2021). Analisis data TALIS oleh OECD mendapati bahawa: “menerima latihan pra-perkhidmatan dan/atau latihan dalam perkhidmatan di kawasan tertentu dikaitkan dengan tahap persepsi yang lebih tinggi bagi efikasi sendiri dalam bidang ini oleh guru, dan/atau kecenderungan yang lebih tinggi. untuk menggunakan amalan berkaitan” (OECD, 2019, ms. 41). Adalah penting untuk menyedari bahawa kesan pembangunan profesional dimediasi melalui beberapa proses perubahan, iaitu pada peringkat pertama, efikasi sendiri guru, pengetahuan profesional, dan amalan. Pada peringkat kedua, pembelajaran dan pencapaian murid (Garrett et al., 2021).

Walau bagaimanapun, tidak semua pembangunan profesional berkesan atau efektif. Berdasarkan beberapa kajian sedia ada, sintesis dan meta-analisis penyelidikan mengenai pembangunan profesional dan pembelajaran (contohnya: Campbell et al., 2017; CUREE, 2012; Cordingley et al., 2015; Dagen & Bean, 2014; Darling- Hammond et al., 2009; Desimone, 2009; Garet et al, 2001; Garrett et al., 2021; Jensen et al., 2016; Learning Forward, 2022; OECD, 2019, 2021; Sims et al.; 2021; , 2008; Timperley et al., 2007), serta kajian penyelidikan lain yang berkaitan, enam ciri utama pembangunan profesional yang berkesan telah dikenal pasti (rujuk Jadual 2). Ciri-ciri ini dibincangkan di bawah.

Hubungan Pembangunan Profesional Efektif dengan Keutamaan Guru untuk Menyokong Keperluan Murid, Mempertingkatkan Pembelajaran Murid, dan Hasil Pembelajaran Murid

Pembangunan profesional yang berkesan bermula dengan seorang guru mengenal pasti keperluan pembangunan profesional tertentu, yang biasanya dikaitkan dengan menyokong pembelajaran murid dalam konteks bilik darjah. Pembangunan profesional dan pembelajaran profesional boleh dikaitkan dengan pelbagai keutamaan dan hasil yang diharapkan; contohnya, meningkatkan pembelajaran dan pencapaian pelajar, penglibatan, ekuiti, pembelajaran sosial-emosi, dan kesejahteraan (Learning Forward, 2022; OECD, 2021). Sebagai contoh, seorang guru boleh bertanya: Apakah topik yang sukar untuk murid saya? Bagaimanakah saya boleh membimbing semua murid? Mereka boleh menggunakan maklumat pentaksiran formatif, contohnya melalui pemerhatian, tugas murid dan/atau perbualan dengan murid, untuk mengenal pasti keperluan pembelajaran pelajar keutamaan. Ini akan memaklumkan pengenalpastian fokus keutamaan untuk keutamaan pembangunan profesional guru (cth. apakah yang saya [guru] perlu pelajari untuk terus menyokong pelajar saya?). Memajukan kepimpinan guru juga melibatkan pengenalpastian keutamaan guru untuk pembangunan kepimpinan mereka. Kepimpinan guru sering dikaitkan dengan kepimpinan instruksional - kepakaran dan kapasiti untuk membangunkan dan menyokong pengetahuan, kemahiran dan amalan pengajaran - dan bentuk kepimpinan transformasi untuk memimpin/memimpin bersama dan bekerjasama untuk membawa perubahan pendidikan (Frost, 2019). Ini memerlukan pembangunan kemahiran dalam pengajaran dan dalam memimpin. Proses mengenal pasti keutamaan pembangunan profesional ini kadangkala dirujuk sebagai mengenal pasti ‘masalah amalan’ yang berkaitan secara langsung dengan kerja harian guru (Cordingley et al., 2015; Croft et al., 2010; Timperley, 2008).

Agensi guru, pilihan dan suara harus menjadi pusat pembelajaran profesional guru. Menurut Thompson (2021, p.116): “Dalam sistem yang mengutamakan profesionalisme pintar, CPD akan menjadi tumpuan utama yang bertindak balas kepada keperluan yang dikenal pasti oleh profesion.” Seperti yang diulas oleh Taylor et al. (2011):

Jika pemimpin guru diberitahu apa yang perlu dipelajari, bagaimana untuk belajar, dan mengapa perlu belajar, pembelajaran mereka dikawal oleh orang lain dan keupayaan mereka untuk memimpin terbantut. Untuk belajar memimpin, maka, guru mesti meletakkan isu dan kebimbangan mereka sendiri sebagai pusat proses pembelajaran mereka, mengenali diri mereka sebagai pelajar, merenung pembelajaran mereka dan berkongsi dengan orang lain (ms 922).

Memutuskan keutamaan khusus pembangunan profesional memerlukan pertimbangan yang teliti, dan keseimbangan antara sistem dan keutamaan sekolah untuk pembelajaran dan keberhasilan murid, serta keperluan murid yang dikenal pasti dan untuk keutamaan pembelajaran profesional guru sendiri (Campbell et al., 2017). Keseimbangan ini boleh menjadi mencabar untuk dicapai. Analisis Sims et al. (2021) tentang kesetiaan dan keberkesanan pelaksanaan mencadangkan bahawa keutamaan pembangunan profesional dan perubahan yang dikaitkan lebih berkemungkinan untuk dicapai dan dikekalkan jika terdapat kaitan yang jelas dengan keutamaan sekolah dan konteks bilik darjah. Terdapat juga masa apabila keutamaan sistem yang lebih besar memerlukan sumber pembangunan profesional yang berkaitan; contohnya, dalam pelancaran kurikulum baharu atau dalam respons kecemasan COVID-19 semasa serta pelan pemulihan jangka panjang. Topik keutamaan untuk menambah baik pengajaran dan pembelajaran juga boleh berubah dari semasa ke semasa, contohnya, keutamaan semasa termasuk: penyepaduan teknologi; menyokong pelajar yang pelbagai, berbilang budaya dan berbilang bahasa dalam bilik darjah inklusif; dan pengajaran serta sokongan yang sesuai untuk pelajar yang dikenal pasti mempunyai keperluan pendidikan khas (OECD, 2019). Jangkaan daripada kesan berterusan pandemic COVID-19, peningkatan kepelbagaian penduduk, penghijrahan dan perpindahan, serta kemajuan teknologi akan terus mempengaruhi keperluan pembangunan profesional keutamaan.

Perbezaan Pembangunan Profesional Efektif dan Nilai, Pengalaman Profesional dan Kerja di Konteks Sekolah dan Bilik Darjah

Berdasarkan kesimpulan di dalam kajian *State of Educators' Professional Learning in Canada*: "Tidak ada satu pendekatan yang sesuai untuk semua mengenai pembelajaran profesional dan ia tidak sepatutnya ada. Keperluan pembangunan profesional khusus yang dikenal pasti akan berbeza-beza mengikut kerjaya guru, tanggungjawab mengajar, perubahan populasi murid, konteks bilik darjah dan sekolah." (Campbell et al., 2017, hlm. 41). Laporan OECD (2019, hlm. 157) mengenai penemuan TALIS terkini menerangkan:

Literatur menunjukkan bahawa latihan berpotensi lebih berkesan apabila guru dapat mengambil bahagian dalam pelbagai format (Jensen et al., 2016; Hoban dan Erickson, 2004; Scheerens, 2010). Sesetengah format, seperti penyertaan dalam kursus atau seminar atau membaca kesusasteraan profesional, boleh membangunkan kemahiran berasaskan pengetahuan (Hoban dan Erickson, 2004), manakala yang lain, seperti penyertaan dalam rangkaian profesional atau bimbingan, memupuk kemahiran kolaboratif dan sosial (Kraft, Blazar, dan Hogan, 2018). Ciri-ciri ini membantu membina profil guru dan pengetua yang lebih menyeluruh (Chen dan McCray, 2012).

Tambahan pula, pembangunan profesional yang menghubungkan nilai peribadi dan profesional guru, serta pengalaman terdahulu dan pengetahuan profesional mereka cenderung menjadi lebih berkesan (Desimone, 2009; OECD, 2019). Oleh itu, guru harus disokong untuk melibatkan diri dalam pelbagai aktiviti pembangunan profesional yang dibezakan dengan keperluan profesional mereka.

Sumbangan Pembangunan Profesional Efektif Terhadap Ilmu Berasaskan Kajian dan Praktikal yang Relevan kepada Keperluan Pembangunan Profesional

Apabila guru telah mengenal pasti keperluan pembangunan profesional yang perlu diutamakan, adalah penting untuk pembangunan profesional tersebut mempunyai kandungan berkualiti yang relevan, berguna, merupakan dapatan penyelidikan dan berorientasikan praktikal.

Membangunkan pengetahuan pengajaran, kurikulum dan penilaian yang kukuh adalah lebih berkesan daripada pembangunan kemahiran generik (CUREE, 2012; Dagen & Bean, 2014; Desimone, 2009; Desimone & Stuckey, 2014; Garet et al., 2001). Shulman (1986, hlm. 9-10) telah mengenal pasti bahawa membangunkan kepakaran guru memerlukan pembangunan profesional untuk menyokong gabungan pengetahuan kandungan perkara (iaitu, mengetahui prinsip dan maklumat terperinci tentang kandungan subjek), pengetahuan kandungan pedagogi (iaitu, mengetahui cara mengajar dan menyokong pembelajaran subjek dengan betul dan berkesan), dan pengetahuan kurikulum (iaitu, memahami kurikulum mata pelajaran dan bahan pengajaran yang berkaitan). Membangunkan pengetahuan dan amalan guru untuk pentaksiran formatif dan maklum balas adalah amat penting (OECD, 2021). Tambahan pula, adalah penting untuk membangunkan kepakaran guru dalam “membangunkan pengetahuan kandungan untuk menyokong strategi tersebut dan meneroka bagaimana ia berfungsi untuk kumpulan murid yang berbeza” (Cordingley et al., 2015, p. 5); ini termasuk pertimbangan bagaimana guru boleh menyokong kepelbagaian pelajar di dalam bilik darjah mereka (OECD, 2019).

Pembangunan kepimpinan guru juga memerlukan penggunaan kandungan pembangunan profesional secara sengaja yang sesuai untuk membangunkan pengetahuan, kemahiran dan tindakan kepimpinan. Dalam tinjauan mereka terhadap penyelidikan kepimpinan guru, York-Barr dan Duke (2004, p. 282) menyatakan:

Dari segi penekanan kandungan untuk pembangunan kepimpinan guru, tiga tema utama telah dikenal pasti: terus mempelajari dan menunjukkan amalan kurikulum, pengajaran dan penilaian lanjutan; memahami budaya sekolah dan cara untuk memulakan dan menyokong perubahan di sekolah; dan membangunkan pengetahuan dan kemahiran yang diperlukan untuk menyokong pembangunan rakan sekerja dalam interaksi individu, kumpulan kecil dan kumpulan besar.

Di samping itu, dalam kajiannya tentang kepimpinan guru, Harris (2005, p. 212) merumuskan:

pembangunan profesional untuk kepimpinan guru perlu menumpukan bukan sahaja kepada pembangunan kemahiran dan pengetahuan guru, tetapi juga kepada aspek-aspek khusus kepada peranan kepimpinan mereka. Kemahiran seperti mengetuai kumpulan dan bengkel, kerja kolaboratif, mentor, mengajar orang dewasa, penyelidikan tindakan, bekerjasama dengan orang lain...

Guru memerlukan kandungan pembangunan profesional, scaffolding, dan sokongan untuk mengembangkan kepimpinan dan kualiti pengajaran mereka.

Sumbangan Pembangunan Profesional Efektif Terhadap Proses Inkuiri Pembangunan Profesional Aktif Berbukti, Refleksi Kritikal, Pembelajaran Profesional Kolaboratif, Pembentukan Kepimpinan Guru dan Agensi

Pembangunan profesional yang berkesan dan aktif melibatkan penyediaan kualiti, kandungan yang relevan, dan proses pembelajaran profesional. Seperti yang dijelaskan oleh OECD (2019, hlm. 162):

Pembelajaran aktif merujuk kepada pendekatan pedagogi yang meletakkan pelajar sebagai pusat pengajaran (OECD, 2014). Kajian semula dasar polisi dan sorotan kajian telah mengesyorkan agar pendekatan ini dimasukkan ke dalam latihan CPD, kerana ia meletakkan guru sebagai pembina bersama pembelajaran mereka sendiri dan menyediakan strategi interaktif untuk memberi konteks pengajaran kepada tetapan tempatan mereka (Desimone, 2009; Garet et al., 2001; Villegas-Reimers, 2003).

Berdasarkan analisis data TALIS, OECD (2019, hlm. 162) mendapati:

Secara purata di seluruh OECD, dalam kalangan guru yang melaporkan bahawa latihan mereka memberi impak, ciri-ciri dimensi ini ialah latihan: 1) “menyediakan peluang untuk mempraktikkan/menggunakan idea dan pengetahuan baharu dalam bilik darjah [mereka] sendiri” (86%); 2) “menyediakan peluang untuk pembelajaran aktif” (78%); 3) “menyediakan peluang untuk pembelajaran kolaboratif” (74%); dan 4) “memberi tumpuan kepada inovasi dalam pengajaran [mereka]” (65%).

Pembelajaran profesional yang aktif boleh melibatkan kitaran proses inkuiri. Seperti yang telah kita bincangkan sebelum ini:

Dalam mempertimbangkan aspek penilaian profesional guru, adalah penting untuk memahami—dan menggunakan—takrifan luas bukti... Bukti termasuk data, penyelidikan, penilaian, serta bukti daripada pengetahuan profesional, pengalaman, amalan, pemerhatian, perbualan dan dokumen. Penilaian juga memerlukan maklumat melalui proses inkuiri, refleksi, perbincangan, analisis, kritikan, kontekstualisasi, pertimbangan dan kemungkinan penyesuaian bukti (Campbell, 2018, p.77).

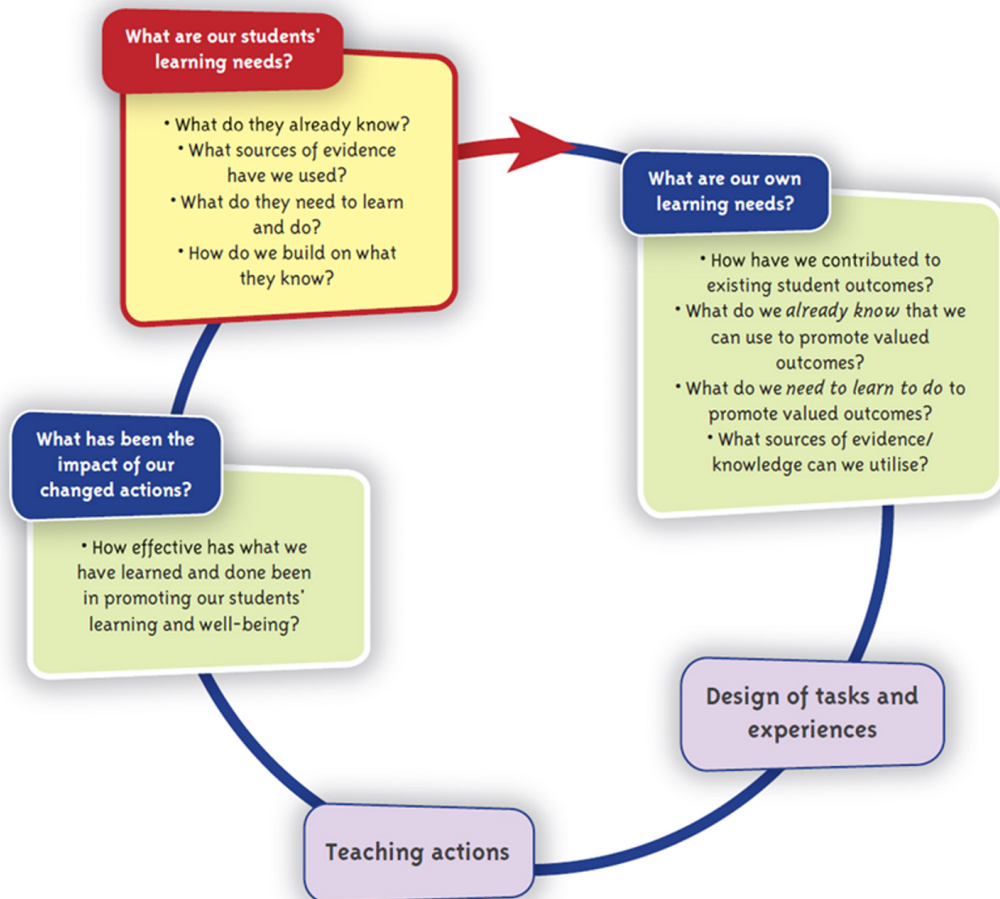
Rajah 4 menunjukkan kitaran inkuiri guru dan pembinaan pengetahuan Timperley et al. (2007) yang memfokuskan pada penggunaan bukti, pertimbangan profesional, dan soalan reflektif untuk mengenal pasti keperluan pembelajaran murid dan keperluan pembelajaran profesional yang dikaitkan, diikuti dengan proses inkuiri dan tindakan untuk penambahbaikan selanjutnya dalam amalan dan hasil. Di samping menyasat amalan pengajaran dan pembelajaran, proses inkuiri profesional tersebut juga melibatkan guru dalam membangunkan “kemahiran inkuiri kawal selia profesional yang profesional supaya mereka boleh mengumpul bukti yang relevan, menggunakannya untuk menyasat keberkesanan pengajaran mereka, dan membuat pelarasan berterusan kepada amalan mereka (Timperley, 2008, p.24)”. Dalam proses sedemikian, penggunaan data penilaian formatif adalah penting untuk mengenal pasti keperluan pembelajaran murid, memerhati serta memantau pembelajaran dan kemajuan pelajar apabila melaksanakan perubahan dalam amalan pengajaran dan penilaian.

Pembelajaran aktif juga penting untuk pembangunan kepimpinan. Berdasarkan penyelidikan Teacher Learning and Leadership Program (TLLP) Ontario yang kami jalankan, kesimpulan yang boleh dibuat adalah:

Membangunkan kemahiran kepimpinan guru melalui peluang dan pengalaman untuk benar-benar memimpin dalam amalan adalah penting. Penemuan jelas daripada penyelidikan TLLP kami ialah pemimpin guru mempelajari ilmu kepimpinan dengan memimpin. Ini tidak bermakna guru mesti memikul tanggungjawab kepimpinan formal, sebaliknya guru—di dalam dan di luar bilik darjah mereka—harus mempunyai peluang untuk memimpin pembelajaran, (bersama) pembangunan pengetahuan, penswastaan amalan, menjana rangkaian untuk berkongsi idea dan praktikal serta sumber yang membawa perubahan (Campbell, 2018, hlm. 79).

Tambahan pula, walaupun pembangunan profesional individu adalah penting; peluang pembelajaran profesional kolaboratif perlu diberi penekanan. Apabila pembelajaran profesional kolaboratif dilakukan dengan berkesan, faedah untuk efikasi sendiri guru, pengetahuan profesional, kemahiran, dan amalan, serta untuk pembelajaran dan pencapaian pelajar dapat dikenal pasti (Bolam et al., 2005; DuFour & Eaker, 1998; Cordingley et al., 2015; CUREE, 2012; Lieberman & Wood, 2003; Stoll et al., 2006; McLaughlin & Talbert, 2001; 2006). Perhatian yang teliti terhadap tujuan perkongsian yang dipersetujui dan hasil yang diharapkan daripada Kerjasama untuk membangunkan hubungan dan proses profesional yang tulen dan kolaboratif adalah diperlukan. Oleh itu, “bukan sekadar kerjasama yang diperlukan; yang diperlukan adalah pembelajaran bersama, pembangunan bersama, dan kerja berkumpulan untuk pendidik (Campbell et al., 2017, ms. 42)”, termasuklah berkongsi pengetahuan dan meningkatkan amalan

masing-masing. Bentuk kerjasama profesional yang lebih mendalam termasuk “pengajaran berpasukan, memberikan maklum balas berdasarkan pemerhatian bilik darjah, melibatkan diri dalam aktiviti bersama merentas kelas yang berbeza dan mengambil bahagian dalam pembelajaran profesional kolaboratif” (OECD, 2021, p.49). Penggunaan komuniti pembelajaran profesional, atau bentuk kerjasama bersama yang serupa untuk pasukan pendidik boleh menyokong penyediaan maklum balas tetap kepada guru dan perkongsian amalan inovatif yang berkesan untuk meningkatkan pengajaran dan pencapaian murid (OECD, 2019).



Rajah 4. Teacher Inquiry and Knowledge-Building Cycle to Promote Valued Student Outcomes (Inkuiri Guru dan Kitaran Pembinaan Pengetahuan untuk Menggalakkan Penghasilan Murid) (Timperley et al., 2007)

Mengenai pembelajaran profesional kolaboratif untuk pembangunan kepimpinan guru, Harris membuat kesimpulan (2005, ms. 213):

...untuk kepimpinan guru menjadi benar-benar transformatif, literatur menunjukkan bahawa program berstruktur kerjasama atau rangkaian perlu disediakan untuk memastikan pemimpin guru dapat mengembangkan potensi kepimpinan mereka sepenuhnya (Clemson-Ingram & Fessler, 1997; Gehrke, 1991). Melalui kerjasama dengan guru-guru di sekolah lain, melibatkan diri dalam percubaan pendekatan pengajaran baharu, menyebarkan penemuan mereka kepada rakan sejawat, dan melibatkan diri dalam kajian tindakan, potensi kepimpinan guru telah terbukti meningkat dengan ketara (Darling-Hammond et al., 1995). Aktiviti sedemikian telah dikenal pasti dapat membantu membangunkan keyakinan dan refleksi guru terhadap amalan mereka (Romerdaahl, 1991; Munchmore & Knowles, 1993).

Dalam penyelidikan kami tentang pembelajaran guru dan pembangunan kepemimpinan, kami mendapati:

Secara keseluruhan, strategi berkembar untuk membangunkan kerjasama profesional - contohnya, melalui komuniti pembelajaran profesional, rangkaian dalam talian dan bentuk rangkaian/kerjasama lain - dan membangunkan sumber praktikal untuk digunakan oleh guru, nampaknya merupakan pendekatan yang paling lazim dan memberi kesan untuk perkongsian pembelajaran... (Campbell et al., 2018, hlm. 29).

Kerjasama boleh melibatkan pembelajaran profesional peneraju bersama, pembangunan bersama sumber, strategi dan amalan pengajaran, perkongsian pembelajaran dengan lebih meluas di sekolah dan merentasi rangkaian profesional.

Keperluan Dana yang Mencukupi, Masa dan Sumber Pakar untuk Pembangunan Profesional Efektif

Penglibatan dan penyertaan dalam pembangunan profesional memerlukan pembiayaan untuk menampung sumber yang terlibat dan kos yang ditanggung. Jay et al. (2017, hlm. 31) menyifatkan peruntukan masa untuk pembangunan profesional sebagai "syarat yang paling penting" untuk berjaya. Terdapat beberapa aspek dalam penyediaan masa yang mencukupi. Pertama, guru memerlukan masa pelepasan untuk mengambil bahagian dalam aktiviti pembangunan profesional di luar bilik darjah mereka sendiri (dan/atau sekolah). Kedua, guru memerlukan masa yang disepadukan dalam hari kerja mereka untuk melibatkan diri dalam refleksi, inkuiri, dan pembelajaran profesional yang berterusan untuk mengaplikasi, menilai dan menyesuaikan perubahan dalam amalan pengajaran mereka serta memerhati impak untuk pembelajaran murid. Ketiga, guru memerlukan masa untuk bekerjasama dengan rakan sebaya di sekolah mereka dan dalam rangkaian profesional di luar sekolah mereka. Keempat, pembangunan profesional yang berkesan melibatkan pembelajaran profesional yang disokong dan dikekalkan dalam tempoh masa yang lebih lama untuk membolehkan penambahbaikan kumulatif dalam pengetahuan dan amalan guru. Sebagai contoh, dalam tinjauan mereka tentang pembangunan dan pembelajaran profesional, Darling-Hammond et al. (2009, hlm. 9):

Analisis kajian eksperimen yang direka dengan baik mendapati bahawa satu set program yang menawarkan jam hubungan yang besar untuk pembangunan profesional (dari 30 hingga 100 jam secara keseluruhan) merebak dalam tempoh enam hingga 12 bulan menunjukkan kesan positif dan ketara ke atas peningkatan pencapaian pelajar. Berdasarkan penyelidikan, usaha pembangunan profesional intensif yang menawarkan purata 49 jam dalam setahun meningkatkan pencapaian pelajar sebanyak kira-kira 21 peratus. Usaha lain yang melibatkan jumlah pembangunan profesional yang terhad (antara 5 hingga 14 jam secara keseluruhan) tidak menunjukkan kesan yang signifikan secara statistik terhadap pembelajaran murid.

Oleh itu, peruntukan masa adalah penting untuk pembangunan profesional yang berkesan.

Sumber untuk menyediakan kandungan yang berkualiti dan memudahkan pembelajaran juga diperlukan. Akses kepada kepakaran melalui penyediaan jurulatih, pakar/fasilitator luar, dan guru dengan pengetahuan pakar, serta peluang untuk menghadiri acara dan latihan pembangunan profesional, adalah penting (Cordingley et al., 2015; CUREE, 2012; Sims et al., 2021; Timperley, 2008). Sumber dan bahan pengajaran untuk menyokong integrasi amalan perubahan guru juga penting. Sebagai contoh, dalam penilaian mereka terhadap pelaksanaan perubahan yang berkesan daripada pembangunan profesional, Sims et al. (2021, hlm. 51) menyatakan:

Sumber merangkumi tiga bentuk penting: dokumen panduan, sumber pengajaran (seperti rancangan pengajaran atau sumber untuk pelajar) dan sumber teknologi (seperti iPad atau program komputer). Tema merentas kategori ini adalah jelas: guru membenarkan penggunaan sumber yang memenuhi keperluan mereka secara ringkas dan berkesan serta menggugurkan sumber yang tidak berbuat demikian. Sifat tepat sumber bergantung pada intervensi.

Pembelajaran profesional juga melibatkan guru yang mengetuai pembangunan dan perkongsian sumber untuk menyediakan kandungan pakar dan praktikal untuk guru lain. Dalam kes pendekatan pembangunan guru HertsCam, Frost et al. (2019, ms. 8) menunjukkan sumber tersebut menyokong kelestarian pengetahuan dan pembelajaran:

Berkaitan dengan itu ialah cabaran untuk memastikan legasi projek. Ini melibatkan perancangan lebih awal untuk cuba memastikan kerja pembangunan terus berkembang dan menjadi sebahagian daripada ingatan institusi (Sergiovanni, 1992). Strategi terakhir termasuk pengeluaran buku panduan untuk rakan sekerja, katalog bahan pengajaran, laporan penilaian dan seumpamanya.

Salah satu cara yang paling berkesan untuk melanjutkan impak kerja pembangunan dan untuk memastikan warisan ialah naratif yang timbul daripada projek pembangunan. Ini mungkin dalam bentuk lisan yang dikongsi dalam pelbagai senario rangkaian, tetapi mungkin juga diterbitkan.

Oleh itu, pembangunan profesional yang berkesan memerlukan bahan yang boleh digunakan oleh guru dalam amalan, pembangunan selanjutnya dan perkongsian sumber yang dibangunkan semasa pembelajaran profesional.

Keperluan Sistem Pendidikan, Sekolah, dan Kepimpinan Guru dalam Menyokong Kepentingan Pembangunan Profesional Efektif

Penyediaan pembangunan profesional yang berkesan melibatkan kepimpinan aktif, penglibatan, dan sokongan pemimpin kerajaan dan profesion pendidikan, termasuk kesatuan guru dan para pendidik. Dalam cadangan Thompson (2021, ms. 116) untuk beralih kepada “profesionalisme pintar,” “CPD akan menjadi sumber terpusat dan tersedia untuk menyokong pekerja, guru dan pengetua sebagai sebahagian daripada beban kerja mereka, bukan sebagai tambahan.”

Penglibatan aktif dan sokongan pemimpin sekolah untuk pembangunan profesional adalah perkara yang penting. Seperti yang ditunjukkan dalam Rajah 3, OECD (2021) mengkonseptualisasikan kepentingan kepimpinan sekolah dan pembangunan profesional sebagai mempengaruhi budaya sekolah, amalan bilik darjah dan pembelajaran murid. Sintesis bukti terbaik Robinson, Joseph, dan Lloyd (2009) daripada 134 kajian untuk mengkaji School Leadership and Student Outcomes: Identifying what works and why telah mengenal pasti kepentingan “kepimpinan pedagogi,” dengan amalan paling berkesan oleh pemimpin sekolah ialah “mempromosikan dan mengambil bahagian dalam pembelajaran dan perkembangan guru” (ms. 38-39). Pemimpin sekolah boleh: (bersama) mewujudkan visi, keutamaan dan rancangan bersama untuk pembangunan profesional; memastikan penyediaan peluang dan sumber yang berkaitan; mewujudkan pembelajaran profesional kolaboratif sebagai bahagian penting dalam budaya

sekolah; model kepentingan pembelajaran profesional dengan melibatkan diri dengan kakitangan dan dalam pembangunan profesional mereka sendiri (Campbell & Osmond-Johnson, 2018; Cordingley et al., 2019; Hord, 1997; Sims et al., 2021).

Advokasi pemimpin sekolah dan sokongan terhadap kepimpinan guru adalah perlu dan penting. Seperti yang diperhatikan oleh Crowther et al. (2002, ms. 33): "Di mana kita telah melihat kepimpinan guru mula berkembang, pengetua secara aktif menyokongnya atau, sekurang-kurangnya, menggalakkannya". Pemimpin sekolah boleh mendorong kepimpinan guru dengan: memupuk budaya sekolah yang menghargai dan memberi peluang kepada guru untuk menggunakan pengaruh kepimpinan mereka; menangani kekangan praktikal seperti masa dan sumber untuk membolehkan pembangunan kepimpinan guru; memupuk kerjasama profesional; dan menyediakan peluang kepada guru untuk memimpin dan melibatkan diri dalam membuat keputusan dan perubahan pendidikan (Nguyen et al., 2019). Ini bermakna bahawa pemimpin sekolah juga perlu belajar bagaimana untuk menyokong kepimpinan guru secara berkesan (York-Barr & Duke, 2004).

Akhir sekali, seperti yang telah ditunjukkan sepanjang kajian ini, kepimpinan guru terhadap pembangunan profesional mereka sendiri dan kepimpinan pembelajaran profesional rakan sekerja mereka adalah penting. Guru menghargai peluang untuk pembangunan profesional yang diterajui guru, di mana mereka boleh bekerjasama, bersama-sama belajar, membangunkan, berkongsi pengetahuan dan sumber praktikal, serta amalan mereka melalui perkongsian di luar bilik darjah mereka (Campbell et al., 2018). Dalam tinjauan mereka terhadap penyelidikan kepimpinan guru, Wenner dan Campbell (2017, p. 152) menjelaskan:

Salah satu tugas utama pemimpin guru adalah cenderung untuk menyokong pembelajaran profesional rakan sekerja. Justeru, adalah amat digalakkan apabila mendapati ramai guru bermanfaat daripada PD yang disampaikan oleh pemimpin guru. Pemimpin guru bukan sahaja menyediakan lebih banyak peluang untuk PD (Carpenter & Sherretz, 2012) tetapi juga PD yang lebih berkualiti dan lebih relevan (Hickey & Harris, 2005; Vernon-Dotson, 2008; Westfall-Rudd, 2011). Selain itu, pemimpin guru dilihat sebagai sumber yang mampu memberikan bantuan dan sokongan dengan pedagogi dan kandungan dalam format bukan PD (Gordin, 2010; Margolis & Deuel, 2009).

Kepimpinan guru dalam pembangunan profesional dan pembelajaran profesional kolaboratif merupakan fokus yang penting.

Dalam Jadual 3, ciri-ciri pembangunan profesional efektif yang telah diselitkan ke dalam projek Learning Circles Pimpinan Guru telah disenaraikan.

Jadual 3. Ciri-Ciri Pembangunan Profesional Efektif dan Projek Learning Circles Pimpinan Guru

Pembangunan Profesional Efektif:	Reka Bentuk dan Pelaksanaan Projek Learning Circles Pimpinan Guru
<i>Berkait dengan keutamaan guru untuk menyokong keperluan murid, mempertingkatkan pembelajaran dan keberhasilan murid</i>	Guru melibatkan diri dalam proses pembangunan untuk mengenal pasti foci keutamaan dan merancang Pelan Tindakan untuk proses pembangunan di sekolah dan penggunaan amalan taksiran formatif untuk menyokong pembelajaran murid
<i>dibezakan dengan nilai profesional, pengalaman dan tugas guru dalam konteks sekolah dan bilik darjah mereka;</i>	Learning Circles Pimpinan Guru merangkumi proses untuk menyokong refleksi guru, serta hubungan dengan nilai profesional, pengalaman dan tugas mereka, termasuk penggunaan refleksi bertulis, portfolio bahan bukti dan vignette guru
<i>menyediakan kandungan yang berilmiah, berasaskan penyelidikan dan praktikal, berkualiti relevan dengan keperluan pembangunan profesional yang dikenal pasti;</i>	Projek Learning Circles Pimpinan Guru menyediakan bahan dan sumber berkualiti berdasarkan penyelidikan dan amalan untuk menyokong pemahaman, aplikasi, semakan dan penyesuaian kepimpinan transformasi pendidikan, penggunaan pentaksiran formatif dan amalan maklum balas
<i>menyokong pembelajaran profesional aktif berasaskan bukti, proses inkuiri, refleksi kritis, dan pembelajaran profesional kolaboratif untuk menghargai dan membangunkan kepimpinan dan agensi profesional guru;</i>	Guru akan terlibat dalam satu siri bengkel pembangunan profesional yang dipermudahkan, kumpulan pembelajaran profesional kolaboratif, proses pembangunan kepimpinan, inkuiri dan refleksi profesional yang aktif dalam tugas seharian mereka serta menyediakan refleksi bertulis, portfolio dan vignette.
<i>memerlukan sumber dana, masa dan kepakaran yang mencukupi;</i>	Projek Learning Circles Pimpinan Guru memberi masa yang mencukupi untuk aktiviti pembangunan profesional, inkuiri dan pembelajaran profesional sepanjang tahun persekolahan, serta sokongan fasilitator pakar, penyelidik dan bahan untuk menyokong pembelajaran dan amalan guru
<i>melibatkan sistem, sekolah, dan kepimpinan guru untuk menyokong pembangunan profesional.</i>	Projek Learning Circles Pimpinan Guru melibatkan pembangunan dan memperkasakan kepimpinan guru. Kesatuan guru, pemimpin sistem pendidikan dan pemimpin sekolah akan terlibat dalam memahami projek Learning Circles Pimpinan Guru dan hasil yang dikenal pasti untuk pentaksiran formatif

Setelah ciri-ciri sistem pendidikan berkualiti tinggi, cara menyokong kepimpinan guru serta pembangunan profesional yang berkesan dibincangkan, kami beralih sekarang untuk membincangkan pentaksiran formatif dan maklum balas sebagai pendekatan yang sangat berkesan untuk menyokong pengajaran guru dan pembelajaran murid.

Pentaksiran Formatif

Pentaksiran ialah salah satu pemacu pembelajaran yang paling berkesan di dalam bilik darjah untuk mendefinisikan dan mengutamakan matlamat pembelajaran murid, serta mengarahkan cara murid mendekati pembelajaran. Kelas yang menekankan pentaksiran formatif memerlukan murid untuk mengambil bahagian secara aktif dalam proses pentaksiran sepanjang pembelajaran mereka serta menggunakan maklumat pentaksiran untuk membimbing pembelajaran mereka sendiri untuk kemajuan. Apabila pentaksiran formatif dilaksanakan, pentaksiran dilihat sebagai pedagogi telus yang dimediasi oleh dialog, maklum balas berterusan, dan komitmen bersama terhadap pembelajaran oleh kedua-dua murid dan guru. Dalam Jadual 4, kami meringkaskan ciri-ciri pentaksiran formatif. Seperti yang dinyatakan oleh Birenbaum et al. (2011), kelaziman dalam bilik darjah yang memberi tumpuan kepada pentaksiran formatif ialah “kerjasama, saling membantu, perkongsian pengetahuan, dan refleksi sebagai tabiat minda” (ms 36) serta pembelajaran yang lebih menjurus, meningkatkan efikasi sendiri dan motivasi untuk pembelajaran (Boekaerts & Corno, 2005; Entwistle & Ramsden, 1983; Pajares, 1996).

Pentaksiran formatif berfungsi sebagai amalan penilaian bilik darjah bersama-sama dengan amalan penilaian sumatif (iaitu, pentaksiran yang bertujuan untuk menilai dan melaporkan pembelajaran murid). Kedua-dua penilaian formatif dan sumatif menyokong program penilaian yang memantau, menyokong dan melaporkan pembelajaran murid. Dalam konteks penilaian yang memberi penekanan kuat pada penilaian sumatif tradisional (cth., ujian dan peperiksaan berskala besar), pentaksiran formatif masih sangat bernilai. Pada dasarnya, pentaksiran formatif menyokong peranan penilaian dalam bilik darjah dan membantu pelajar untuk lebih bersedia untuk aktiviti penilaian sumatif. Penyelidikan membuktikan bahawa apabila pentaksiran formatif dilaksanakan di dalam bilik darjah, markah pelajar pada penilaian sumatif dan berskala besar meningkat dengan signifikan serta memberi impak kepada motivasi pelajar, efikasi sendiri dan metakognisi: “Sepanjang 25 tahun yang lalu, sekurang-kurangnya 15 ulasan penting tentang penyelidikan, mensintesis beberapa ribu kajian penyelidikan, telah mendokumentasikan kesan positif yang signifikan daripada amalan penilaian bilik darjah ke atas murid” (Leahy & Wiliam, 2009, p. 2).

Jadual 4. Ciri-Ciri Pentaksiran Formatif

Pentaksiran formatif melibatkan integrasi maklum balas sepanjang pengajaran untuk menyokong dan mempercepatkan pembelajaran melalui pelbagai aktiviti penilaian harian yang:

- *Menjelaskan matlamat pembelajaran dan kriteria kejayaan*
- *Melibatkan murid dalam sesi soal jawab dan perbincangan bilik darjah*
- *Melibatkan aktiviti penilaian sendiri dan rakan sebaya*
- *Memantau kemajuan terhadap matlamat pembelajaran melalui pelbagai cara maklum balas tentang langkah-langkah seterusnya*

Sejarah dan Pelaksanaan Pentaksiran Formatif

Sejarah permulaan pentaksiran formatif bermula dengan bidang penilaian program. Pentaksiran formatif pada peringkat awal telah diiktiraf oleh Scriven (1967) sebagai proses pentaksiran untuk mendapatkan maklumat tentang penambahbaikan program dan digunakan secara am dalam konteks pendidikan. Di dalam bilik darjah, pentaksiran formatif pertama kali dikaitkan dengan penggunaan maklumat pentaksiran oleh guru untuk menyesuaikan amalan pengajaran mereka agar menyokong pembelajaran murid dengan lebih baik. Penekanan adalah kepada guru sebagai pengguna aktif pentaksiran dan bukan kepada murid.

Pada tahun 1998, Black dan Wiliam telah membuat analisis sistematik kepada lebih 250 kajian maklum balas, dan telah mendapati “beberapa kajian menunjukkan bukti kukuh yang inovasi untuk memperkuatkan amalan maklum balas yang diterima oleh murid mengenai pembelajaran mereka membawa kepada peningkatan yang signifikan (p.7)”. Berdasarkan analisis ini, Assessment Reform Group di United Kingdom telah membangunkan sebuah set prinsip asas di bawah payung assessment for learning (pentaksiran untuk pembelajaran). Perubahan daripada pentaksiran formatif kepada terma pentaksiran untuk pembelajaran bertujuan untuk memberi fokus khas kepada konsep pentaksiran formatif, menjelaskan perbezaan antara aktiviti pentaksiran formatif dan sumatif serta peranan aktif murid dalam proses pentaksiran. Jadual 5 di bawah menerangkan definisi Assessment for Learning (AfL) yang diasaskan oleh Assessment Reform Group, sepuluh prinsip berkaitan yang diintegrasikan ke dalam PdP dan aktiviti bersama untuk guru dan murid.

Tidak lama selepas AfL dipelopori oleh Assessment Reform Group, AfL mula mendapat perhatian di peringkat global sebagai amalan yang berimpak tinggi, menyokong pengajaran efektif dan pembelajaran murid. AfL seterusnya digunakan secara meluas dalam dasar pendidikan dan amalan di pelbagai negara dan benua (rujuk Birenbaum et al., 2015; Laveault & Allal, 2016). Sebagai fenomena di seluruh dunia, AfL telah disesuaikan penggunaannya merentasi pelbagai konteks dan membawa kepada pelbagai pandangan mengenai cara pelaksanaan. Seperti yang dinyatakan oleh Marshall dan Drummond (2006), pelaksanaan AfL berbeza daripada konsep asal (prosedur) kepada spirit (perubahan pedagogi yang menjadi pemacu PdP). Mengambil kira variasi pelaksanaan ini, impak terhadap pembelajaran juga berbeza (Laveault & Allal, 2016). Baird et al. (2014) menyimpulkan dalam kajian mereka bahawa dapatan daripada kajian empirikal mencadangkan “impak yang sederhana, tetapi significant terhadap pengajaran dan pembelajaran (p.6)”.

Rumusan daripada apa yang diperhatikan dalam pelaksanaan berulang AfL di pelbagai konteks adalah potensi cabaran untuk AfL diterima pakai secara meluas. Cabaran ini merangkumi:

- melaksanakan pembanguna profesional efektif kepada seluruh sistem pendidikan dan menyokong ilmu, kepercayaan dan amalan AfL guru (DeLuca et al., 2015; DeLuca et al., 2019; Heitink et al., 2016);
- mengubah budaya pentaksiran yang lebih menjurus ke arah sumatif kepada formatif (Baird et al., 2014; Heitink et al., 2016; Shepard, 2000); and
- melangkaui pelaksanaan prosedural AfL dan menerapkan semangat AfL di sekolah (Brooks et al., 2021; DeLuca et al., 2019; James & McCormick, 2009; Marshall & Drummond, 2006).

Mengatasi cabaran ini telah terbukti memerlukan komitmen berterusan terhadap pembelajaran profesional berterusan yang sering melibatkan model pembelajaran profesional kolaboratif, memanfaatkan pakar penilaian dan jurulatih pendidikan, dan penekanan berterusan terhadap amalan reflektif (DeLuca et al., 2015; DeLuca et al., 2019)

Jadual 4. Definisi dan Prinsip Assessment for Learning yang diasaskan oleh the Assessment Reform Group (2002)

Definisi AFL:

“Proses mendapatkan dan mentafsir bukti untuk digunakan oleh murid dan guru untuk menentukan tahap pembelajaran murid, arah tuju dan cara untuk mencapai matlamat yang ditetapkan”

Prinsip AfL:

- 1. Assessment for learning sebahagian daripada perancangan efektif***
- 2. Assessment for learning perlu difokuskan kepada cara pembelajaran murid***
- 3. Assessment for learning adalah kunci kepada amalan bilik darjah***
- 4. Assessment for learning adalah kemahiran profesional yang penting***
- 5. Assessment for learning mempunyai impak emosi kepada murid dan guru***
- 6. Assessment for learning memberi kesan kepada motivasi murid***
- 7. Assessment for learning menggalakkan komitmen kepada matlamat pembelajaran dan kriteria penilaian***
- 8. Assessment for learning membantu murid mengenal pasti aspek untuk ditambah baik***
- 9. Assessment for learning menggalakkan penilaian sendiri***
- 10. Assessment for learning mengiktiraf semua pencapaian***

Definisi dan Ciri-Ciri Utama Pentaksiran Formatif Kontemporari

AfL terus berkembang sebagai konsep sejak definisi awalnya dibentangkan oleh Assessment Reform Group pada tahun 2002. Pada tahun 2004, Black et al. menjelaskan AfL sebagai berbeza daripada tujuan pentaksiran lain:

Pentaksiran untuk pembelajaran (assessment for learning) ialah sebarang penilaian yang keutamaan pertama dalam reka bentuk dan amalannya adalah untuk memenuhi tujuan menggalakkan pembelajaran murid. Oleh itu, ia berbeza daripada penilaian yang direka terutamanya untuk memenuhi tujuan akauntabiliti, kedudukan, atau memperakui kompetensi. Aktiviti pentaksiran boleh membantu pembelajaran jika ia memberikan maklumat yang boleh digunakan oleh guru dan pelajar sebagai maklum balas dalam menilai diri sendiri dan satu sama lain serta mengubah suai aktiviti pengajaran dan pembelajaran yang melibatkan mereka. Pentaksiran sebegini menjadi "pentaksiran formatif" apabila dapatan daripada pentaksiran digunakan untuk menyesuaikan pengajaran bagi memenuhi keperluan pembelajaran (ms 10).

Kemudian, pada tahun 2009, Klenowski menyerlahkan sifat bersepadu penting AfL dalam amalan harian guru dan murid: "Assessment for Learning adalah sebahagian daripada amalan harian oleh murid, guru dan rakan sebaya yang mencari, merenung dan bertindak balas kepada maklumat daripada dialog, demonstrasi dan pemerhatian dengan cara yang meningkatkan pembelajaran berterusan (Klenowski, 2009, hlm. 264)".

Dalam teks mereka mengenai pelaksanaan AfL di peringkat global, Laveault dan Allal (2016) mendefinisikan AfL sebagai: "pengumpulan dan tafsiran maklumat pentaksiran yang penggunaannya membolehkan guru dan pelajar, bertindak secara individu atau interaktif untuk mencapai keputusan yang mempunyai kesan positif terhadap pengajaran dan pembelajaran (hlm. 7)."

Definisi-definisi ini adalah ciri-ciri penting pentaksiran formatif kontemporari yang membezakannya daripada tujuan dan proses pentaksiran lain di sekolah. Diintegrasikan dalam aktiviti pengajaran dan pembelajaran, AfL pada dasarnya melibatkan empat strategi saling berkaitan berdasarkan bukti pembelajaran murid melalui pelbagai aktiviti penilaian harian dan digariskan di dalam Jadual 6 di bawah (Lysgaht, O'Leary, & Ludlow, 2017, 2019).

Bila digabungkan, strategi ini:

- membolehkan murid mengambil tanggungjawab ke atas pembelajaran mereka dan memahami erti kejayaan yang mendorong pembelajaran;
- menggalakkan agensi pelajar dalam pembelajaran mereka melalui penglibatan dalam proses penilaian sendiri dan rakan sebaya; dan
- mempercepatkan proses pembelajaran dengan menyediakan maklum balas yang disasarkan untuk merapatkan jurang antara tahap pembelajaran mereka, matlamat yang ingin dicapai dan langkah yang perlu di ambil untuk mencapainya.

Jadual 5. Strategi AfL (Lysgaht, O'Leary, & Ludlow, 2017, 2019)

- 1. Menjelaskan, berkongsi, atau membina bersama niat pembelajaran dan kriteria kejayaan dengan murid;**
- 2. Memanfaatkan soal jawab dan perbincangan bilik darjah untuk mendalami pembelajaran murid dan memberikan maklum balas semasa untuk langkah seterusnya;**
- 3. Melibatkan diri dalam amalan penilaian sendiri dan rakan sebaya untuk menggalakkan pembelajaran komuniti dan agensi murid dalam pembelajaran;**
- 4. Memberi maklum balas berterusan untuk merapatkan jurang antara tahap pencapaian semasa murid dan matlamat pembelajaran mereka.**

Kerangka Asas Konseptual Pentaksiran Formatif

AfL terletak antara pandangan sosiobudaya dan konstruktivis pembelajaran yang mengiktiraf bahawa pembelajaran bergantung kepada komuniti kolaboratif murid. Dari pandangan ini, pembelajaran murid bukan sahaja dibentuk oleh pencapaian mereka dan pedagogi guru, tetapi juga pembelajaran rakan sekelas (Baird et al., 2014). Premis asas pentaksiran formatif adalah pengiktirafan yang pembelajaran adalah hasil daripada perkongsian ilmu dalam komuniti praktis dan diasaskan oleh amalan penilaian harian (Willis, 2010).

Asas konseptual kedua bagi pentaksiran formatif kontemporari ialah pemindahan kuasa yang diperlukan daripada guru kepada pelajar dalam proses pentaksiran, yang secara tradisinya dipegang oleh guru. Dalam amalan pentaksiran formatif kontemporari, murid mempunyai agensi dan adalah pengguna aktif pentaksiran serta maklumat yang diperolehi. Menggalakkan murid untuk lebih aktif dalam proses pentaksiran membentuk asas kepada kemahiran pengawalseliaan (self-regulation) dan metakognitif (metacognition):

- **Pengawalseliaan** merujuk kepada perbuatan individu menyesuaikan tingkah laku dan amalan pembelajaran dengan cara yang lebih baik untuk mencapai matlamat mereka.
- **Metacognition** merujuk kepada kesedaran individu terhadap amalan tersebut.

Melalui proses penilaian sendiri dan rakan sebaya, murid menyokong satu sama lain dan diri mereka sendiri dalam menetapkan matlamat pembelajaran, mengenal pasti jurang dalam pembelajaran, dan merancang langkah seterusnya untuk perkembangan mereka. Seperti yang diakui oleh Greene (2020), proses ini semestinya terikat dan pada masa yang sama berfungsi untuk meningkatkan peraturan sendiri dan bersama pelajar (iaitu, apabila mengawal tingkah laku dipengaruhi oleh orang lain). Melalui proses sebegini, pelajar memperoleh autonomi, mengawal diri, dan ageni dalam pembelajaran mereka. Mereka menjadi kurang bergantung kepada maklum balas guru dan lebih berupaya untuk mengekalkan pembelajaran mereka secara saling bergantung serta menggunakan pelbagai amalan penilaian dan maklum balas (Hawe & Parr, 2014).

Akhir sekali, penilaian formatif kontemporari pada asasnya bergantung pada pemberian dan penerimaan maklum balas untuk memacu pembelajaran murid ke tahap yang terbaik. Maklum balas adalah teras kepada proses kawal selia sendiri dan bersama. Di dalam bilik darjah, maklum balas secara praktikal melibatkan mengenal pasti tahap pembelajaran murid dan apa yang perlu dilakukan untuk mencapai matlamat pembelajaran mereka. Maklum balas juga harus menyokong pelajar dalam mengenal pasti strategi pembelajaran yang produktif untuk meneruskan pembelajaran. Pada dasarnya, maklum balas adalah kunci kepada pengawalan diri.

Peranan Penting Maklum Balas

Selaras dengan pentaksiran formatif efektif adalah pengamalan berterusan maklum balas berkualiti tinggi yang diperolehi daripada sesi penilaian sendiri, rakan sebaya dan guru. Berdasarkan laporan OECD (2021), *Positive, High-achieving Students? What Schools and Teachers Can Do*, kepentingan maklum balas dalam memajukan pembelajaran murid tidak mengambil kira latar belakang, budaya atau tahap kebolehan seseorang. Kajian terhadap maklum balas telah menunjukkan dengan konsisten bagaimana maklum balas boleh mendorong secara positif dan memupuk pembelajaran murid, serta maklum balas yang tidak berkualiti juga boleh menjadi penghalang kepada pembelajaran (Wisniewski et al., 2020). Berdasarkan analisis sistematik terhadap kajian maklum balas, tahap kesan amalan maklum balas terhadap pembelajaran murid adalah di antara 0.48 (Wisniewski et al., 2020) ke 0.79 (Hattie & Timperley, 2007) menandakan bahawa maklum balas adalah salah satu pedagogi guru yang paling berkesan di dalam kelas.

Faktor utama dalam memperolehi kelebihan maklum balas adalah memahami jenis-jenis maklum balas dan cara yang terbaik untuk menjadikannya sebahagian daripada PdP. Seperti yang dinyatakan dalam laporan 2021 Endowment Foundation bertajuk *Guidance Report on Teacher Feedback to Improve Pupil Learning*, maklumbalas boleh:

- memberikan fokus kepada bidang kandungan yang berbeza,
- diberi melalui kaedah yang berbeza,
- ditujukan kepada orang/murid yang berbeza, dan
- diberikan pada waktu yang berbeza dalam proses pembelajaran.

Oleh yang demikian, maklum balas merupakan satu proses yang kompleks tetapi amat bernilai dalam pengajaran dan pembelajaran. Kajian Wisniewski et al. (2020) mengesahkan bahawa maklum balas adalah lebih berkesan apabila ia mengandungi maklumat substantif; maklum balas mudah, terutamanya maklum balas yang memberikan penegasan asas (iaitu, pujian) atau hukuman mempunyai kesan yang minimal terhadap pembelajaran murid, malah berpotensi memberi kesan negatif kepada motivasi murid untuk belajar.

Seperti yang digariskan dalam Rajah 5, Hattie dan Timperley (2007) membangunkan model untuk pelbagai jenis maklum balas berdasarkan analisis konseptual literatur maklum balas dan bahan bukti. Dalam model itu, tujuan maklum balas dalam bilik darjah dinyatakan dengan ringkas: “untuk mengurangkan percanggahan antara pemahaman/prestasi semasa dan matlamat yang diingini (ms 87).”



Maklum balas daripada guru, rakan sebaya atau diri murid sendiri menjawab kepada tiga soalan:

1. **Kemana arah tuju?** Bertujuan untuk menerangkan matlamat pembelajaran dan dikenali sebagai 'feed up';
2. **Bagaimana untuk mencapai?** Bertujuan sebagai refleksi kepada tahap pembelajaran murid dan dikenali sebagai 'feedback'; dan
3. **Ke mana arah seterusnya?** Bertujuan untuk membantu murid merangka langkah seterusnya dan tindakan untuk diambil, juga dikenali sebagai 'feed forward'.

Setiap daripada soalan ini boleh dijawab berdasarkan empat tahap yang merujuk kepada kualiti maklum balas berbeza kepada murid. Empat tahap tersebut adalah:

- a. **Tahap tugasan:** refleksi bagaimana tugas itu difahami atau dilakukan;
- b. **Tahap proses:** refleksi bagaimana proses untuk melakukan tugas (e.g. penulisan untuk karangan persuasive) difahami atau dilengkapkan
- c. **Tahap aturan sendiri:** refleksi tahap aturan sendiri, penilaian sendiri, dan kawalan sendiri
- d. **Tahap diri:** refleksi kualiti individu dan impak kepada murid

Rajah 5. Model maklum balas untuk pembelajaran (diolah berdasarkan Hattie dan Timperley, 2007)

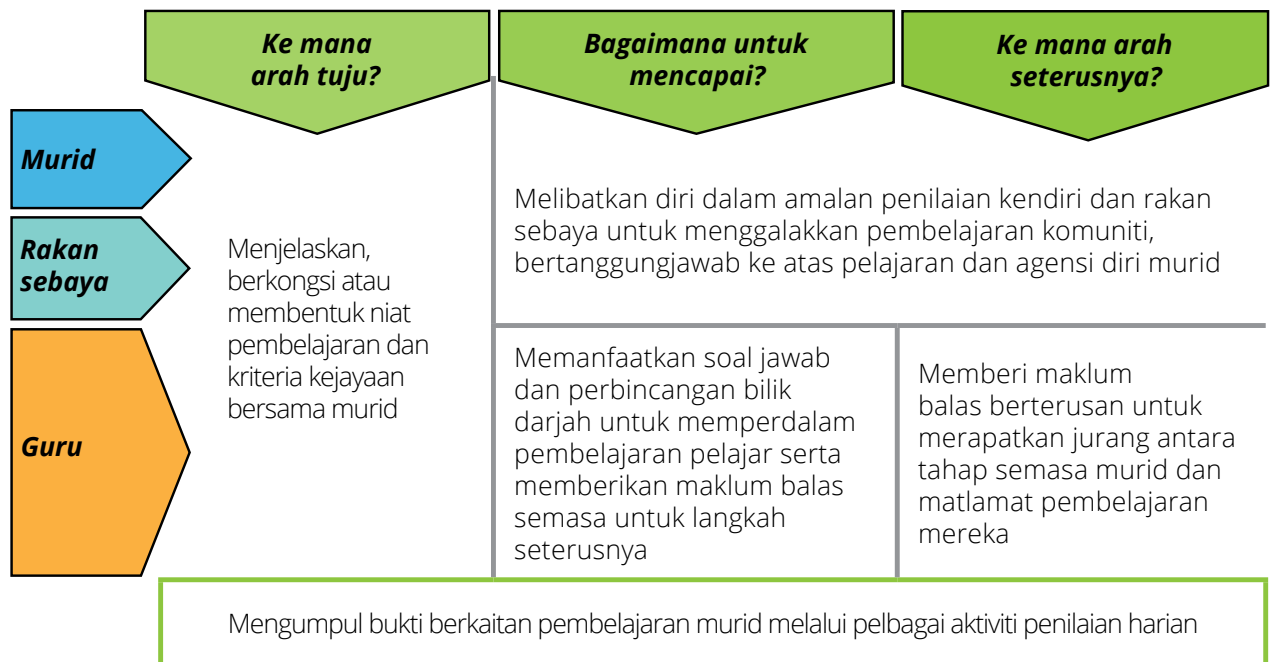
Melalui analisis konseptual mereka, Hattie dan Timperly (2007) menyimpulkan bahawa walaupun maklum balas sendiri dan tahap tugas adalah yang paling biasa diamalkan di sekolah, maklum balas tahap peraturan sendiri dan maklum balas tahap proses adalah yang paling berkesan dalam menyokong kemajuan pelajar. Mereka juga menyatakan bahawa maklum balas kawal selia sendiri dan maklum balas peringkat proses adalah "berkuasa dari segi pemprosesan yang mendalam dan penguasaan tugas" (ms 90–91).

Dalam konteks pentaksiran formatif kontemporari, seperti yang ditunjukkan dalam Rajah 6, maklum balas dilihat sebagai daya penggerak penting dan memetakan strategi AfL teras. Mengintegrasikan strategi AfL sepanjang tempoh pembelajaran mewujudkan bilik darjah yang sering memberi maklum balas antara satu sama lain. Maklum balas ini membolehkan maklum balas positif: peluang rekursif untuk pelajar menyemak semula pembelajaran mereka berdasarkan maklum balas dan meningkatkan kerja mereka. Maklum balas positif menggalakkan lingkaran pembelajaran yang produktif yang membawa kepada pertumbuhan dan perkembangan, manakala maklum balas negatif menghalang atau menghentikan pembelajaran.

Untuk menggalakkan maklum balas positif dalam bilik darjah, maklum balas hendaklah:

- mempunyai matlamat pembelajaran yang jelas,
- memberi peluang untuk menyemak kerja dan menyepadukan maklum balas ke dalam pembelajaran, dan
- mengaktifkan tingkah laku kawal selia sendiri dalam pelajar (cth., melalui penilaian sendiri dan rakan sebaya).

Penyelidikan juga telah menunjukkan bahawa integrasi amalan AfL harian ke dalam pengajaran dan pembelajaran menghasilkan keuntungan yang produktif kepada amalan pedagogi guru kerana maklum balas juga diberikan kepada guru tentang keberkesanan strategi pengajaran (James & McCormick, 2009). Pada dasarnya, pentaksiran formatif meningkatkan pembelajaran dan pengajaran.



Rajah 6. Model Integrasi Strategi AfL dan Penggunaan Maklum Balas (Di adaptasi daripada Wiliam, 2018; Prinsip AfL dan Instrumen untuk Pentaksiran Bilik Darjah Lysgaht, O’Leary, & Ludlow, 2017, 2019)

Strategi Pentaksiran Formatif Berasaskan Bukti

Pelbagai kajian penyelidikan merentas konteks pendidikan telah menyiasat kesan strategi penilaian formatif yang berbeza terhadap pembelajaran, motivasi dan prestasi pelajar. Walaupun bukti penyelidikan tidak semestinya bersatu atau komprehensif (Kingston & Nash, 2011), beberapa trend telah dikenal pasti.

1. Walaupun maklum balas diperlukan untuk kemajuan, tidak semua maklum balas mempunyai nilai yang sama dalam memupuk pembelajaran murid.

Seperti yang dinyatakan di atas, maklum balas substantif yang tertumpu pada tahap proses dan kawal selia sendiri mempunyai nilai yang lebih tinggi daripada maklum balas yang tertumpu semata-mata pada aktiviti tugasan (Hattie & Timperly, 2007; Wisniewski et al., 2020). Di samping itu, maklum balas peringkat diri (selalunya dalam bentuk pujian

atau hukuman) boleh memberi kesan balas terhadap pembelajaran. Daripada perspektif pelajar, kajian terhadap 1079 pelajar sekolah rendah di Kanada mendapati bahawa mereka lebih menghargai proses maklum balas guru berbanding maklum balas rakan sebaya dan maklum balas yang menjelaskan niat pembelajaran dan kriteria kejayaan sangat dihargai dalam menyokong pembelajaran mereka (DeLuca et al., 2018).

2. Guru perlukan kursus pembelajaran profesional tentang pentaksiran formatif dan sistem sokongan yang kuat agar proses maklum balas dan AfL memberi impak yang positif kepada pembelajaran.

Heitink et al. (2016) menyatakan pelbagai faktor kontekstual yang diperlukan untuk menyokong pelaksanaan pentaksiran formatif dalam bilik darjah. Di peringkat sekolah, faktor ini termasuk budaya kepimpinan dan penilaian sekolah, dan sokongan pembangunan profesional. Di peringkat bilik darjah, faktor termasuk pengetahuan, kemahiran, sikap dan kepercayaan guru dan pelajar serta konteks penilaian (iaitu, penjajaran dan penyepaduan AfL dengan kandungan dan pedagogi). Penyelidikan mengenai penggunaan AfL di sekolah menunjukkan bahawa beberapa faktor ini boleh disokong secara berkesan melalui inisiatif pembangunan profesional yang bertujuan untuk membina komuniti pembelajaran di sekitar konsep dan amalan AfL (Brooks et al., 2021). Komuniti ini harus diperluaskan kerana arahan eksplisit tentang konsep, terminologi dan proses AfL telah ditunjukkan untuk meningkatkan pengambilan dan persepsi nilai proses ini oleh murid (DeLuca et al., 2018).

3. Semua strategi AfL memerlukan pengumpulan bukti pembelajaran murid melalui pentaksiran. Pentaksiran ini perlu divariasikan dan ditriangulasi.

Asas kepada amalan AfL ialah pengumpulan bukti berkaitan pembelajaran pelajar melalui pelbagai strategi penilaian harian. Rangka kerja umum untuk strategi AfL termasuk pendekatan triangulasi untuk mengumpul bukti dan menyediakan pelajar dengan pelbagai peluang maklum balas. Bukti triangulasi meningkatkan kebolehppercayaan (iaitu, konsistensi) dan kesahan (iaitu, ketepatan) maklum balas dengan memastikan pelajar menerima lebih daripada satu maklum balas dan biasanya daripada pelbagai sumber (iaitu, guru, rakan sebaya dan diri sendiri). Secara praktikal, melalui pendekatan triangulasi, pelajar digalakkan untuk berfikir dengan lebih kritis dan mendalam tentang pembelajaran dan kerja mereka. Bukti pembelajaran pelajar dan maklum balas terhadap kerja pelajar boleh dijana melalui pelbagai aktiviti penilaian.

Pelaksanaan AfL di dalam Bilik Darjah

Pelaksanaan pentaksiran formatif kontemporari yang bermakna di dalam bilik darjah selalunya memerlukan peralihan yang ketara dalam amalan guru untuk mengamalkan semangat AfL. Matlamatnya adalah untuk membiarkan strategi pentaksiran formatif untuk memacu pengajaran dan pembelajaran dalam bilik darjah; penilaian ialah pedagogi. Khususnya, percubaan berterusan dan pelaksanaan strategi berikut - dengan maklum balas daripada pelajar tentang keberkesanannya - akan mempromosikan pendekatan AfL untuk pengajaran dan pembelajaran. Yang penting, walaupun pelaksanaan awal mungkin melibatkan penggunaan prosedur amalan khusus (iaitu, melaksanakan AfL), melalui refleksi guru berterusan, pembelajaran profesional, dan penglibatan yang jelas dengan pelajar tentang membangunkan budaya AfL dalam bilik darjah, strategi AfL harus menjadi semakin sehati dalam proses pengajaran dan pembelajaran. Bagi setiap strategi, amalan terpilih dibentangkan sebagai pencirian awal strategi-dalam-tindakan. Amalan ini telah diambil secara eksplisit daripada instrumen Lysgaht, O'Leary, dan Ludlow untuk AfL dalam bilik darjah (2017, 2019). Walaupun mereka memberikan pandangan awal tentang rupa setiap strategi di dalam bilik darjah, guru boleh melanjutkan amalan dalam setiap strategi kepada konteks mereka sendiri dan mempertimbangkan amalan baharu yang menyokong strategi tersebut.

Strategi 1: Menjelaskan, berkongsi, atau menetapkan niat pembelajaran dan kriteria kejayaan bersama murid

- Niat pembelajaran dinyatakan menggunakan perkataan yang menekankan pengetahuan, kemahiran, konsep dan/atau sikap iaitu, apa yang pelajar pelajari BUKAN apa yang mereka lakukan.
- Pelajar diingatkan tentang kaitan antara apa yang mereka pelajari dan gambaran pembelajaran besar (cth., “Kami sedang belajar mengira wang supaya apabila kami pergi membeli-belah, kami boleh menyemak perubahan kami”).
- Bahasa mesra kanak-kanak digunakan untuk berkongsi niat pembelajaran dengan pelajar (cth., “Kami sedang belajar untuk membuat tekaan yang baik (ramalan) tentang perkara yang mungkin berlaku seterusnya dalam cerita”).
- Kriteria kejayaan yang berkaitan dengan niat pembelajaran dibezakan dan dikongsi bersama pelajar.
- Pelajar menunjukkan bahawa mereka menggunakan niat pembelajaran dan/atau kriteria kejayaan semasa mereka bekerja (cth., menyemak kemajuan mereka terhadap niat pembelajaran dan kriteria kejayaan untuk pelajaran yang dipaparkan pada papan hitam atau flipchart, contohnya).

Strategi 2: Memanfaatkan soal jawab dan perbincangan bilik darjah untuk mempertingkatkan pembelajaran murid dan memberikan maklum balas semasa untuk langkah seterusnya.

- Teknik penilaian digunakan untuk memudahkan perbincangan kelas (cth., brainstorming).
- Soalan digunakan untuk mendapatkan pengetahuan sedia ada murid tentang sesuatu topik.
- Murid digalakkan untuk bersama-sama bertanya soalan dengan guru semasa kelas berjalan (cth., guru secara rutin menjemput murid untuk menyoal pandangan rakan sebaya mereka dalam perbincangan).
- Respons murid yang salah digunakan untuk membimbing pengajaran dan pembelajaran (cth., menjelaskan mengapa mereka memberikan jawapan tertentu).
- Murid boleh menerangkan kepada orang lain apa yang mereka pelajari (cth., jika pelawat datang ke bilik darjah, mereka boleh menyatakan perkara yang mereka pelajari dari segi yang mengenal pasti pengetahuan, kemahiran, konsep dan/atau sikap yang sedang dibangunkan).

Strategi 3: Melibatkan diri dalam amalan pentaksiran sendiri dan rakan sebaya untuk memupuk pembelajaran komuniti, pertanggungjawaban terhadap pelajaran, dan agensi murid

- Murid diberi peluang untuk menunjukkan jangkakan cabaran pembelajaran pada permulaan pelajaran atau aktiviti (cth., dengan menggunakan lampu isyarat).
- Pelajar digalakkan merekod kemajuan mereka menggunakan, sebagai contoh, log pembelajaran.
- Pelajar digalakkan menggunakan pelbagai teknik penilaian untuk menyemak hasil kerja mereka sendiri (cth., rubrik; lampu isyarat: lampu merah – apa yang tidak berfungsi dan perlu berhenti?, lampu kuning - apa yang pelajar perlu jelaskan? lampu hijau - apakah yang berfungsi dengan baik dan harus diteruskan?; ibu jari ke atas/bawah; two stars one wish (iaitu, dua pembelajaran yang telah dikuasai oleh pelajar dan satu keinginan/perlu yang mereka ada untuk pembelajaran berterusan mereka).

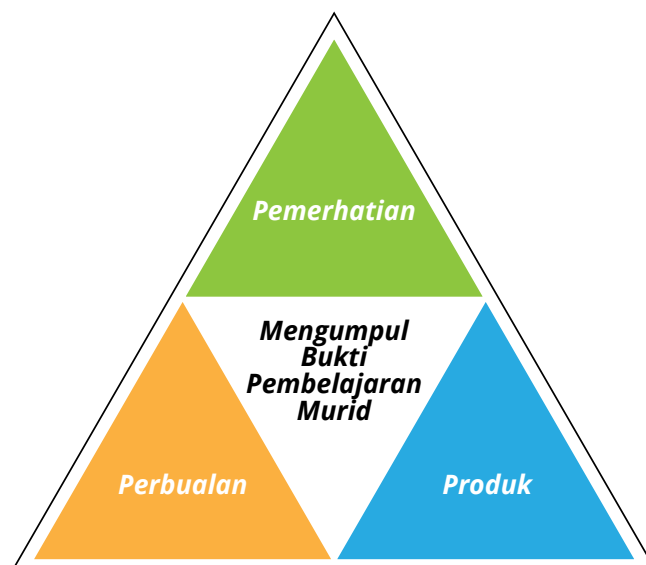
- Rekod visual kemajuan pelajar dikekalkan untuk meraikan pembelajaran pelajar dan menunjukkan bidang/untuk pembangunan (cth., papan buletin yang memaparkan perkembangan dalam penulisan cerita sepanjang satu penggal).
- Masa diperuntukkan semasa mesyuarat ibu bapa/penjaga-guru untuk pelajar terlibat dalam melaporkan beberapa aspek pembelajaran mereka (cth., pelajar memilih contoh kerja terbaik mereka untuk perbincangan di mesyuarat).

Strategi 4: Memberi maklum balas berterusan untuk merapatkan jurang antara tahap pencapaian semasa murid dan matlamat pembelajaran mereka

- Maklum balas kepada murid tertumpu pada niat pembelajaran asal dan kriteria kejayaan (cth., "Hari ini kami belajar menggunakan tanda baca dengan betul dalam penulisan kami dan anda menggunakan huruf besar dan noktah dengan betul dalam cerita anda, syabas").
- Teknik penilaian digunakan semasa kelas untuk membantu guru menentukan sejauh mana pelajar memahami perkara yang diajar (cth., ibu jari ke atas-ibu jari ke bawah dan/atau two stars one wish).
- Maklumat diagnostik daripada ujian piawai digunakan untuk mengenal pasti kekuatan dan keperluan dalam pengajaran dan pembelajaran.
- Murid terlibat secara formal dalam memberikan maklumat tentang pembelajaran mereka kepada ibu bapa/penjaga (cth., portfolio atau log pembelajaran dibawa pulang), murid lain dalam kelas, atau pelawat lain ke bilik darjah.
- Dalam persediaan untuk memberi maklum balas kepada murid tentang pembelajaran mereka, guru merujuk rekod pencapaian mereka daripada pelajaran sebelumnya (cth., guru menyemak senarai semak, skala penilaian atau rekod yang telah mereka susun).

Mengumpul Bukti Pembelajaran Murid

Semua strategi AfL adalah berdasarkan pengumpulan bukti pembelajaran murid dan penglibatan dalam aktiviti penilaian tersebut. Rajah 7 menyusun jenis bahan bukti yang guru boleh kumpulkan berkaitan pembelajaran murid. Setiap jenis bukti adalah asas untuk penilaian yang bermakna. Menggabungkan pelbagai bentuk bukti ini menyumbang kepada pendekatan triangulasi kepada penilaian pelajar di dalam bilik darjah.



Rajah 7. Mengumpul Bukti Pembelajaran n Murid

- **Pemerhatian** merangkumi pemerhatian guru atau rakan sebaya terhadap prestasi pelajar dan boleh direkodkan secara digital atau melalui rekod penulisan yang lebih tradisional. Membimbing penilaian pemerhatian boleh menggunakan rubrik atau panduan penilaian (cth., senarai semak) atau, dalam beberapa keadaan, mungkin lebih ad hoc. Mengumpul bukti pemerhatian berguna sebagai refleksi kembali kepada pelajar tentang pembelajaran dan tingkah laku mereka berhubung dengan kriteria kejayaan dan matlamat pembelajaran, atau sebagai koleksi perkembangan pelajar dari semasa ke semasa. Pemerhatian membolehkan penilaian matlamat pembelajaran berasaskan kurikulum serta kemahiran belajar, tingkah laku dan sikap murid. Contoh amalan pemerhatian pentaksiran formatif termasuk:
 - Pemerhatian tidak formal terhadap waktu bekerja atau bermain individu atau kumpulan;
 - Pemerhatian formal menggunakan protokol berpiawai atau templat;
 - Mendokumentasikan pemerhatian menggunakan iPad atau alat perakam, atau gambar;
 - Senarai semak pemerhatian (untuk tingkah laku).
- **Perbualan** memberi peluang untuk maklum balas responsif. Melalui perbualan, guru dan rakan sebaya boleh menilai pemahaman murid dan menyokong langkah seterusnya. Perbualan boleh dibimbing melalui protokol piawai atau berlaku secara spontan sepanjang aktiviti pembelajaran. Perbualan boleh berlaku antara guru dan pelajar, melibatkan kumpulan kecil, atau keseluruhan kelas, yang kesemuanya boleh dikira sebagai bukti penilaian pembelajaran murid. Contoh pentaksiran formatif melalui perbualan termasuk:
 - Soal jawab semasa tugas individu atau berkumpulan (e.g., Kenapa awak buat macamtu? Apa perancangan awak seterusnya? Bagaimana ini berkaitan dengan matlamat pembelajaran?);
 - Aktiviti Think-pair-share: masa individu untuk fikirkan jawapan kepada soalan yang diberi dan berkongsi kepada rakan sebaya serta kawan sekelas yang lain;
 - Empat kuadran: tanya soalan yang menimbulkan jawapan berasaskan perspektif, kemudian arahkan murid untuk bergerak ke salah satu daripada empat sudut bilik berdasarkan perspektif mereka; murid boleh membincangkan perspektif mereka dengan rakan dan seluruh kelas;
 - Kumpulan kecil atau perbincangan 1:1: ajak murid berbincang tentang tahap pencapaian mereka sama ada menggunakan soalan yang telah disediakan lebih awal atau secara spontan;
 - Exit cards: Setelah selesai pembelajaran untuk hari tersebut, ajak murid untuk melakukan refleksi tentang pembelajaran mereka dan apa yang mereka dapati positif dan juga yang negative (i.e, maklum balas untuk guru dan murid dalam merangka langkah seterusnya).
- **Produk** secara tradisinya telah menjadi subjek utama aktiviti pentaksiran di dalam bilik darjah. Produk merujuk kepada sebarang artifak hasil tugas murid daripada kuiz/ ujian, esei, persembahan, pembentangan atau tugas lain yang diberikan. Produk memberi peluang untuk maklum balas formatif (melalui penilaian sendiri, rakan sebaya atau guru) bagi tugas yang sedang dijalankan serta maklum balas untuk pentaksiran sumatif. Contoh amalan pentaksiran formatif yang berkaitan dengan produk termasuk:
 - Maklumbalas 1:1 rakan sebaya atau guru mengenai tugas: menggunakan rubrik, memberi maklum balas terus kepada tugas atau kriteria penilaian dan matlamat pembelajaran;
 - Aktiviti Show and tell: murid berkongsi hasil tugas dan mendapatkan maklum balas bertulis daripada guru atau rakan;

- Bump-it-up wall: murid menilai sendiri tugas mereka menggunakan kriteria penilaian (yang dipaparkan di papan putih) untuk menilai tahap pencapaian semasa mereka dan apa yang boleh mereka lakukan untuk 'bump it up' ke tahap yang lebih tinggi.

Sumber rujukan tambahan untuk membantu guru amalkan AfL di dalam bilik darjah boleh didapati daripada laman web yang disenaraikan di Jadual 6 di bawah.

Jadual 6. Sumber rujukan AfL untuk guru

Strategi Assessment for Learning	Sumber
<i>AfL in Practice</i>	Cambridge Assessment
<i>Strategies For Assessment For Learning</i>	Structural Learning
<i>Formative Assessment Strategies: A Teacher's Guide</i>	Structural Learning
<i>Planning Assessment with Instruction Video Library</i>	EduGAINS
<i>Pedagogical Documentation: K-2</i>	Ontario Ministry of Education
<i>Pedagogical Documentation Revisited: K-12</i>	Ontario Ministry of Education
<i>Assessment for Learning Resources</i>	Canadian Assessment for Learning Network
<i>Assessment for Learning Strategies to Improve Learning for ALL Students</i>	Damien Cooper
<i>7 Smart, Fast Ways to do Formative Assessment</i>	Edutopia
<i>20 Simple Assessment Strategies You Can Use Every Day</i>	TeachThought
<i>10 Assessments You Can Perform in 90 Seconds</i>	TeachThought

Pentaksiran Formatif Menggunakan Teknologi dan Maklum Balas

Sama seperti pentaksiran formatif bertujuan untuk menyokong dan memajukan pembelajaran murid, integrasi teknologi di sekolah dan bilik darjah juga mempunyai tujuan yang sama (Hammond, 2013). Apabila digabungkan, teknologi berpotensi untuk meningkatkan proses pentaksiran formatif dan menjadikannya lebih efektif dan berkesan untuk pelajar dan guru (Pellegrino & Quellmalz, 2011; Shute & Rahimi, 2017). Selain itu, teknologi digital adalah sebahagian daripada kurikulum sekolah yang semakin diberikan penekanan dan dikaitkan dengan kejayaan sekolah, kerjaya dan kehidupan (OECD, 2018).

Dalam bidang pentaksiran, teknologi digital (cth., komputer riba, tablet, aplikasi) telah diterima dalam proses pentaksiran selain aplikasi yang dicipta khas untuk perkara tersebut (cth., perisian maklum balas automatik) (Blundell, 2021; Harris et al., 2010). Penggunaan teknologi semasa di dalam bilik darjah untuk tujuan penilaian dan pentaksiran telah berkembang pesat dan telah menghasilkan pelbagai aplikasi dan pilihan untuk guru. Penilaian penyesuaian, e-portfolio, maklum balas kolaboratif dan perisian penggredan, alat penilaian sendiri digital dan rakan sebaya serta pakej analitik penilaian adalah antara platform semasa yang membentuk realiti pentaksiran digital dalam beberapa bilik darjah hari ini. Bergantung pada konteks dan ketersediaan setempat, terdapat teknologi untuk menyokong amalan bilik darjah guru.

Menyedari bahawa e-penilaian formatif melibatkan penggunaan teknologi untuk proses sosial penilaian formatif, Pachler et al. (2009, ms. 4) menawarkan definisi berguna bagi penilaian bilik darjah digital:

Pentaksiran digital ialah penggunaan ICT untuk menyokong proses berulang mengumpul dan menganalisis maklumat tentang pembelajaran oleh guru dan murid serta menilainya dengan pencapaian terdahulu dan matlamat pembelajaran terkini, serta hasil pembelajaran yang tidak diinginkan dalam satu cara yang membolehkan guru atau murid menyesuaikan trajektori pembelajaran.

Dalam salah satu review terkini mengenai teknologi digital untuk pentaksiran berasaskan sekolah, Blundel (2021) telah meneliti penyelidikan dari 2009 hingga 2019 dan mendapati bahawa teknologi digital digunakan untuk pelbagai fungsi pentaksiran:

- pemarkahan automatik,
- maklumbalas terus kepada murid dan guru,
- meringankan beban tugas,
- memantau tahap kemajuan pelajar dan memadankan pentaksiran yang sesuai dengan pembelajaran murid,
- menggalakkan pentaksiran berorientasikan murid
- mengumpul dan menyusun pelbagai bentuk bukti pembelajaran, termasuk saiz storan, kelajuan dan kebolehskalaan penilaian yang tinggi (Pachler et al., 2009)
- dan maklum balas/refleksi/penilaian sendiri atau rakan sebaya.

Blundel (2021) menyatakan bahawa teknologi digital termaju membolehkan permainan dan *virtual reality* (VR) ditambah untuk penilaian dan maklum balas yang berkaitan dengan pelbagai tugas, rakaman video untuk menyokong maklum balas dan refleksi yang lebih mendalam, dan e-portfolio yang membolehkan murid mengumpul pelbagai produk pembelajaran. Blundel (hlm. 295) berpendapat bahawa melalui e-penilaian tersebut, "pedagogi disokong oleh kecekapan dan kepelbagaian yang dibolehkan oleh penggunaan pentaksiran teknologi digital. Penggunaan ini seterusnya menyokong agensi guru dalam memilih dan mengaplikasi pendekatan pengajaran, pembelajaran dan penilaian."

Sejauh mana teknologi boleh digunakan untuk menyokong strategi pentaksiran formatif bergantung kepada beberapa faktor:

- ketersediaan teknologi,
- pengetahuan dan kemahiran teknologi guru dan murid,
- bandwidth murid (i.e., tahap kemiskinan digital; Doucet et al., 2020).

Apa yang terbukti daripada sorotan kajian yang muncul ialah terdapat teknologi yang tersedia untuk menyokong semua dimensi pentaksiran formatif kontemporari yang menjelaskan matlamat dan niat pembelajaran kepada pengumpulan pelbagai bentuk bukti yang menyokong proses maklum balas diri, rakan sebaya dan guru.

Namun begitu, penilaian formatif yang berkesan tidak bergantung kepada penggunaan teknologi digital oleh guru dan guru juga tidak memerlukan sebarang bentuk teknologi canggih untuk mengamalkan pentaksiran formatif digital. *Mesej utama ialah terdapat spektrum amalan pentaksiran formatif kontemporari yang terdiri daripada tiada teknologi kepada teknologi canggih.*

Kesimpulan

Projek Learning Circles Pimpinan Guru melibatkan peluang pembangunan profesional yang dipermudahkan untuk menyokong kepimpinan guru dalam proses perubahan pendidikan di sekolah mereka, pemahaman guru serta penggunaan amalan penilaian formatif dan maklum balas dalam bilik darjah mereka untuk menyokong pembelajaran dan perkembangan murid. Projek Learning Circles Pimpinan Guru juga melibatkan dimensi penyelidikan dengan pasukan penyelidik tempatan yang bekerjasama dengan Learning Circles, termasuk guru, fasilitator dan wakil kesatuan guru di setiap negara untuk membantu membangunkan, menggunakan serta menilai faedah dan hasil pentaksiran formatif untuk pengajaran guru dan pembelajaran murid. Kami - pasukan penyelidik antarabangsa menyediakan panduan tentang penyelidikan yang berkaitan dengan projek dan reka bentuk penyelidikan menyeluruh, serta bekerjasama dengan semua rakan kongsi untuk mengenal pasti, menerangkan dan melaporkan amalan pentaksiran formatif yang berkesan dan syarat yang menyokong amalan ini. Laporan ini merupakan laporan pertama daripada pasukan penyelidik antarabangsa dan menyediakan semakan penyelidikan yang berkaitan untuk projek Learning Circles Pimpinan Guru dan, terutamanya, pendekatan guru terhadap kepimpinan, amalan penilaian dan maklum balas formatif mereka.

Kami bermula dengan meletakkan projek Learning Circles Pimpinan Guru dalam perbincangan dan penyelidikan global yang lebih besar berkenaan pembangunan sistem pendidikan berkualiti tinggi, menyokong peningkatan kedua-dua pembelajaran dan pencapaian murid serta hasil pelajar yang lebih saksama. Dengan menggunakan dan mengemas kini pernyataan, "kualiti sistem pendidikan tidak boleh melebihi kualiti gurunya" (Barber & Mourshed, 2007, p.13), empat lagi ciri sistem pendidikan berkualiti tinggi diperbincangkan:

- Membangunkan kualiti guru dan kualiti pengajaran adalah penting untuk sistem pendidikan berkualiti tinggi;
- Kualiti pengajaran dipengaruhi oleh konteks dan keadaan kerja guru dalam sistem pendidikan, sekolah dan bilik darjah mereka;
- "Kualiti sistem pendidikan tidak boleh melebihi sejauh mana ia menyokong, mengekalkan, dan melabur dalam status gurunya" (Thompson, 2021, hlm. 114); dan
- Menghargai kepimpinan guru untuk perubahan dan penambahbaikan pendidikan adalah penting untuk mewujudkan dan mengekalkan sistem pendidikan berkualiti tinggi.

Memperkasakan kepimpinan guru serta memastikan akses dan penglibatan dalam pembangunan dan pembelajaran profesional berterusan yang berkesan sepanjang kerjaya guru adalah penting untuk pencapaian guru, pengajaran dan sistem pendidikan yang berkualiti tinggi. Konsep bahawa semua guru mempunyai - atau boleh membangunkan - pengaruh kepimpinan dan (bersama) menerajui perubahan dan penambahbaikan pendidikan di dalam dan di luar bilik darjah dan sekolah mereka adalah teras projek ini. Kami juga mengenal pasti enam ciri utama pembangunan profesional berterusan yang berkesan. Khususnya, pembangunan profesional berterusan yang berkesan:

- dikaitkan dengan keutamaan guru yang dikenal pasti untuk menyokong keperluan pelajar, menambah baik pembelajaran dan meningkatkan keberhasilan murid;
- dibezakan untuk nilai profesional, pengalaman dan tugas guru dalam konteks sekolah dan bilik darjah mereka;
- menyediakan kandungan yang berguna, bermaklumat penyelidikan dan amalan, berkualiti relevan dengan keperluan pembangunan profesional yang dikenal pasti;

- menyokong pembelajaran profesional aktif berdasarkan bukti, proses inkuiri, refleksi kritis, pembelajaran profesional kolaboratif untuk menghargai dan membangunkan kepimpinan guru dan agensi profesional;
- memerlukan peruntukan pembiayaan, masa dan sumber pakar yang mencukupi; dan
- melibatkan sistem, sekolah, dan kepimpinan guru yang menyokong kepentingan pembangunan profesional.

Dalam sebuah sekolah, guru dan proses pengajaran mempunyai pengaruh yang paling besar terhadap pembelajaran dan keberhasilan murid. Tugas guru adalah amat penting. Khususnya, penggunaan pentaksiran formatif adalah salah satu strategi yang paling efektif untuk menyokong pembelajaran dan kemajuan murid. Kami menerangkan bahawa pentaksiran formatif melibatkan penyepaduan maklum balas sepanjang pengajaran untuk menyokong dan mempercepatkan pembelajaran murid melalui pelbagai aktiviti penilaian harian yang:

- Menjelaskan matlamat pembelajaran dan kriteria kejayaan;
- Melibatkan murid dalam sesi soal jawab dan perbincangan bilik darjah;
- Melibatkan aktiviti penilaian rakan sebaya dan sendiri; dan
- Memantau kemajuan ke arah matlamat pembelajaran melalui pelbagai bentuk maklum balas tentang langkah pembangunan seterusnya.

Pembangunan, definisi dan ciri-ciri pentaksiran formatif, serta perubahan kepada penekanan terhadap Assessment for Learning (AFL) diperincikan. Assessment Reform Group (2002) mendefinisikan AfL sebagai: "proses mencari dan mentafsir bukti untuk digunakan oleh pelajar dan guru untuk menentukan tahap pembelajaran murid, tahap yang perlu mereka capai dan cara terbaik untuk mencapainya." Lysghat, O'Learly, dan Ludlow (2017, 2019) menerangkan empat strategi utama AfL:

1. Menjelaskan, berkongsi, atau membentuk matlamat pembelajaran dan kriteria kejayaan bersama murid;
2. Memanfaatkan soal jawab dan perbincangan bilik darjah untuk mendalami pembelajaran murid dan memberikan maklum balas semasa untuk langkah seterusnya;
3. Melibatkan diri dalam amalan penilaian sendiri dan rakan sebaya untuk menggalakkan pembelajaran komuniti, pertanggungjawaban murid terhadap pembelajaran, dan tahap agensi murid;
4. Memberi maklum balas berterusan untuk merapatkan jurang antara tahap pencapaian semasa murid dan matlamat pembelajaran mereka.

Strategi ini boleh diamalkan di dalam tugas guru bersama murid. Berdasarkan Hattie dan Timperley (2007), maklum balas daripada guru, rakan sebaya dan murid sendiri boleh menjawab kepada tiga soalan utama:

1. **Ke mana hala tuju saya?** Yang bertujuan untuk menjelaskan matlamat pembelajaran dan dikenali sebagai 'feed up';
2. **Bagaimana saya hendak mencapainya?** Yang menjadi refleksi tahap pencapaian semasa murid dan dikenali sebagai 'feedback'; dan
3. **Ke mana seterusnya?** Yang menyokong matlamat murid dan pelan pembelajaran seterusnya, juga dikenali sebagai 'feed forward'.

Strategi praktikal untuk membentuk, menyesuaikan dan menggunakan AfL dalam bilik darjah dikenal pasti. Ini termasuk pendekatan yang menggunakan dan tidak menggunakan teknologi, kepentingan mengumpul dan mempertimbangkan bukti daripada pemerhatian, perbualan dan produk untuk menjelaskankan maklum balas yang menyokong pembelajaran murid.

Terdapat bukti kukuh tentang impak positif pentaksiran formatif untuk pembelajaran murid dan kepentingan tugas guru sebagai tonggak untuk meningkatkan kualiti pembelajaran dan keberhasilan murid. Pemahaman dan implikasi dasar serta amalan yang berkaitan ini telah jadi lebih mendesak dan diperlukan dalam konteks cabaran perubahan global dan tempatan. Pandemik global telah memberi kesan yang mendalam terhadap pembelajaran murid, ekuiti, kesejahteraan, serta pada suasana kerja dan kehidupan profesional guru. Perubahan dan cabaran selanjutnya daripada anjakan sosial, ekonomi, iklim, teknologi, geo-politik, migrasi dan demografi turut mempengaruhi tugas sekolah. Pendidikan mesti menjadi nadi dalam mengemudi perubahan ini dan menyokong setiap murid untuk berjaya pada masa kini serta menyumbang secara aktif kepada masa depan yang mereka cita-citakan. Pendidikan perlu menyokong semua pelajar untuk mencapai potensi penuh mereka dan ini memerlukan guru untuk memenuhi semua keperluan murid dan kepelbagaian mereka. Tugas yang penting dan kompleks ini memerlukan kepimpinan daripada guru; tetapi guru tidak boleh melakukan perkara ini bersendirian. Sistem pendidikan berkualiti tinggi memerlukan pemimpin kerajaan yang bekerjasama dengan kesatuan guru dan profesion pendidikan untuk mengutamakan kepentingan pendidikan, termasuk melabur, menghormati, mempercayai, dan membangunkan guru dan kualiti pengajaran, untuk menyokong pembelajaran murid, ekuiti, dan kesejahteraan.

Rujukan

- Assessment Reform Group (ARG). (2002). *Assessment for learning: 10 principles*. University of Cambridge.
- Baird, J., Hopfenbeck, T. N., Newton, P., Stobart, G., & Steen-Utheim, A. T. (2014). *State of the field review: Assessment and learning (Case No. 13/4697)*. Diperoleh daripada the University of Oxford, Norwegian Knowledge Centre for Education website <http://goo.gl/r8zTcG>
- Bangs, J., & Frost, D. (2015). Non-positional teacher leadership: Distributed leadership and self-efficacy. In J. Evers & R. Kneyber (Eds.), *Flip the System: Changing Education From the Ground Up* (pp.91-107). Routledge.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the World's Best Performing School Systems Come Out On Top*. McKinsey & Company.
- Birenbaum, M., DeLuca, C., Earl, L., Heritage, M., Klenowski, V., Looney, A., Smith, K., Timperley, H., Volante, L., & Wyatt-Smith, C. (2015). International trends in the implementation of assessment: Implications for policy and practice. *Policy Futures in Education, 13*(1), 117-140.
- Birenbaum, M., Kimron, H., & Shilton, H. (2011). Nested contexts that shape assessment for learning: School-based professional learning community and classroom culture. *Studies in Educational Evaluation, 37*, 35-48.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black Jadual*. King's College.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the black Jadual: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan, 86*(1), 9-21.
- Blundell, C. N. (2021). Teacher use of digital technologies for school-based assessment: a scoping review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 28*(3), 279-300.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review, 54*(2), 199–231.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., & Wallace, M. (2005). *Creating and sustaining professional learning communities*. Research Report Number 637. General Teaching Council for England, Department for Education and Skills.
- Brooks, C., Burton, R., Van der Kleij, F., Carroll, A., Olave, K., & Hattie, J. (2021). From fixing the work to improving the learner: An initial evaluation of professional learning intervention using a new student-centered feedback model. *Studies in Educational Evaluation, 68*. DOI:10.1016/j.stueduc.2020.100943
- Campbell, C. (2018). Realizing professional capital, by, for and with the learning profession: Lessons from Canada. In H. J. Malone, S. Rincón-Gallardo & K. Kew (Eds). *The future directions of educational change: Social justice, professional capital and systems change* (pp. 117-134). Routledge. DOI:[10.4324/9781315269955-9](https://doi.org/10.4324/9781315269955-9)
- Campbell, C., Osmond-Johnson, P., Faubert, B., Zeichner, K. & Hobbs-Johnson, A. with Brown, S., DaCosta, P., Hales, A., Kuehn, L., Sohn, J. & Steffensen, K. (2017). *The state of educators' professional learning in Canada: Final research report*. Learning Forward. <https://learningforward.org/wp-content/uploads/2017/08/state-of-educators-professional-learning-in-canada.pdf>
- Campbell, C. & Osmond-Johnson, P. (2018). Leading teachers' professional learning and development for outstanding teaching. *Wales Journal of Education, 20*(2), 35-62. DOI:[10.16922/wje.20.2.4](https://doi.org/10.16922/wje.20.2.4)

- Campbell, C., Lieberman, A & Yashkina, A. with Alexander, S. & Rodway, J. (2018). *The teacher learning and leadership program: Final research report*. Ontario Teachers' Federation. <https://www.otfleo.on.ca/en/wp-content/uploads/sites/2/2018/11/TLLP-Research-Report-2017-2018.pdf>
- Centre for the Use of Research Evidence in Education (CUREE) (2012). *Understanding what enables high quality professional learning: A report on the research evidence*. <http://www.curee.co.uk/files/publication/%5Bsite-timestamp%5D/CUREE-Report.pdf>
- Cordingley, P., Crisp, B., Johns, P., Perry, T., Campbell, C., Bell, M. & Bradbury, M. (2019). *Constructing teachers' professional identities*. Education International. https://issuu.com/educationinternational/docs/2019_ei_research_constructing_teach
- Cordingley, P., Higgins, S., Greany, T., Buckler, N., Coles-Jordan, D., Crisp, B., Saunders, L., Coe, R. (2015). *Developing great teaching: Lessons from the international reviews into effective professional development*. Teacher Development Trust. [http://www.curee.co.uk/files/publication/\[site-timestamp\]/DGT%20Full%20report%20\(1\).pdf](http://www.curee.co.uk/files/publication/[site-timestamp]/DGT%20Full%20report%20(1).pdf)
- Croft, A., J. G. Coggshall, M. Dolan, E. Powers, & J. Killion. 2010. *Job-embedded professional development: What it is, who's responsible, and how to get it done well*. National Comprehensive Center for Teacher Quality
- Crowther, F., Kaagen, S. S., Ferguson, M., & Hann, L. (2002). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. Corwin Press.
- Dagen, A.S., & Bean, R.M. (2014). High-quality research-based professional development: An essential for enhancing high-quality teaching. In L.E. Martin, S. Kragler, D.J. Quatroche & K.L. Bauserman (eds.), *Handbook of professional development in education: Successful models and practices, PreK-12* (pp.42-64). Guilford Press.
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A.L., Hammerness, K., Low, E.L., McIntyre, A., Sato, M. & Zeichner, K. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. Jossey Bass.
- Darling-Hammond, L., Wei, R., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. National Staff Development Council. <http://learningforward.org/docs/pdf/nsdcstudy2009.pdf>
- DeLuca, C., Chapman-Chin, A., & Klinger, D. A. (2019). Toward a teacher professional learning continuum in assessment for learning. *Educational Assessment*, 24(4), 267–285.
- DeLuca, C., Chapman-Chin, A. E, LaPointe-McEwan, D., & Klinger, D. (2018). Students' perspectives on assessment for learning. *The Curriculum Journal*, 29(1), 77-94.
- DeLuca, C., Klinger, D., Pyper, J., Shulha, L., & Woods, J. (2015). Instructional rounds as a professional learning model for systemic implementation of assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 22(1), 122-139.
- Desimone, L.M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199.
- Desimone, L.M., & Stuckey, D. (2014). Sustaining teacher professional development. In L.E. Martin, S. Kragler, D.J. Quatroche & K.L. Bauserman (eds.), *Handbook of professional development in education: Successful models and practices, PreK-12* (pp.483-506). Guilford Press.
- Doucet, A., Netolicky, D., Timmers, K., & Tuscano, F. J. (2020). *Thinking about pedagogy in an unfolding pandemic: An independent report on approaches to distance learning during COVID19 school closures to inform Education International and UNESCO*. https://issuu.com/educationinternational/docs/2020_research_covid-19_eng

- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Education Endowment Foundation. (2021). *Teacher feedback to improve pupil learning: Guidance report*. https://d2tic4wvo1iusb.cloudfront.net/eef-guidance-reports/feedback/Teacher_Feedback_to_Improve_Pupil_Learning.pdf?v=1635355218
- Education International and UNESCO (2019). *Global Framework of Professional Teaching Standards*. Education International. https://issuu.com/educationinternational/docs/2019_ei-unesco_framework#:~:text=The%20joint%20Education%20International%2F%20UNESCO,for%20Sustainable%20Development%20and%20specifically
- Entwistle, N. J. & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. Croom Helm.
- Frost, D. (2011). *Supporting teacher leadership in 15 countries: The International Teacher Leadership project, Phase 1—A report*. Leadership for Learning, University of Cambridge Faculty of Education.
- Frost, D. (2019). Teacher leadership and professionalism. Oxford Research Encyclopedias: Education. Oxford University Press. DOI: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.778>
- Frost, D., Hill, V. & Lightfoot, S. (2019). *Editors' introduction*. *International Journal of Teacher Leadership*, 10(1), 1-13.
- Garet, M. S., Porter, A., Desimone, L. M., Birman, B. & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945.
- Garrett, R., Zhang, Q., Citkowicz, M. & BurrGarrett, L. (2021). *How Learning Forward's Professional Learning Standards are associated with teacher instruction and student achievement: A meta-analysis*. Center on Great Teachers & Leaders at the American Institutes for Research.
- Greene, J. A. (2020). Building upon synergies among self-regulated learning and formative assessment research and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 463-476.
- Hammond, M. (2013). Introducing ICT in schools in England: Rationale and consequences. *British Journal of Educational Technology*, 45(2), 191–201.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.
- Harris, A. (2005). Teacher leadership: More than just a feel good factor? *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 201-219.
- Harris, J., Hofer, M., Blanchard, M., Grandgenett, N., Schmidt, D., Van Olphen, M., & Young, C. (2010). "Grounded" Technology integration: Instructional planning using curriculum-based activity type taxonomies. *Journal of Technology and Teacher Education*, 18(4), 573–605.
- Harris, A. & Jones, M. (2015). *Improving learning through leadership*. Guest blog for Scottish College for Educational Leadership.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hawe, E., & Parr, J. (2014) Assessment for Learning in the writing classroom: an incomplete realisation. *The Curriculum Journal*, 25(2), 210-237.
- Heitink, M. C., Van der Kleij, F. M., Veldkamp, B. P., Schildkamp, K., & Kippers, W. B. (2016). A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice. *Educational Research Review*, 17, 50-62.

- Hill, V. (2014). The HertsCam teacher led development work programme. In D. Frost (Ed.), *Transforming Education Through Teacher Leadership* (pp.73-83). LfL,
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Southwest Educational Development Laboratory.
- James, M., & McCormick, R. (2009). Teachers learning how to learn. *Teaching and teacher education*, 25(7), 973-982.
- Jay, T., Willis, B., Thomas, P., Taylor, R., Moore, N., Burnett, C., Merchant, G. & Stevens, A. (2017). *Dialogic teaching: Evaluation report and executive summary*. Education Endowment Foundation.
- Jensen, B., Sonnemann, J., Roberts-Hull K., & Hunter, A. (2016). *Beyond PD: Teacher professional learning in high-performing systems*. National Center on Education and the Economy. <http://www.ncee.org/wp-content/uploads/2016/02/BeyondPDWebv2.pdf>
- Katzenmeyer, M. and Moller, G. (2001) *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders* (2nd edn). Corwin.
- Kingston, N., & Nash, B. (2011). Formative assessment: A meta-analysis and a call for research. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(4), 28–37.
- Klenowski, V. (2009). Assessment for learning revisited: an Asia-Pacific perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16, 263-268.
- Laveault, D., & Allal, L. (2016). *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation*. Springer.
- Leahy, S., & Wiliam, D. (2009, April). *From teachers to schools: Scaling up professional development for formative assessment*. Presentation at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Learning Forward (2022). *Standards for professional learning*. https://standards.learningforward.org/?_ga=2.55127851.1281405595.1654536991-1714101791.1654536991
- Lieberman, A., Campbell, C. & Yashkina, A. (2017) *Teacher learning and leadership: Of, by and for teachers*. Routledge/Taylor & Francis.
- Lieberman, A., & Wood, D. (2003). *Inside the National Writing Project: Connecting network learning and classroom teaching*. Teachers College Press.
- Lysgaht, Z., O'Leary, M., & Ludlow, L. (2017). Measuring teachers' assessment for learning (AfL) classroom practices in elementary schools. *International Journal of Educational Methodology*, 3(2), 103-115.
- Lysgaht, Z., O'Leary, M., & Ludlow, L. (2019). *An instrument for measuring assessment for learning (AfL) in the classroom*. <https://researchoutreach.org/wp-content/uploads/2021/12/Michael-OLeary.pdf>
- Marshall, B., & Drummond, M. J. (2006). How teachers engage with assessment for learning: lessons from the classroom. *Research Papers in Education*, 21, 133-149.
- McLaughlin, M.W. & Talbert, J.E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. University of Chicago Press.
- McLaughlin, M.W. & Talbert, J.E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. University of Chicago Press.
- Nguyen, D., Harris, A. & Ng, D. (2019). A review of the empirical research on teacher leadership (2003–2017). *Journal of Educational Administration*, 58(1), 60-80.
- OECD. (2014). *New Insights from TALIS 2013 – Teaching and Learning in Primary and Upper Secondary Education*. OECD Publishing.

- OECD. (2018). *Future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD. (2021). *Positive, High-achieving Students?: What Schools and Teachers Can Do*, TALIS. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3b9551db-en>
- Pachler, N., H. Mellar, C. Daly, Y. Mor, D. Wiliam, and D. Laurillard. 2009. *Scoping a vision for formative e-assessment: A project report for JISC*. London: Institute of Education, WLE Centre. <https://www.jisc.ac.uk/publications/documents/feasstfinalreport.aspx>
- Planet Project (pattern language network, www.patternlanguagenetwork.org)
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 543–578.
- Pellegrino, J. W., & Quellmalz, E. S. (2011). Perspectives on the integration of technology and assessment. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(2), 119–134.
- Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. New Zealand Ministry of Education.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. Tyler, R. Gagne & M. Scriven (Eds.) *Perspectives on Curriculum Evaluation*. AERA Monograph Series – Curriculum Evaluation. Rand McNally and Co.
- Shepard, L. A. (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4–14.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shute, V. J., & Rahimi, S. (2017). Review of computer-based assessment for learning in elementary and secondary education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33(1), 1–19.
- Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Van Herwegen, J., Anders, J. (2021). *What are the Characteristics of Teacher Professional Development that Increase Pupil Achievement? A systematic review and meta-analysis*. London: Education Endowment Foundation
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, 7(4), 221–258.
- Supovitz, J., Sirinides, P. and May, H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 31–56.
- Taylor, M., Goeke, J., Klein, E., Onore, C. and Geist, K. (2011). Changing leadership: teachers lead the way for schools that learn. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 920–929
- Thompson, G. (2021). *The global report on the status of teachers 2021*. Education International. <https://www.ei-ie.org/en/item/25403:the-global-report-on-the-status-of-teachers-2021>
- Timperley, H. (2008) *Teacher professional learning and development: Educational practice series – 18*. International Academy of Education & International Bureau of Education, UNESCO.
- Timperly, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development*. <http://www.oecd.org/edu/school/48727127.pdf>
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for Sustainable Development*. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>

- UNESCO (2016). *Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf
- Wenner, J.A. & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134–171.
- William, D. (2018). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.
- Willis, J. (2010). Assessment for learning as a participative pedagogy. *Assessment Matters*, 2, 65-84.
- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>
- York-Barr, J. & Duke, K. (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255–316.



*Hasil karya ini dilesenkan dibawah
[Creative Commons Attribution-
NonCommercial-ShareAlike 4.0
International License.](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)
(CC BY-NC-SA 4.0)*

Anda dibenarkan untuk:

- Berkongsi** — Mencetak dan mengedarkan penerbitan ini di dalam sebarang jenis medium atau format
- Ubah suai** — Tukar, tambah baik, dan sesuaikan penerbitan ini mengikut keperluan at

Dengan syarat-syarat berikut:

- Atribusi Hak Intelek** — Anda mesti memberikan kredit dan makluman rujukan yang sewajarnya, memberikan pautan kepada maklumat lesen dan menunjukkan jika perubahan telah dibuat. Anda boleh berbuat demikian dalam apa-apa cara yang munasabah, tetapi dengan tidak menunjukkan bahawa penggunaan bahan ini menyokong pihak atau penggunaan anda.
- Non-komersial** — Bahan ini tidak boleh digunakan untuk tujuan komersial.
- ShareAlike** — Sekiranya anda menukar, mengubah suai atau menambah daripada bahan ini, perubahan tersebut hendaklah dilesenkan di bawah lesen asal penerbitan ini.

Learning Circles Pimpinan Guru:

Membentuk Kepimpinan
Guru dan Amalan Pengajaran
Melalui Pentaksiran Formatif
untuk Meningkatkan Tahap
Pembelajaran Murid

Carol Campbell
Christopher DeLuca
Danielle LaPointe-McEwan
Jun 2022



*Hasil karya ini dilesenkan dibawah Creative
Commons Attribution-NonCommercial-
ShareAlike 4.0 International License
(CC BY-NC-SA 4.0)*

Diterbitkan oleh Education International - Oct. 2022
ISBN 978-92-95120-56-3 (PDF)



Education International
Internationale de l'Éducation
Internacional de la Educación
Bildungsinternationale

Head office

15 Boulevard Bischoffsheim
1000 Brussels, Belgium
Tel +32-2 224 0611
headoffice@ei-ie.org

www.ei-ie.org
[#unite4ed](https://twitter.com/unite4ed)

Education International mewakili organisasi guru dan petugas pendidikan lain di seluruh dunia. Education International merupakan gabungan terbesar persatuan dan kesatuan guru, mewakili lebih tiga puluh juta dari lebih empat ratus organisasi dari seratus tujuh puluh negara dan wilayah di serata dunia. Education International menyatukan guru dan semua petugas pendidikan.